



# Pistas e Travessias III

estudos discursivos,  
cognitivos e aplicados

Organizadoras

Fernanda Cavalcanti

Julia Scamparini

Naira Velozo

Roberta C. Sol F. Stanke

Sandra Bernardo



Pedro & João  
editores

**Pistas e Travessias III:**  
**estudos discursivos, cognitivos e aplicados**



**Fernanda Cavalcanti  
Julia Scamparini  
Naira Velozo  
Roberta C. Sol F. Stanke  
Sandra Bernardo  
(Organizadoras)**

**Pistas e Travessias III:  
estudos discursivos, cognitivos e aplicados**

**Copyright © Autoras e autores**

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Fernanda Cavalcanti; Julia Scamparini; Naira Velozo; Roberta C. Sol F. Stanke; Sandra Bernardo [Orgs.]**

**Pistas e Travessias III: estudos discursivos, cognitivos e aplicados.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 362p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1386-6 [Impresso]**

**978-65-265-1387-3 [Digital]**

1. Pistas e Travessias. 2. Discurso. 3. Cognição. 4. Estudos Aplicados. I. Título.

CDD – 370

---

**Capa:** Marcos Della Porta

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

**Conselho Editorial da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	9
<b>Prefácio a <i>Pistas e Travessias III</i>, ou de como recuperar uma ideia que não se podia perder</b> Décio Rocha	
<b>APRESENTAÇÃO</b>	13
<b>Seguindo pistas, realizando travessias nos estudos discursivos, cognitivos e aplicados</b> Fernanda Cavalcanti, Julia Scamparini, Naira Velozo, Roberta C. Sol F. Stanke, Sandra Bernardo	
<b>PARTE 1 - ESTUDOS DISCURSIVOS</b>	
<b>Caminhos trilhados: reflexões sobre o meu processo de pesquisa de mestrado, a partir da perspectiva cartográfica do discurso</b> Ana Sousa da Silva	23
<b>As materialidades linguísticas do subentendido: cartografia dos enunciados relacionados ao enunciado “a universidade não é para todos”</b> Juliana Silva Rettich	39
<b>Invisibilidade de tradutores e tradutoras no Brasil: cartografando vozes de resistência nas redes sociais</b> Luísa Perissé Nunes da Silva; Evânia Maria Ferreira do Nascimento	59
<b>“Histórias em quadrinhos não são literatura” (?): formações discursivas, ideologias e disputas de sentidos nas entrevistas de James Ackel em sua campanha para a ABL</b> Rafael Schuabb	73
<b>“Brasileiros tão dignos quanto os demais o são”: a brasilidade como dispositivo racista na formação da identidade nacional</b> Roberta Calixto	91

<b>Análise cartográfica do discurso na cena política brasileira: os efeitos de sentido nas materialidades meméticas</b>	<b>111</b>
Thatiana Muylaert	

## **PARTE 2 - ESTUDOS COGNITIVOS**

<b>“Be going to” and present progressive: Brazilian English teachers and the domain of syntactic-pragmatic interface phenomena</b>	<b>131</b>
--	------------

Amine de Oliveira Santos

<b>Reforma trabalhista é perda de direitos do trabalhador</b>	<b>145</b>
---	------------

Bruno Bastos Gomes da Silva

<b>Influência do contexto na ativação de metáforas conceptuais em Libras</b>	<b>165</b>
--	------------

Glênia Aguiar B. da S. Sessa

<b>Entre a técnica e o cuidado: análise de modelos cognitivos que estruturam a categoria conceptual professor</b>	<b>181</b>
---	------------

Michelle Silva de Lima Delfino

<b>Formações inovadoras com <i>des-</i> pela morfologia cognitiva: uma abordagem inicial</b>	<b>199</b>
--	------------

Raphael Alves de Oliveira

## **PARTE 3 - ESTUDOS APLICADOS**

<b>O papel dos conectivos na coesão textual e o ensino de produção escrita em língua inglesa: uma análise baseada na linguística de corpus</b>	<b>225</b>
--	------------

Anna Flávia da Silva Freire

<b>O português como língua não materna e a leitura: uma proposta de atividade de compreensão leitora</b>	<b>245</b>
--	------------

Bruna Renova Varela Leite

<b>Tudo ao mesmo tempo: os bastidores da criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo</b>	<b>263</b>
Cláudio Ricardo Corrêa	
<b>Linguística Aplicada e o ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues</b>	<b>285</b>
Luciane Cruz Silveira	
<b>A variação e o ensino da língua portuguesa: considerações fundamentais</b>	<b>303</b>
Marcelo Costa Sievers	
<b>Práticas na adaptação de material de língua adicional em aula online</b>	<b>321</b>
Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl	
<b>Análise dos hábitos de leitura digital entre professores de língua portuguesa e de espanhola como língua estrangeira: o conflito de gerações e suas implicações em sala de aula</b>	<b>341</b>
Viviane da Silva Santos	
<b>COLABORADORES</b>	<b>357</b>
As organizadoras	
As autoras e os autores	





## PREFÁCIO

### **Prefácio a *Pistas e Travessias III*, ou de como recuperar uma ideia que não se podia perder**

O processo de escrever é feito de erros – a maioria essenciais.  
Clarice Lispector

O anúncio de um novo livro no prelo é sempre motivo de expectativa e satisfação: expectativa de novas portas que se abrem à multiplicidade dos devires, às forças da alteridade que vêm reafirmar a potência da vida; satisfação pelos renovados reequilíbrios de ideias que nos surpreendem, descristalizando o já previsível.

Foi com grande alegria que, circulando pelo décimo primeiro andar do campus Maracanã da Uerj, soube da novidade que se preparava a respeito da execução, em 2024, de um terceiro volume de *Pistas e Travessias*, obra que reuniria textos de pós-graduandos de Linguística do nosso Instituto de Letras. Alegria redobrada foi o que pude experimentar ao ser convidado a redigir este prefácio para o novo *Pistas e Travessias III*, exatamente 22 anos após aquele que havia sido o segundo volume de um projeto que pretendia se prolongar em muitas outras edições.

Por que motivo se interrompeu a produção de novos exemplares? Com certeza, não por falta de ação dos professores do departamento de Estudos da Linguagem do Instituto de Letras da Uerj, local de germinação da ideia, uma vez que até já dispúnhamos da temática para um futuro terceiro volume – linguagem e cognição – cuja organização ficaria a cargo da querida colega Eulalia Fernandes, especialista da área de linguagem e surdez. A razão da interrupção foi bem outra: dizia respeito a uma impossibilidade (desinteresse?) de investimento financeiro naquele tipo de material.

Os dois primeiros (e únicos) volumes até então publicados tinham sido, no entanto, muito bem recebidos pelo público. O primeiro deles, intitulado *Pistas e Travessias – bases para estudos da linguagem*, fora lançado em 1999, tendo sido organizado por uma docente do referido departamento de estudos da Linguagem, profa. Marísia Carneiro, que também se encarregara da Apresentação da obra, ficando as orelhas da capa e da quarta capa a cargo da colega Carlinda Nuñez, profa. de Teoria da Literatura na Uerj. A vocação interdisciplinar da obra se revelava já na avaliação de Carlinda, quando se referia à “problematização de conceitos teóricos específicos a questões que não podem ser tratadas por uma área exclusiva, e, assim, remetem à sociolinguística, à etnolinguística, à psicolinguística ou mesmo à leitura

antropológica do fato linguístico, e à filosofia da linguagem”. Participaram como autores de capítulos do referido volume cinco colegas do departamento de Estudos da Linguagem, a saber, Maria Cristina Lírio Gurgel, Valéria Coelho Chiavegatto, Eulália Fernandes, Décio Rocha, Marísia Carneiro, e duas colegas convidadas da Puc-Rio, Tânia Pereira e Adriana Gray.

O segundo volume, *Pistas e Travessias II – bases para o estudo da Gramática, da cognição e da interação*, contou com a organização e Apresentação de Valéria Chiavegatto; o volume foi prefaciado por Lilian Ferrari, profa. da UFRJ, tendo as orelhas ficado a cargo de Gustavo Bernardo, professor de Teoria Literária na Uerj. Além dos já mencionados cinco colegas do departamento de Estudos da Linguagem que haviam participado do primeiro volume, contou-se ainda com a colaboração dos professores Zinda Vasconcellos e Alexandre do Amaral Ribeiro, naquela época também integrantes do referido departamento.

É bom saber que, neste ano de 2024, o grupo de Linguística, não restrito ao corpo docente do departamento de Estudos da Linguagem do ILE, mas, de forma ampliada, incluindo outros profissionais da Linguística integrantes de diferentes departamentos, decidiu passar a palavra aos alunos, mestrands e doutorands que ali vêm buscar sua formação. E justo no momento em que a linguística se despede do PPGLetras para iniciar uma nova etapa em programa recém-aprovado pela Capes – o Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa (PPGLILP). Esse terceiro volume se apresenta como coletânea de textos de nossos alunos, o que, na realidade, não me pareceu configurar uma situação muito diversa daquela que havia marcado *Pistas I e II*, se lembrarmos que o projeto sempre havia sido o de passar a palavra ao aluno.

Se digo que o projeto era o de dar voz ao aluno, é porque me refiro à experiência que deu o tom dos dois primeiros volumes: neles, fazia-se ouvir a voz do aluno da graduação mediante a “parceria” realizada com o corpo discente. Explico-me. Muitos de nós, professores, escreviam seus textos e os submetiam a alunos nossos de graduação para nos certificarmos de que efetivamente o texto era capaz de com eles dialogar. Não queríamos falar (apenas) a nossos pares. O desafio era falar de coisas tão complexas quanto o que a linguística vem acumulando acerca do funcionamento das línguas, mas de forma simples e direta. “Papo reto”, para usar a expressão da atualidade. Para isso, nada melhor do que solicitar a leitura de graduandos que nos apontavam de forma objetiva em que momentos os textos se tornavam opacos, ou que informações lhes faltavam para uma plena compreensão (tão plena quanto possível) do que liam. Dávamos, assim, as pistas de que precisavam a fim de lhes abrir as portas para uma travessia coincidente com nossa missão de formador de professores de línguas. Só assim se percebe que não era gratuito o título da coleção – *Pistas e Travessias*.

Retomando as palavras de Gustavo Bernardo na última orelha de *Pistas II*, eis aí, talvez, o dispositivo que fez dos textos publicados na virada deste século “tão rigorosos quanto claros”: não escrevíamos sozinhos e dispúnhamos de

interlocutores bastante precisos. Por todo o dito, é plenamente justificada minha alegria de dar continuidade a uma experiência de inegável valor não apenas acadêmico, mas, primordialmente, afetivo. Que a experiência da escrita possa significar para os jovens autores que integram este terceiro volume o mesmo desafio do devir de que nos fala Foucault, exatamente como se encontra expresso em *Dits et écrits*, volume I, 1978: “Sou um experimentador no sentido de que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar o mesmo de antes”.

Décio Rocha  
Rio de Janeiro, julho de 2024



## APRESENTAÇÃO

### Seguindo pistas, realizando travessias nos estudos discursivos, cognitivos e aplicados

Fernanda Cavalcanti  
Julia Scamparini  
Naira Velozo  
Roberta Stanke  
Sandra Bernardo

*Pistas e travessias III: estudos discursivos, cognitivos e aplicados* é o terceiro livro de uma coleção idealizada por professores do Departamento de Estudos da Linguagem (LING) do Instituto de Letras da UERJ. Os dois primeiros livros da série, constituídos de textos assinados por professores do LING, visavam oferecer a estudantes dos cursos de graduação em Letras e áreas afins textos introdutórios de caráter didático sobre conceitos básicos da Linguística. Ambos os livros – “Pistas e travessias: bases para estudos da linguagem” e “Pistas e travessias II: bases para o estudo da gramática, da cognição e da interação” – foram publicados pela Editora EdUERJ, organizados, respectivamente, por Marísia Carneiro em 1999 e por Valeria Coelho Chiavegatto em 2002.

Após vinte e dois anos, sob a organização de docentes da especialidade Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ, *Pistas e travessias III* se propõem a seguir a travessia, à época, iniciada pelo recém-criado Departamento de Estudos da Linguagem, reunindo trabalhos de pesquisadores, em sua maioria, egressos da especialidade Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UERJ, que, neste ponto de seu percurso formativo, colaboram para a formação inicial, continuada e para a divulgação científica em Linguística.

Este livro está organizado em três partes que abrangem as linhas de pesquisa do PPGL. A primeira, referente aos estudos discursivos, reúne 6 (seis) capítulos. No primeiro, *Caminhos trilhados: reflexões sobre o meu processo de pesquisa de mestrado, a partir da perspectiva cartográfica do discurso*, Ana Sousa da Silva apresenta um recorte dos caminhos percorridos ao longo de seu mestrado, durante o qual desenvolveu uma análise discursiva sobre processos de construção de subjetividades de venezuelanos no contexto de refúgio no Rio de Janeiro. Seu relato de experiência reúne os porquês e as implicações

do passo a passo da pesquisa, a mobilização de dados de documentos oficiais acerca do refúgio e das pessoas nessa conjuntura, as principais concepções teóricas mobilizadas e algumas análises empreendidas. O segundo capítulo, intitulado *As materialidades linguísticas do subentendido: cartografia dos enunciados relacionados ao enunciado “a universidade não é para todos”*, assinado por Juliana Silva Rettich, é resultado da revisão de uma parte de sua tese de doutorado em Estudos de Linguagem. Por meio do processo da cartografia, a autora narra os caminhos de pesquisa na produção do *corpus* e sua análise, a partir da entrevista feita com professores cujas práticas são definidas neste trabalho como de resistência. Neste recorte, especificamente, é utilizada a teoria da pragmática desenvolvida por Oswald Ducrot (1987), a fim de fazer as análises linguísticas sob a perspectiva da Análise Cartográfica do Discurso, linha desenvolvida na UERJ, com uma proposta transdisciplinar que parte da Análise do Discurso de Base Enunciativa e estabelece diálogos com a filosofia da diferença e com práticas rizomáticas da esquizoanálise.

Luísa Perissé Nunes da Silva e Evânia Maria Ferreira do Nascimento, no capítulo *Invisibilidade de tradutores e tradutoras no Brasil: cartografando vozes de resistência nas redes sociais*, objetivam desenvolver uma análise cartográfica dos enunciados publicados nas redes sociais da ABRATES (Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes) e do SINTRA (Sindicato Nacional dos Tradutores) no Twitter e no Facebook como resposta à ausência da categoria “tradutor” no site da Bienal do Livro do Rio de Janeiro em 2023. Para subsidiar suas análises, baseiam-se nos pressupostos da Análise Cartográfica do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021) e trazem à cena conceitos como enunciado, enunciador e enunciação (Ducrot, 1987; Maingueneau, 2013; Charadeau; Maingueneau, 2008) e prática discursiva (Foucault, 2022). Considerando a linguagem como intervenção, as autoras observam que as práticas discursivas analisadas atuam como práticas de resistência (Rettich, 2021). No quarto capítulo, *“Histórias em quadrinhos não são literatura” (?): formações discursivas, ideologias e disputas de sentidos nas entrevistas de James Ackel em sua campanha para a ABL*, Rafael Schuabb analisa duas entrevistas concedidas pelo jornalista James Ackel à revista *Veja* e à seção *Mercado* do site *Na Telinha*, do *UOL*, em meados do primeiro semestre de 2023, quando estava aberta a disputa pela cadeira de número 8 da Academia Brasileira de Letras. A eleição foi palco de uma polêmica alardeada por afirmações de Ackel nessas entrevistas: a relação de pertencimento (ou não) do gênero discursivo histórias em quadrinhos à arte da literatura. Partindo de um arcabouço teórico com bases em Pêcheux, Maingueneau e Foucault, entre outros, o autor procura identificar quais formações discursivas e quais ideologias se manifestavam no discurso de Ackel nos recortes mencionados e quais sentidos encontravam-se em disputa naquelas respostas do jornalista aos seus entrevistadores.

Roberta Calixto, no capítulo “*Brasileiros tão dignos quanto os demais o são*”: a *brasilidade como dispositivo racista na formação da identidade nacional*, objetiva evidenciar o conceito de dispositivo, como construído por Michel Foucault (1999), associado à formação da identidade nacional brasileira, apontando o racismo como um elemento fundacional e operador desse mesmo dispositivo, que se sustenta ainda em inspirações liberais relacionadas à formação dos Estados Modernos. Partindo de uma concepção discursiva de linguagem e de seu poder de intervenção (Rocha, 2006; 2014; 2021), a autora apresenta como as narrativas oficiais adotadas pelo Estado brasileiro são atravessadas por uma “solução pacífica”, cuja função é a de apagar as lutas e resistências das camadas populares, especialmente da população negra, nos avanços sociais obtidos no país. Por fim, através de textos da chamada “imprensa negra”, que vigorou em São Paulo durante as primeiras décadas do século XX, o trabalho pretende evidenciar o dispositivo da brasilidade em operação.

Em *Análise cartográfica do discurso na cena política brasileira: os efeitos de sentido nas materialidades meméticas*, Thatiana Muylaert objetiva mostrar de que modo o leitor-cartógrafo (Menezes, 2021) torna-se ferramenta necessária no ciberespaço, uma vez que a figura leitora precisa se desterritorializar de suas subjetividades para se reterritorializar no mapeamento desses territórios, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos. Como aporte teórico-metodológico, a autora adota a Análise Cartográfica do Discurso (Deusará; Rocha, 2021), que possibilita a confluência de teorias discursivas à perspectiva da cartografia (Deleuze; Guattari, 1995) como um hódos-metá (Passos; Kastrop; Escóssia, 2015) na produção de trabalhos cujos corpórea se constituem na junção entre materialidades linguísticas e visuais aos contextos comunicacionais no que tange à sociedade e à história. Assim, no capítulo, são analisadas duas peças meméticas com o objetivo de apresentar o cartografar do leitor-cartógrafo, mas também as subjetividades que perpassam gêneros que não se prendem apenas ao cunho humorístico.

A parte dedicada aos estudos cognitivos é constituída por 5 (cinco) capítulos. No primeiro, denominado “*Be going to*” and *present progressive: Brazilian English teachers and the domain of syntactic-pragmatic interface phenomena*, a autora Amine de Oliveira Santos investiga os usos da construção “be going to” e do presente progressivo, remetendo ao futuro, por professores de inglês brasileiros. O objetivo da pesquisa é verificar se professores de inglês brasileiros conseguem fazer um uso eficiente de seu conhecimento metalinguístico, compensando seu acesso menos automatizado à competência linguística implícita. Para alcançar este fim, algumas teorias basilares referentes a tópicos essenciais tais como a hipótese da interface de

---

<sup>1</sup> Uso do termo com a ortografia da Língua Portuguesa, conforme proposto por Décio Rocha (UERJ).



Sorace (2011) e as noções de competência linguística implícita e conhecimento metalinguístico explícito (Paradis, 2003), dentre outros, são levados em consideração. Experimentos, um on-line e um off-line, foram aplicados aos professores de inglês brasileiros e dois grupos controle: falantes nativos do inglês e alunos de inglês de nível intermediário. Os resultados dos testes confirmaram a previsão da pesquisa, contribuindo para um melhor entendimento da interface sintático-pragmática e aprendizagem de L2.

No capítulo *Reforma trabalhista é perda de direitos do trabalhador*, Bruno Bastos Gomes da Silva analisa, de forma indutiva e interpretativa, uma charge sobre a Reforma trabalhista a fim de descrever sua estrutura e nela analisar o funcionamento de metáforas e *frames*, no intuito de evidenciar as bases de conhecimento e os processos cognitivos por meio dos quais esse texto cumpre sua função crítica. Para tal, o autor adota como referencial teórico a Semântica de *Frames* (Lakoff, 2006; Fillmore, 2006), a Teoria da Integração (Fauconnier; Turner, 2002) e da Metáfora Conceptual (Lakoff; Johnson, 2002; Kövecses, 2006) e a abordagem da metáfora monomodal pictórica e multimodal (Forceville, 2008, 2006). Os resultados da análise indicam a possibilidade de aplicação dos conceitos de metáfora e integração conceptual à análise do texto multimodal, relacionando-os à noção de metáfora pictórica e metáfora multimodal. Também foi possível revelar o funcionamento de *frames* em competição inter-relacionados à construção de sentidos e, dessa forma, demonstrar o papel argumentativo dos mapeamentos metafóricos acionados a partir da charge.

No terceiro capítulo, *Influência do contexto na ativação de metáforas conceptuais em Libras*, Glênia Aguiar Sessa analisa processos cognitivos subjacentes ao sentido do sinal da Libras Amigável/amigo em uma abordagem lexical em contraste com uma análise contextual. Para tanto, a autora baseia-se nos seguintes pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva: esquema imagético (Lakoff, 1987), metáfora e metonímia conceptual (Lakoff; Johnson, 1980), teoria da metáfora conceptual estendida (Kövecses, 2020a) e iconicidade cognitiva (Wilcox, 2004; Nunes, 2014). Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa com abordagem descritivo-exploratória, investiga-se o sinal Amigável/amigo em estado de dicionário e também como aparece em um vídeo do *Youtube* cujos apresentadores são um casal de irmãos surdos. O resultado mostrou que, mesmo quando analisamos sinais fonológica e semanticamente semelhantes, informações contextuais podem exercer influência no surgimento de metáforas conceptuais, sobretudo nos níveis menos esquemáticos.

No quarto capítulo, *Entre a técnica e o cuidado: análise de modelos cognitivos que estruturam a categoria conceptual professor*, Michelle Silva de Lima Delfino investiga a categoria conceptual PROFESSOR através da teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (Lakoff, 1990). Baseada em entrevistas com

professores do Rio de Janeiro, a pesquisa identifica como os docentes conceptualizam sua profissão, revelando modelos estruturantes: PROFESSOR É OPERÁRIO, PROFESSOR É SACERDOTE, PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA E PROFESSORA É MÃE<sup>2</sup>. Os modelos revelam que a percepção do professor é multifacetada e depende de processamentos cognitivos metafóricos e metonímicos que geram efeitos de prototipicidade capazes de associar a profissão a papéis predominantemente afetivos e vocacionais. Esse modo de estruturar a categoria perpetua estereótipos de gênero e desvaloriza a profissão como atividade técnica e profissional ao ignorar a necessidade de reconhecimento e formação contínua para os professores.

Em *Formações inovadoras com des- pela morfologia cognitiva: uma abordagem inicial*, capítulo que desfecha esta segunda parte, Raphael Alves de Oliveira analisa e descreve o comportamento morfossemântico dos usos de formações inovadoras (FIs) com o prefixo *des-* na plataforma *X/Twitter*, a partir das operações cognitivas ativadas por essas estruturas que têm se mostrado bastante produtivas na formação de palavras na contemporaneidade (Oliveira, 2023). Para isso, o autor adota postulações da Morfologia Cognitiva de Hamawand (2011), que se concentra nos aspectos cognitivos do processo de formação de palavras. O *cópus* deste estudo é formado por 38 dados considerados agramaticais por Silva e Mioto (2009) e Medeiros (2010). Esses dados foram coletados manualmente através da procura por *#des-* e *des-*, na seção de busca dessa rede social, por meio dos seguintes critérios: *i*) construções produzidas entre janeiro de 2017 a janeiro de 2024; *ii*) construções em que o contexto pudesse ser inferido com/sem o auxílio de imagens; e *iii*) construções constituídas pelo esquema [des- + base verbal no infinitivo] REVERSÃO. Os resultados sugerem que as formações inovadoras com *des-* devem ser consideradas aceitáveis, uma vez que esse prefixo aciona um espaço contrafactual em que ocorre o sentido de reversão, tornando seu significado acessível para o falante.

A terceira parte do livro, sobre estudos aplicados, é composta por 7 (sete) capítulos. O primeiro, escrito por Anna Flávia da Silva Freire, intitulado *O papel dos conectivos na coesão textual e o ensino de produção escrita em língua inglesa: uma análise baseada na linguística de cópus*, tem por objetivo analisar a frequência do uso e os padrões sintáticos de conectivos na construção da coesão em textos argumentativos em língua inglesa, por meio do aporte teórico-metodológico da Linguística de *Cópus* (Sinclair, 1991; Berber Sardinha, 2004). Consideram-se as possíveis implicações dos achados da pesquisa para o ensino de produção textual em língua inglesa como língua adicional. O *cópus* de análise, NYT-OPED, compõe-se de 590 artigos de opinião

---

<sup>2</sup> O uso de versalete é adotado, na área de Linguística Cognitiva, para demarcar estruturas conceptuais.

publicados na seção *Opinion* do jornal estadunidense *The New York Times*, entre janeiro e julho de 2021. Foram analisados conectivos das categorias de enumeração, adição, conclusão, exemplificação, resultado, contraste/concessão e transição, selecionados de acordo com a categorização proposta por Biber et al. (1999). Os resultados apontam que a frequência das categorias de conectivos selecionados no corpus NYT-OPED é relativamente baixa, e o uso dos conectivos é uma das diversas estratégias usadas pelos autores na construção da coesão textual. Os conectivos de explicação foram utilizados com maior frequência, enquanto a categoria menos utilizada foi a de conectivos de conclusão. Observou-se ainda baixa frequência do uso de conectivos de conclusão como marcação do parágrafo concludente do texto. No segundo capítulo, *O português como língua não materna e a leitura: uma proposta de atividade de compreensão leitora*, Bruna Renova Varela Leite apresenta uma atividade de compreensão leitora relacionada a um tema do contexto militar. Para tal, a autora considera a compreensão leitora e o ensino de estratégias de leitura atrelado ao gênero textual um caminho possível para o desenvolvimento de competências que auxiliam o aluno em contextos diversos e a exercer um papel ativo como leitor.

O capítulo *Tudo ao mesmo tempo: os bastidores da criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo*, de Cláudio Ricardo Corrêa, desenvolveu-se a partir da aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade, utilizando uma abordagem multirreferencial. O autor opta por uma combinação de abordagens, com características de bricolagem, como um modo de assegurar que múltiplos olhares, perspectivas plurais, complexas e heterogêneas possibilitassem uma fundamentação adequada, uma melhor análise e um direcionamento compatível com a construção do texto. O trabalho teve como objetivo a elaboração de diretrizes, visando à construção do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas, de modo que promovesse uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importassem. A partir das diretrizes elaboradas, com as características estabelecidas, foi possível realizar uma prototipagem de alta fidelidade, na qual se prenuncia o futuro protótipo.

Em *Linguística Aplicada e o ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues*, Luciane Cruz Silveira aborda o ensino da Libras como L2 para alunos ouvintes do curso de pedagogia na modalidade à distância do INES, que também oferece o ensino da Libras como L1 para alunos surdos. O curso oferece formação de professores bilíngues voltados para a educação de surdos; e a pesquisa, ora apresentada, busca identificar, a partir da Linguística Aplicada, quais aspectos são ensinados desde sua base ao seu desenvolvimento. A autora objetiva, com a pesquisa, indicar parâmetros da qualidade na formação inicial e continuada de professores bilíngues que

atuarão em escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas regulares e escolas que são polos de educação de surdos onde a língua de sinais é a língua de instrução associada ao português na modalidade escrita como L2.

Em *A variação e o ensino da língua portuguesa: considerações fundamentais*, Marcelo Costa Sievers apresenta como surgiu a disciplina que viria a se chamar gramática tradicional e de que modo as línguas ocidentais passaram pelo processo de gramatização, com foco no tratamento dado pelos manuais de gramática à questão da variação. Assim, o percurso do trabalho inicia-se com Panini, lá no Oriente, para chegarmos, mais detidamente, aos gregos e romanos, passando pelos gramáticos medievais, pela gramatização das línguas modernas e chegando às gramáticas elaboradas após a consolidação da Linguística. O entendimento a que se chega é que, apesar de não se poder prescindir da norma-padrão, é fundamental não apenas reconhecer a variação, como também estudá-la, compreendê-la e saber utilizá-la, observada a adequação, explorando-a em suas possibilidades, de modo a ocupar com eficiência a posição de ouvinte-falante na sociedade conforme seu próprio interesse. No sexto capítulo desta terceira parte, *Práticas na adaptação de material de língua adicional em aula on-line*, Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl apresenta uma pesquisa-ação que investiga a adaptação de material didático para uma turma on-line de alemão como língua adicional, destacando a importância da pedagogia crítica e da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem. São discutidas estratégias para promover o engajamento dos alunos por meio de atividades colaborativas e interativas explorando como as adaptações do material podem potencializar a participação ativa dos estudantes. A análise dos resultados, baseada em observação participativa, notas de campo e diário do pesquisador, busca compreender o impacto dessas práticas na dinâmica da sala de aula digital, cada vez mais procurada no período pós-pandemia de covid-19.

O capítulo *Análise dos hábitos de leitura digital entre professores de língua portuguesa e de espanhol como língua estrangeira: o conflito de gerações e suas implicações em sala de aula*, assinado por Viviane da Silva Santos, desfecha o livro. Nele, a autora avalia o conceito de Imigrantes Digitais, proposto por Prensky (2001), com o objetivo de questionar sua aplicabilidade, devido às disparidades tecnológicas e socioeconômicas entre países desenvolvidos e emergentes. São participantes da pesquisa professores de língua portuguesa e espanhola do Estado do Rio de Janeiro. Um questionário foi aplicado para investigar os hábitos de leitura e atitudes de docentes imigrantes em relação às tecnologias digitais. Como resultado, a autora verifica que os docentes demonstram habilidades que desafiam essa caracterização, tal como Prensky (2021) postula. Ao revisar o conceito de Imigrantes Digitais, à luz das realidades brasileiras, o trabalho sugere que as dificuldades na integração das tecnologias digitais na educação não são apenas geracionais, mas moldadas por fatores

sociais e econômicos. Destaca-se a necessidade de uma abordagem contextualizada ao discutir as competências digitais dos educadores e suas implicações para o ensino e a aprendizagem de língua portuguesa e espanhola.

A partir das vozes desses jovens pesquisadores, a série *Pistas e Travessias*, agora em seu terceiro volume, confirma seu compromisso de contribuir para a formação inicial e continuada de pesquisadores e professores. Assim, esperamos que as pistas aqui encontradas inspirem novas travessias investigativas.

Agradecemos ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ e à Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo financiamento e apoio a esta publicação e desejamos uma excelente leitura aos interessados pelos estudos discursivos, cognitivos e aplicados.

**PARTE 1:**  
**ESTUDOS DISCURSIVOS**



## **Caminhos trilhados: reflexões sobre o meu processo de pesquisa de mestrado, a partir da perspectiva cartográfica do discurso**

Ana Sousa da Silva

### **Introdução**

Ao começar uma pesquisa, a primeira pergunta que precisa emergir é: o que é pesquisa / pesquisar para mim? Confesso que, inicialmente, eu não me fiz essa pergunta. Para mim, o que era uma pesquisa não era uma questão. Era um fato: pesquisar era reunir um *cópus*, analisá-lo a partir de concepções teóricas e obter resultados. No entanto, as minhas concepções foram mudando à medida que as minhas experiências no âmbito da pesquisa foram se ampliando. Nesse processo foi fundamental à minha formação crítica e teórica como pesquisadora, as ponderações dos colegas com os quais realizei disciplinas, os textos e discussões levantadas no grupo de pesquisa, os textos e as reflexões aportadas pelos professores. Não se faz pesquisa sozinha.

Assim, a partir dos encontros, das idas e vindas, a pesquisa foi se construindo. Movimento esse que, antes de começar o mestrado, não se enquadrava como pesquisa para mim. Interpelada por uma concepção cientificista, pesquisa caracterizava-se pela diferenciação entre sujeito e objetos, até então considerados como duas realidades distintas, “naturais” e que, como ressalta Silva (2008), preexistem ao próprio conhecimento, existindo, por um lado, um sujeito do conhecimento e, de outro, objetos estáveis sujeitos a leis universais. [Sendo assim, seria preciso] garantir a regularidade dos fenômenos estudados através de instrumentos fidedignos que apreendam [que apreendessem] com exatidão aquilo que se quer conhecer (Silva, p. 43, 2008).

Era impensável para mim, portanto, escrever a pesquisa na primeira pessoa do singular, visto que o pesquisador precisaria ser neutro, adotar um tom impessoal, buscar por resultados (“pela verdade”), os quais, a partir desses pressupostos, seriam fidedignos, “reais”. Não obstante, minhas perspectivas começaram a mudar a partir do meu contato com a perspectiva cartográfica do discurso (Deudará; Rocha, 2021) e com a Análise Institucional (Nascimento; Coimbra, 2008), a partir da noção de Implicação.

Meu contato com a cartografia se deu, portanto, a partir da minha participação na disciplina “Estudo do Discurso”, ministrada pelos professores Bruno Deusdará e Décio Rocha, no 2º semestre de 2021, na



Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Até então, eu desconhecia esse método. Durante esse curso tive acesso ao livro *Análise Cartográfica do Discurso dos professores Bruno Deusdará e Décio Rocha* (2021). Eles também abordaram o livro *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* das autoras Passos, Kastrup e Escóssia (2010), os quais foram basilares para a minha pesquisa e para o meu fazer pesquisa.

Mas, o que seria a perspectiva cartográfica do discurso e de que maneira ela mudou as minhas concepções prévias do processo de pesquisa? Como explicito na dissertação (Silva, 2023), a cartografia trabalha com o acompanhamento de processos (que não são lineares e que se caracterizam pelo confronto de forças que atuam sobre nós enquanto sujeitos sociais). À vista disso, a pesquisa não começa a partir do momento que o pesquisador começa a analisar os dados, mas muito antes. No meu caso, por exemplo, que realizei o mestrado, entre 2021 e 2023, com alunos do curso Português com Refugiados<sup>1</sup>, a minha pesquisa não começou quando comecei a Pós-graduação, mas muito antes, em 2018, quando comecei a dar aula no curso.

Como relato na minha dissertação, o que a princípio configurava-se para mim como uma sala de aula, na qual eu era a professora, ao longo do tempo foi se ampliando para um lugar de experiências, de trocas e de afetos. Essa interação se expandiu (literalmente) para fora da sala de aula: muitos alunos eram meus vizinhos (em Vila Isabel), passavam por mim na rua todos os dias, me perguntavam como eu estava (Silva, 2023, p. 103).

Esse relacionamento tão próximo entre nós os levou a apresentarem outras demandas, que iam para além do ensino de português. Dessa forma, emergiram questões que tratavam de suas subjetividades (afinal, quem eram eles?), de pertencimento (sou aceito? pertencem a esse lugar?), de comunicação (“os brasileiros têm dificuldade para entender o nosso sotaque”). Dessa maneira, nasceu em mim a vontade por querer entender / conhecer mais sobre os venezuelanos no contexto de refúgio, suas vivências e seus agenciamentos. Nesse contexto surgiu a pesquisa.

O meu contato direto com eles me levou a optar pela realização de entrevistas<sup>2</sup> como método de pesquisa. Ao buscar embasamento teórico à minha escolha, ancorei-me em Rocha, Sant’Anna e Daher (2004), que consideram o gênero entrevista como dispositivo de retomada e condensação das várias situações de enunciação ocorridas em momentos anteriores. Novamente, me vi na posição de ter que me desconstruir da minha concepção

---

<sup>1</sup> Curso ofertado pela Cáritas-RJ, em parceria com a UERJ.

<sup>2</sup> Por conta da pandemia, diante da impossibilidade da realização das entrevistas *in loco*, optei por trabalhar com Questionário *online*, através do *Google Forms*, o qual foi submetido e aprovado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da UERJ.

de entrevista (perguntas prontas, aplicadas ao participante, cujos discursos deveriam ser considerados como sendo a verdade), para me reconstruir.

Em suma, nesse meu processo de desconstrução percebi que habitavam em mim concepções ancoradas no paradigma cientificista tradicional, também chamado por Gallo (2002) de paradigma arborescente, que representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber, resultado das concepções científicas modernas. Como acrescenta Silva (2008),

o paradigma arborescente é baseado na ideia de *Árvore*, pois tende a buscar a raiz, a origem ou a filiação de algo, tentando assim encontrar o lugar da verdade. Tal paradigma propõe um sistema de interpretação capaz de compreender e descrever o mundo, definindo não só os problemas a serem investigados como os meios de se proceder a esta investigação (SILVA, p. 42, 2008).

Sendo assim, como defende a perspectiva representacional da linguagem, estaríamos diante de representações de um mundo único, estático, que poderia ser percebido / captado através da linguagem, por um sujeito que está fora dessa linguagem. A representação, portanto, daria conta do encontro dos seres com o mundo (Deusdará; Rocha, 2021, p. 228). Mundo esse que teria uma existência que antecede o momento de seu conhecimento (Rocha, 2014, p. 624).

Contudo, na contramão dessas concepções, optei pela perspectiva de linguagem intervenção que, partindo da perspectiva enativa, sinala que: 1) não existe um único mundo predeterminado habitado por todos os seres, mas uma pluralidade de mundos; 2) é possível pensar cognição fora da representação; 3) é possível fazer a crítica das teorias da identidade, na medida em que diferentes mundos próprios são multiplamente realizáveis, isto é, algo só significa no interior de um mundo próprio (Deusdará; Rocha, 2021, p. 233).

Desse modo, partindo da perspectiva de que não existe um mundo prévio a ser captado pela linguagem e da capacidade da linguagem de não apenas interferir, mas também produzir (novos) mundos (linguagem-intervenção), segui na minha pesquisa pelo caminho da indissociabilidade entre a produção linguageira e a produção social, já que “à linguagem não cabe apenas a condição de representar um social anterior a ela, mas também (ou principalmente) possibilitar a inscrição das subjetividades do mundo” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 52).

Finalmente, todas as minhas escolhas teóricas e o porquê delas explicitam as minhas implicações no meu processo de pesquisa. Afinal, como defendem Aguiar e Rocha (2007, p. 656), não é possível fazer pesquisa sem estar implicado:

todo pesquisador está irremediavelmente implicado no tipo de conhecimento produzido, com os consentimentos que sua prática sugere. “Estar implicado (realizar ou aceitar a análise de minhas próprias implicações) é, ao fim de tudo, admitir que eu sou objetivado por aquilo que pretendo objetivar.

Ou seja, a partir do momento que decido mobilizar os conceitos X e não os Y à construção da pesquisa / às análises, que opto pela metodologia entrevista, e não por outra, que faço determinadas perguntas, que escolho publicar ou não a pesquisa, aponto às minhas implicações com o objeto da pesquisa. Desse modo, dando seguimento ao mapeamento do meu processo de pesquisa, no capítulo a seguir, a partir de dados apresentados em relatórios oficiais, apresentarei uma síntese sobre quem eram esses venezuelanos, solicitantes da condição de refugiados no Brasil, e em que contexto viviam no Brasil.

### **Venezuelanos em situação de refúgio no Brasil: dados oficiais**

Uma vez que o público-alvo da pesquisa eram venezuelanos no contexto de refúgio, residentes no Rio de Janeiro, fui buscar em documentos oficiais quem eram essas pessoas, a fim de entender suas necessidades, em que situação viviam no Brasil. Os principais relatórios aos quais recorri foram: 1) *Refúgio em Números*, de 2020 a 2022, do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE); 2) *Relatório Anual Obmigra (2022)*, 3) *Plano de Respostas a Refugiados e Migrantes (RMRP) (2022)*; 4) *Refugee and Migrants Needs Analysis (2022)*, da Plataforma de Coordenação Interagencial para Refugiados e Migrantes da Venezuela (R4V).

A partir desses documentos, tomando-os como dados e não como a verdade, pude compreender melhor o processo de deslocamento dessas pessoas, seus contextos de vulnerabilidade social, seus anseios e desejos. Esse contexto me deu base às análises empreendidas posteriormente.

Aprofundando alguns desses dados, de acordo com a 6ª edição do Relatório Refúgio em Números (2021), em 2020, a maioria das pessoas venezuelanas solicitantes do reconhecimento da condição de refugiado eram crianças e adolescentes menores de 15 anos, seguido por pessoas entre 25 e 39 anos, e, em terceiro lugar, pelo grupo de 15 e 24 anos de idade. Portanto, um perfil jovem de migrantes:

Figura 1: Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil - 2020.

Principais Países	Menor que 15 anos	15 a 24 anos	25 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
VENEZUELA	5.880	4.307	4.443	1.490	817	448
HAITI	344	2.080	3.642	428	94	25
CUBA	130	166	677	240	120	14
CHINA	x	119	313	95	32	x
ANGOLA	65	76	161	41	15	x
BANGLADESH	x	106	175	33	x	x
NIGÉRIA	x	x	130	53	17	-
SENEGAL	-	39	142	25	x	x
COLÔMBIA	40	28	65	24	15	10
SÍRIA	13	46	41	x	x	12
OUTROS PAÍSES	178	285	770	218	76	38

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado – Brasil, 2020.

Notas: (-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento;

(x) Dado numérico omitido a fim de evitar a individualização da informação;

Fonte: SILVA *et al.*, 2021, p. 14 (Refúgio em Números, 6ª Edição).

Em 2021, por sua vez, o número de venezuelanos crianças e adolescentes, menores de 15 anos que solicitaram o reconhecimento da condição de refúgio aumentou ainda mais, chegando a 8.198 pedidos, seguido por pessoas entre 25 e 40 anos, e, em terceiro lugar, pelo grupo de 15 e 25 anos de idade, como é possível observar a seguir:

Figura 2: Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil - 2021

Principais Países	Total	Menor que 15 anos	15  - 25	25  - 40	40  - 50	50  - 60	60  -
<b>Total</b>	<b>29.107</b>	<b>9.214</b>	<b>6.329</b>	<b>9.096</b>	<b>2.597</b>	<b>1.242</b>	<b>629</b>
VENEZUELA	22.856	8.198	5.118	6.166	1.853	979	542
ANGOLA	1.952	556	354	733	255	49	5
HAITI	794	44	235	448	58	9	2
CUBA	529	42	72	237	78	67	33
CHINA	345	2	52	173	70	47	1
GANÁ	307	13	42	223	27	2	-
BANGLADESH	257	7	100	128	17	4	1
NIGÉRIA	246	29	23	152	37	5	-
ÍNDIA	139	8	65	50	6	1	-
COLÔMBIA	138	48	16	30	21	11	12
PERU	128	108	5	7	4	2	2
LIBANO	90	8	27	34	8	10	3
GUINÉ	84	-	33	45	6	-	-
SENEGAL	79	-	21	48	9	1	-
SÍRIA	71	11	8	36	6	5	5
CAMARÕES	57	-	9	42	6	-	-
MARROCOS	57	-	10	32	10	3	2
NEPAL	55	1	16	35	3	-	-
PAQUISTÃO	41	2	7	24	7	1	-
GUINE-BISSAU	39	-	4	31	4	-	-
OUTROS PAÍSES	843	137	112	415	112	46	21

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

Notas:

(-) Dado numérico igual a zero não resultante de arredondamento;

(x) Dado numérico omitido a fim de evitar a individualização da informação;

Fonte: JUNGER *et al.*, 2022, p. 17 (Refúgio em Números, 7ª Edição).

Embora esses números possam impressionar, eles não correspondem ao momento de maior número de solicitações da condição de refugiados no Brasil, por parte dos venezuelanos. Esse pico se deu em entre 2017 e 2019, como é possível observar a seguir:

Figura 3: Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil 2011-2019

Principais países	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Total	1.465	1.345	6.810	11.069	15.906	8.719	32.009	79.831	82.552
Venezuela	3	1	49	191	717	2.601	16.999	61.391	53.713
Haiti	559	470	1.112	991	2.815	243	2.253	7.020	16.610
Outros	903	874	5.649	9.887	12.374	5.875	12.757	11.420	12.229

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

Fonte: SILVA *et al.*, 2020, p. 29 (Refúgio em Números, 5ª Edição).

Esse crescimento ao longo da década se deu em decorrência do agravamento da crise social, política e econômica na Venezuela. Contudo, como mostram os relatórios, ao chegarem ao Brasil, deparam-se com contextos de privações, a partir da falta de dinheiro para comprar remédios / comida; da falta de inserção no ambiente escolar; do baixo contingente de pessoas trabalhando no mercado formal de trabalho<sup>3</sup>.

Essa dificuldade pode ser “justificada” pela dificuldade à validação de seus estudos / formações acadêmicas no Brasil; pela falta de interesse, por falta dos contratantes, de empregar esses sujeitos; pelo racismo e pela xenofobia, dentre outras. Assim, muitas vezes os migrantes e refugiados se deslocam com o sonho de terem uma vida melhor do que a vida de outrora, mas se deparam com uma realidade de humilhações, de privações, de subempregos, a fim de se alimentar, pagar aluguel, comprar remédio: (sobre)viver.

A seguir, apresentarei os conceitos teóricos de subjetividade (Guatarri, 1992); (Miranda; Soares, 2009), des(re)territorialização (Haesbaert, 2004; Bizon, 2013), etos discursivo (Deusdará; Rocha; Arantes, 2019) e vocabulário (Maingueneau, 2008), os quais foram basilares para o desenvolvimento da pesquisa e às análises empreendidas.

### **Alianças: mobilizações teóricas**

Uma vez que a minha pesquisa visou mapear e construir reflexões acerca dos atravessamentos / dispositivos que são mobilizados nos processos de construção das subjetividades de venezuelanos no contexto de

<sup>3</sup> Dados disponíveis no *Plano de Respostas a Refugiados e Refugiadas Migrantes de 2022* (R4V / RMNA, 2022, pp. 67-68).

refúgio no Rio de Janeiro, definir a partir de que conceito de “subjetividade(s)” eu estava me mobilizando foi de suma importância.

Ancorei-me nas reflexões de Guatarri (1992) e Miranda e Soares (2009), que redimensionam as categorias de indivíduo e sociedade para além da própria relação sujeito-objeto, ultrapassando essa dicotomia. Desse modo, Guatarri (1992, p. 35) propõe operar um descentramento da questão do sujeito para a da subjetividade.

O sujeito, tradicionalmente, foi concebido como essência última da individualização, como pura apreensão pré-reflexiva, vazia do mundo, como foco da sensibilidade, da expressividade, unificador dos estados de consciência. Com a subjetividade, será dada, antes, ênfase à instância fundadora da intencionalidade. Trata-se de tomar a relação entre o sujeito e o objeto pelo meio [...].

Miranda e Soares (2009), partindo das reflexões de Guatarri (1992), apontam que o projeto cartesiano de fazer coincidir sujeito e subjetividade já não faz mais sentido, pois a subjetividade não é mais do que uma coleção de dados sem ordem, sem estrutura e sem lei, e não coincide com o sujeito porque este é apenas um efeito das articulações às quais as ideias estão submetidas (Miranda; Soares, 2009, p. 413). Ou seja, tanto nós, sujeitos sociais, quanto domínios de saber e relações com a verdade, são / somos produzidos nas condições políticas. Por conseguinte, a partir do contato com o Outro (pessoas / lugares diferentes, novos modos de saber-fazer), novas subjetividades vão sendo produzidas.

Uma vez que as subjetividades afetam e são afetadas pelos deslocamentos, comecei a buscar em artigos, dissertações e teses, conceitos que me dessem o embasamento e as ferramentas necessárias para o entendimento das complexidades envolvidas nesse contexto. Durante uma disciplina externa, feita de modo remoto, no primeiro período de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET de Minas Gerais, fui apresentada ao conceito de des(re)territorialização (Haesbaert, 2004; Bizon, 2013). Mas, que conceito seria esse?

Ao se deslocarem, esses sujeitos precisam realizar um movimento de saída de seu território (Venezuela) e de entrada em um novo território (Brasil), o que implica em “deixar para trás” sua terra, muitas vezes sua família, os conhecimentos de como a sociedade funciona etc., em busca de uma vida digna (Silva, 2023, p. 20). Desse modo, como destaca (Camargo, 2022), ao se desterritorializarem vindo de seus países para o Brasil, os migrantes buscam sua territorialização concreta [em sentido funcional, como por meio do acesso a seus direitos sociais] e simbólica [a partir da hibridização do português com o espanhol e de hibridizações culturais, por exemplo] nesse novo lugar (Camargo, 2022, p. 51). Esse processo é muito complexo, dado que, toda territorialização envolve uma relação de poder

mediada pelo espaço. Como ressalta Haesbaert (2004), trata-se de um controlar o espaço e, através deste controle, um controlar de processos sociais.

Dessa maneira, ao longo da minha pesquisa interroguei: quem é o detentor desse poder? Ou seja, quem delimita ou controla esse espaço e quais podem ser as consequências desse processo (Bizon, 2013, p. 123)? Pode-se dizer que há, de fato, uma territorialização, quando esta é definida por outros? Concordando com Bizon, defendo que não. Quando definimos o território de alguém, ou seja, quando ele é de alguma maneira imposto, muito mais que construído, não há uma territorialização de fato, pois ser “territorializado” sem opção ou sem grandes interferências ou agências, significa desterritorializar-se.

Para reterritorializar-se, é preciso haver um movimento de resistência ao que é determinado pelo outro, pois quando não exercemos efetivo domínio e apropriação sobre o território, mesmo quando ocupamos um espaço físico aparentemente bem definido, continuamos desterritorializados (Bizon, 2013, p. 123).

Esses processos de desterritorialização e reterritorialização, de resistência, foram analisados durante as análises dos enunciados, a partir da mobilização dos conceitos de etos discursivo (Deusdará; Rocha; Arantes, 2019) e de vocabulário (Maingueneau, 2008). Destarte, trabalhando a partir da categoria de etos mostrado, priorizei não a possibilidade de se dizer um “perfil (individual?) de enunciadador”, mas de se mostrar a coerência da própria enunciação com um certo caráter e uma corporalidade, (Deusdará; Rocha; Arantes, 2019, p. 8).

Logo, busquei analisar a construção desses enunciados, as escolhas vocabulares feitas, as condições de enunciação e os efeitos de sentido produzidos a partir de todos esses fatores. Dessa maneira, foi possível analisar o modo como essas pessoas se colocavam sócio-historicamente, através de seus posicionamentos, de suas filiações, de suas experiências positivas e negativas etc. (Silva, 2023, p. 94). Portanto, não se tratava apenas do que elas diziam, mas de como elas diziam, e de como esse dizer era marcado discursivamente.

Esse movimento analítico foi possível, ademais, graças ao vocabulário, dispositivo oferecido pela semântica global de Maingueneau (2008), que dá conta do dito, do inscrito na materialidade da língua. Assim, como salientam Deusdará, Rocha e Arantes (2019), ao atribuir tal responsabilidade ao dispositivo do vocabulário, avançamos na articulação entre o que se expressa no plano do dito e as coerções impostas pelos variados suportes e pelos regimes de enunciação (Deusdará; Rocha; Arantes, 2019, p. 6).

À vista disso, no próximo capítulo discorrerei sobre como se deu o processo de produção do corpus, explicitando os participantes da pesquisa e

suas particularidades, a aplicação do questionário piloto e do questionário aplicado posteriormente, e algumas das análises feitas, a partir da mobilização dos conceitos já mencionados.

### **Reflexões: análises e desdobramentos**

A pesquisa contou com 10 participantes, venezuelanos em situação de refúgio, residentes no Brasil, sendo 8 mulheres e 2 homens, com idades entre 24 e 60 anos, alunos do curso de Português com Refugiados, que estão há 1 ano ou mais no Brasil. A fim de preservar suas identidades, nomes fictícios foram atribuídos a eles na pesquisa. Foi querida a permissão da Cáritas-RJ à participação dos venezuelanos na pesquisa. Posteriormente, a Cáritas-RJ divulgou a pesquisa no grupo dos alunos, no *Whatsapp*, através de um vídeo gravado por mim, que explicava o teor da pesquisa e convidava os discentes a participarem da investigação.

Desse modo, em um primeiro momento, foi aplicado um questionário piloto (Q.P.) a dois participantes, com 11 perguntas, a fim de alinhar as perguntas do questionário aos objetivos da pesquisa. Em um segundo momento, após a análise das respostas dadas no Q.P., algumas perguntas foram reformuladas, visto que em alguns casos, por exemplo, uma pergunta acabava influenciando a outra, o que levava os participantes a responderem a mesma coisa nas duas perguntas. Tanto as perguntas do Q.P. quanto as do questionário aplicado posteriormente, também composto de 11 perguntas, foram feitas e respondidas em espanhol<sup>4</sup>, visto que, assim, a língua não seria mais um entrave para que eles se expressassem. A seguir, apresentarei algumas das análises feitas na pesquisa, conjugando os conceitos teóricos mencionados previamente e meus gestos analíticos, por meio de 8 sequências discursivas.

### **Análises: relacionando teoria e práticas discursivas**

Inicialmente a minha hipótese era que a maior dificuldade dos venezuelanos no contexto de refúgio seria a inserção no mercado de trabalho, uma vez que esse era o obstáculo mais ressaltado por eles em sala de aula. Não obstante, a partir da pergunta “Qual é a maior dificuldade que você já teve até hoje no Brasil? O que foi mais fácil para você?”, fui surpreendida, ao longo das análises, pelo fato de a língua ser apresentada por eles como a maior dificuldade. Assim, a partir de sucessivas leituras dos enunciados dos participantes, o vocábulo “entender” foi usado repetidamente, como é possível observar nas sequências discursivas (SDs) a seguir:

---

<sup>4</sup> Todas as traduções foram feitas por mim.



SD1 Laura diz: “Mi mayor dificultad es y sigue siendo el **entender** el portugués.”<sup>5</sup> (1 ano e 2 meses no Brasil)

SD2 Pedro diz: “Escuchar y poder **entender** el portugués carioca.”<sup>6</sup> (1 ano no Brasil)

Inicialmente, ao partir do pensamento do senso comum, eu pensei: “o espanhol é muito parecido com o espanhol. Portanto, a língua não apresentará grande dificuldade”. No entanto, ao me deparar com os enunciados deles, percebi que minha hipótese não se confirmava. A partir da SD1, Laura utilizou-se de uma perífrase verbal de gerúndio “é e segue sendo”, que pode ser interpretada como um processo em continuidade. Embora ela já estivesse há mais de 1 ano no Brasil, e, portanto, talvez fosse de se esperar que o português já não apresentasse tanta dificuldade, isso não era o que ela sentia.

Através do modo como ela enunciou (etos mostrado), ela demonstrou não se sentir segura com o idioma. Pedro (SD2), do mesmo modo, mencionou que sua maior dificuldade no Brasil era escutar e poder entender o português do Rio de Janeiro. Não obstante, é necessário que nos interroguemos: qual é o contexto desse entendimento? A dificuldade está em entender um bate-papo na rua? O desafio é entender o que o entrevistador pergunta em uma entrevista de emprego? (Silva, 2023, p. 149).

Dando seguimento às análises, emergiu, ademais, a questão da pronúncia / do sotaque, como partes das dificuldades com o idioma:

SD3 Marta diz: “Aprender a pronunciar mejor su idioma, adaptarme a sus costumbres, no tener todavía un buen empleo. Haber obtenido mi documentación rápido.”<sup>7</sup> (3 anos no Brasil)

SD4 Julia diz: “Todavía suele ser un poco difícil el que los brasileiros se acostumbren a nuestro acento, y algunos empleadores hasta por desconocimiento de los derechos en el área laboral se mantienen distantes para contrataciones.”<sup>8</sup> (4 anos no Brasil)

Dessa maneira, Marta colocou a questão da pronúncia como sendo uma de suas maiores dificuldades. Entretanto, ao analisar o contexto de exclusão social dessas pessoas, relatado nos documentos oficiais e em diversos

---

<sup>5</sup> Tradução livre: Minha maior dificuldade é e segue sendo o entender o português (Grifo meu).

<sup>6</sup> Tradução livre: Escutar e poder entender o português carioca (Grifo meu).

<sup>7</sup> Tradução livre: Aprender a pronunciar melhor o seu idioma, adaptar-me aos seus costumes, não ter ainda um bom emprego. Ter tido minha documentação rapidamente.

<sup>8</sup> Tradução livre: Ainda é um pouco difícil que os brasileiros se acostumem com o nosso sotaque, e alguns empregadores, até por desconhecimento dos direitos na área laboral, se mantêm distantes para contratações.

enunciados dos participantes, conclui que o problema não estava em pronunciar de forma a ser entendido pelos brasileiros, mas na identificação desse falar estrangeiro que muitas vezes não é aceito pela sociedade, como também pode ser observado a partir do enunciado (SD4) de Júlia, que não apenas apontou à dificuldade de entendimento dos brasileiros com o seu sotaque, como também à não contratação dos venezuelanos em situação de refúgio, por parte dos empregadores, “por desconhecerem os direitos, no âmbito laboral”, dessas pessoas.

Essa realidade levou a questionamentos como: será realmente esse o porquê da não contratação dessas pessoas, por parte dos brasileiros? Será que se fosse um estrangeiro norte-americano, ou europeu, enfrentaria esse mesmo tipo de resistência? Quanto a problemática apresentada a respeito da falta de costume com o sotaque dos venezuelanos, por parte dos brasileiros, ao buscar entender isso, deparei-me com um contexto em que o sotaque de estrangeiros europeus / norte-americanos é causa de admiração, considerado “atraente”, “engraçado”<sup>9</sup>.

Sendo assim, como análise na dissertação, produz-se o efeito de sentido de que, por ter sotaque e por ser refugiado, ela se encontra em posição desfavorável na sociedade (Silva, 2023, p. 129). Não é sobre o que se fala, mas quem fala. Destarte, levando em conta os enunciados dos refugiados venezuelanos, e o contexto sócio-histórico, apresentado a partir dos relatórios oficiais explicitados, a análise do corpus explicitou que o contexto de “falta de entendimento”, e de falta de diálogo entre venezuelanos e brasileiros resulta em uma conjuntura de falta de confiança deles em relação ao idioma, pouca interação com brasileiros, exclusão de espaços sociais etc., que impacta diretamente em suas subjetividades, ou seja, no modo como essas pessoas se veem e se relacionam com o seu entorno e com elas mesmas (Silva, 2023, p. 149).

Outro ponto que chamou a minha atenção durante as análises foi que, embora estando sob realidades de privações e preconceitos, essas pessoas demonstravam-se gratas por estarem no Brasil. Sendo assim, a mesma Júlia que na SD4 afirmou a falta de “costume” / aceitação dos brasileiros a seu sotaque, e abordou a dificuldade à inserção no mercado formal de trabalho, posteriormente disse que não mudaria nada a respeito do trato específico ao refugiado:

---

<sup>9</sup> Adjetivos referidos a estrangeiros falando português, retirados da página: <https://pt.quora.com/Por-que-os-brasileiros-acham-engra%C3%A7ado-o-sotaque-dos-estrangeiros-no-portugu%C3%AAs-Por-que-riem-toda-vez-que-um-estrangeiro-tenta-falar-a-sua-l%C3%ADngua>. Acesso em: 03/06/2024.

SD5 Julia diz: “No cambiará nada para el trato específico como refugiado, pero considero que definitivamente esas áreas tienen que ser mejoradas para todas la personas.”<sup>10</sup>

Ao contrastar as SD4 e SD5, portanto, deparei-me com choques de sentido, entendidos como uma tentativa de dissimular o sentido de que sim, é necessário que o tratamento com o refugiado seja outro (não deve ser um tratamento discriminatório). Além disso, ao analisar a SD5 me questionei: os refugiados não figuram entre “todas as pessoas?” Ao considerar que sim, o seu próprio enunciado constitui-se a partir de uma contradição. Essa postura pode ser entendida a partir das reflexões de Pusseti (2010, p. 33 apud Balieiro, 2022, p. 26) que salienta que o migrante

deve demonstrar continuamente a sua inocência, quer face à sociedade de origem que muitas vezes o considera um fugitivo, um traidor, quer face à sociedade de acolhimento que o vê como um intruso" [e complementa reforçando a posição subjetiva na qual o migrante está condicionado:] "... sabe que para ser tolerado não pode incomodar, contestar ou objetar. O seu espaço é o da invisibilidade social e moral.

A partir das análises pude observar, ademais, a territorialização precária na qual essas pessoas estão inseridas, em que inclusive os direitos mais básicos, como dar sua opinião no seu ambiente de trabalho, lhes é negado. Nesse sentido, a partir dos enunciados dos venezuelanos, pude observar a maneira como eles veem suas experiências nesse novo território, e como sentem (ou não) o acolhimento às suas narrativas por parte dos brasileiros. Desse modo, a partir da pergunta “Você já se sentiu excluído em algum contexto por não ser brasileiro? O que aconteceu?”, a seguinte resposta foi dada:

SD6 Sofia diz: “Si totalmente en un restaurante, vibian diciendo que por no ser brasilers no conocia las leyes. (Esto porque trabaje en el area administrativa y habia muchas cosas inadecuadas y las manifestaba obviamente primero me informaba.)”<sup>11</sup>

Por meio desse enunciado foi possível observar como o uso da cidadania (ser brasileiro (a)) foi empregado como ferramenta de desmerecimento do outro: sou brasileiro x você não brasileira; eu posso x você não pode; eu tenho direitos x você não tem direitos. Portanto, ao não ser brasileira, negou-se a Sofia qualquer direito, inclusive o de apontar

---

<sup>10</sup> Tradução livre: Não mudaria nada no tratamento específico com o refugiado, mas considero que definitivamente essas áreas [saúde, educação, mercado de trabalho] precisam ser melhoras para todas as pessoas.

<sup>11</sup> Tradução livre: Sim, totalmente. Em um restaurante viviam dizendo que por eu não ser brasileira não conhecia as leis. (Isso porque eu trabalhei na área administrativa e havia muitas coisas erradas, as quais eu apontava. Obviamente primeiro eu me informava.

possíveis problemas no seu entorno, cabendo a ela apenas a resignação / aceitação do que lhe é imposto (Silva, 2023, p. 131). Essa realidade, de representação dos migrantes como incompletos, vistos apenas como coitados, ou moldados em um processo institucionalizado como o Estado quer que ele se enquadre e faça parte (Baleiro, 2022, p. 93), faz com que toda a potência que esses sujeitos trazem consigo seja negligenciada.

Não obstante, embora as análises, a partir dos enunciados dos participantes, tenham apresentado muitos aspectos negativos que emergiram a partir do processo de deslocamento dos venezuelanos e de suas vivências no Rio de Janeiro, foi interessante observar, a meu ver, os movimentos de transformações pelos quais eles passaram, e a produção de novas subjetividades, a partir de seus contatos com o Outro. Para exemplificar, vejamos a SD a seguir:

SD7 Sofia diz: Amo un churrasco (jaja) amo el açaí. Amo a los Brasileiros en general. Ahh "pegue malandragem carioca (jaja) ojo hacia el lado bueno."<sup>12</sup>

SD8: Alice diz: “Wow!!!! Muchísimas. Primero, me siento más cómoda hablando en portugués que en español. Segundo, ya me he acostumbrado a la comida de calle de aquí (mis favoritos son los joelhos). Tercero, la cotidianidad del Google Maps me encanta. No necesito conocer el lugar para llegar, cosa que en Venezuela era imposible. Y cuarto, creo que me siento más cómoda en la calle de lo que alguna vez me sentí allá. Aquí me siento segura. Se ha convertido en costumbre salir después del trabajo a tomar un trago, conversar y después volver de Uber a casa.”<sup>13</sup>

A partir dessas sequências discursivas foi possível observar, a partir do modo como as participantes enunciaram (etos mostrado), que elas se sentiam cómodas, seja através da identificação com a culinária, com o modo de ser dos cariocas “malandros”, seja com a identificação com a cidade, através da fluidez do deslocamento pelo Rio de Janeiro, que segundo Alice, a faz se sentir “mais segura” do que quando estava na Venezuela. Desse modo, embora tenham relatado problemas de preconceito, exclusão, desconfiança,

---

<sup>12</sup> Tradução livre: Amo um churrasco (risos) amo o açaí. No geral, amo os brasileiros. Ah “peguei a malandragem carioca (risos), mas claro, para o lado bom.

<sup>13</sup> Tradução livre: Uau!!! MUITÍSSIMAS. Primeiro, me sinto mais cômoda falando em português que em espanhol. Segundo, já me acostumei à comida de rua daqui (meus favoritos são os joelhos). Terceiro, adoro a cotidianidade do *Google Maps*. Não preciso conhecer o lugar para chegar, algo que na Venezuela era impossível. E quarto, acho que me sinto mais cômoda [aquí] na rua do que em algum momento já me senti lá. Aqui me sinto segura. Tornou-se um costume sair depois do trabalho para tomar uma bebida, conversar e depois voltar para casa de Uber.

por parte dos brasileiros, a partir do contato delas com a cidade, com o Outro, emergiu também um sentimento de integração, de acolhimento, de pertencimento.

### **Considerações finais**

Ao longo desse texto propus-me, através da minha escrita, das minhas experiências e da revisitação à minha memória, a percorrer um caminho teórico-narrativo, a fim de ilustrar os caminhos trilhados por mim durante a minha pesquisa de mestrado. Tarefa árdua, uma vez que o processo de pesquisa não é uma linha reta, mas um constante ir e vir de perspectivas, de mobilizações teóricas, de escolhas e renúncias. Dessa maneira, através de muitos encontros e desencontros, fui traçando a minha rota.

A pesquisa aconteceu em meio a pandemia de Covid-19. Eu, pessoalmente, passava por questões pessoais complexas, que muitas vezes me faziam duvidar se eu seria capaz de terminar o mestrado. Contudo, graças as orientações da minha orientadora, Poliana Coeli, dos colegas de curso, dos professores, do apoio de família e amigos, foi possível concluir mais essa etapa acadêmica.

Partindo de uma perspectiva cartográfica, o mapeamento do meu processo de pesquisa, feito nesse artigo, visou contribuir para o entendimento de que a dissertação não é apenas um produto final, não é o resultado das análises do corpus, mas, como defendo na minha pesquisa, se constitui enquanto potência produtora de novos sentidos e enunciados, a partir do seu processo de construção.

Através das análises pude perceber que ao se deslocarem de seus países de origem, essas pessoas trazem consigo bagagens sócio-históricas / culturais que, embora muitas vezes não valorizadas pela sociedade que as recebe, seguem existindo e resistindo às coerções sociais, às desacreditações de si e de seus conhecimentos, a episódios xenofóbicos etc. (Silva, 2023, p. 160). Não obstante, ao estarem em contato com o Outro, com o diferente, elas já não são as mesmas, já que são atravessadas pelo heterogêneo, por diversos pertencimentos, os quais refletem em uma subjetividade múltipla, que não é nem venezuelana, nem brasileira, senão outra.

### **Referências**

AGUIAR, K.; ROCHA, M. L. *Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise*. Psicologia - Ciência e Profissão, v. 27, p. 648-663, 2007.

BALIEIRO, H. G. *Os processos de subjetivação na mobilidade humana: a experiência de integração dos venezuelanos em Belo Horizonte* 25/08/2022 107 f. Mestrado em Psicologia. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte. Biblioteca Depositária: Biblioteca Padre Alberto Antoniazzi - PUC Minas.

BIZON, A. C. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 445 fl. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CAMARGO, H. R. E. de. *Acolhimento e Português como Língua de Acolhimento: por uma aceção política dos termos*. In VIEIRA, Daniela Aparecida e LIBERALI, Fernanda Coelho. Editora Pontes, 2022.

DEUDARÁ, B.; ROCHA, D.; ARANTES, P. C. C. *Do 'ethos' ao etos: um conceito sem 'H' e sem determinantes*. Campinas, SP: Cadernos de Estudos Linguísticos, v. 61, p. 1-17, 2019.

DEUSDARÁ, B.; ROCHA, D. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1. ed., 2021.

GALLO, S. (2002). *Conocimiento y transversalidad*. Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: [www.bu.edu/wcp/Papers/TKno/TKnoGall.htm](http://www.bu.edu/wcp/Papers/TKno/TKnoGall.htm). Acesso em: 03/06/2024.

GUATARRI, F. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

HAESBAERT, R. *O Mito da desterritorialização*. Do “Fim dos Territórios” à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2004.

JUNGER, G. da S. *et al. Refúgio em Números (7ª Edição)*. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2022.

MAINGUENEAU, D. *Gênese do discurso*. Tradução Sírio Possenti. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MIRANDA, L.; SOARES, L. *Produzir subjetividade: o que significa?* Estudos e pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, ano 9, v. 2, p. 408-424, 2009.

NASCIMENTO, M. L.; COIMBRA, C. M. B. *Análise de implicações: desafiando nossas práticas de saber/poder*. In: GEISLER, A. R.; ABRAHÃO, A. L.; COIMBRA, C. M. B. (Org.). *Subjetividade, violência e*

direitos humanos: produzindo novos dispositivos na formação em saúde. Niterói, RJ: EDUFF, 2008. p. 143-153

ROCHA, D. *Representar e intervir*: linguagem, prática discursiva e performatividade. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 619-632, set./dez., 2014.

SILVA, A. S. da. Processos de construção de subjetividades de venezuelanos no contexto de refúgio no Rio de Janeiro: uma análise discursiva. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SILVA, G. J. *et al.* *Refúgio em Números, 5ª Edição*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, G. J. *et al.* *Refúgio em Números, 6ª Edição*. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA, R. N. *Ética e paradigmas na psicologia social: Ética e paradigmas: desafios da psicologia social contemporânea*. In: PLONER, KS., et al., org. *Ética e paradigmas na psicologia social* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 39-45. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/qfx4x/pdf/ploner-9788599662854-04.pdf>. Acesso em 03/06/2024.

**As materialidades linguísticas do subentendido:  
cartografia dos enunciados relacionados ao enunciado  
“a universidade não é para todos”**

Juliana Rettich

### **Considerações Iniciais**

A produção do *corpus* no processo cartográfico corresponde, para nós pesquisadores da Anacardis, certamente um caminho de surpresas e rupturas com paradigmas estabelecidos na ciência moderna. Dispostos a abandonar a noção de sujeito da razão e a noção de coleta de dados, cartografar é se implicar no que estamos construindo como objeto - assunto ou tema de nossas pesquisas.

Este artigo traz um recorte do capítulo de análise da minha tese de doutoramento. Nele, assim como o fiz na tese, buscarei trazer essas idas e voltas, ou revoltas, já que não há linearidade nesse caminho, mas sim rizoma. Certamente, a impressão em alguns momentos é a de que você tem um diário de análise. Ao longo desses anos de pesquisa no grupo que ainda nem tinha o nome de Anacardis, o desafio, para mim, era o de fazer uma pesquisa cartográfica, mas sobretudo conseguir escrever cartograficamente, de modo que meus textos materializassem os processos que todos nós vivemos em qualquer pesquisa. Porém, na escrita fica a linearidade do mundo ocidentalizado, como se primeiro lêssemos sobre, depois encontrássemos resultados, depois escrevêssemos tal como foi. Muitos de nós estamos pesquisando, cuidando de casa, trabalhando em outros empregos para sobrevivemos. Muitos temos que ir e voltar no caminho de pesquisa, processos que nos levam a outros caminhos tantas vezes.

Nesse sentido, cabe aqui dizer que produzi grande parte da tese de doutorado no isolamento da pandemia, em um ano que eu tinha acabado de ser demitida de uma escola em que trabalhei por dez anos quase; dando, então, aulas particulares como MEI e lidando com todas as implicações psicológicas do período pandêmico, eu produzi esse trabalho de onde parto para trazer este artigo que se transformará em capítulo de livro. Processos... Cabe dizer também que eu não tive bolsa de doutorado, embora eu tenha ficado no primeiro lugar da seleção. No entanto, eu não poderia acumular meu trabalho, em 2019, que era o de basicamente dar aulas na parte da manhã na escola mencionada, com a pesquisa. Com isso, não pude ficar com a bolsa



que não seria suficiente para me manter, e, no fim de 2019, fui demitida. É claro que esses aspectos atravessam minha tese, ainda mais porque falei sobre a escola e a universidade serem espaços de exclusão de determinados corpos. Quem pode ser pesquisador nas universidades brasileiras? As regras de manutenção de um pesquisador, bem como o processo seletivo, também constroem esse objeto pesquisador que vai definindo os perfis dos que chegam à pós-graduação, mesmo quando algumas barreiras para a graduação já tenham sido transpostas.

A minha tese e, portanto, o recorte dela que aqui trago também são sobre isso, quando, por meio das entrevistas com os seis professores, os enunciados nos levam a conclusões acerca do que é pressuposto e subentendido em inúmeras falas sobre educação e ensino superior, por exemplo. A partir da cartografia, dos conceitos da Análise Cartográfica do Discurso, utilizo-me das ferramentas da pragmática, com Ducrot, para analisar o corpus que foi se desenhando com as entrevistas. Neste recorte mesmo, trago a ampliação do conceito de subentendido a partir da perspectiva da Análise do Discurso, uma vez que busco mostrar que o subentendido, ao contrário do que afirma Ducrot, não é exatamente uma interpretação arbitrária do interlocutor. Só conseguimos inferir algo de um jeito X ou Y porque, de algum modo, X ou Y são enunciados que já circulam.

### **Mudanças próprias da cartografia**

Muitos de nós iniciamos na pós-graduação com um projeto de pesquisa, mas os rumos acabam sendo modificados por algumas razões. Penso que existem atitudes que contribuem para as mudanças, dentre elas a de se permitir a surpresas que fazem parte do caminho, compreendendo-se não como alguém que está descobrindo resultados ao coletar dados, mas como sujeitos atravessados por forças diante de circunstâncias diversas e que podem, por essas forças, permitir-se a devires outros que se refletem em suas pesquisas. Eu mudei o projeto de pesquisa em dois pontos quando comecei. Primeiro, decidi não mais analisar a Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, ou outros documentos, com o intuito de evidenciar, a partir de diversos textos, como o discurso educação-produto se materializa. Depois da leitura de *Esferas da Insurreição*, de Suely Rolnik (2018), veio-me o desejo de analisar o que chamo de práticas de resistência em sala de aula; concomitante a essa leitura, no primeiro semestre de 2019, fiz uma matéria chamada História Oral, no Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da UERJ, com a professora Heliana Conde. Esses encontros que vivi, após a entrada no doutorado, fizeram-me refazer rotas e traçar novas trajetórias para minha pesquisa de doutorado.

Para começar, escolhi, em princípio, seis professoras e um professor para entrevistar, a partir do que eu observava em suas práticas e considerava resistência a uma educação neoliberal. Consegui fazer quatro entrevistas em três momentos diferentes, pois quis experimentar a possibilidade de entrevistar dois professores juntos, já que uma coordenava o pré-vestibular social do colégio particular onde trabalhei- e eu a convidei posteriormente, ela não entrou na lista inicial - e o outro dava aulas nesse mesmo pré-vestibular. Nessa entrevista, o professor me perguntou se todos os entrevistados eram negros, e se eu tinha escolhido professores de escola pública. Sim, na minha lista havia quatro professores de escolas públicas, da rede municipal do Rio de Janeiro, da rede estadual do Rio de Janeiro e da rede municipal de Rio das Ostras. Quanto à questão racial, não eram todos negros, mas a maioria era – o que me fez abrir mais uma chave de possibilidades de análise, questionando a mim mesma acerca dessa escolha. “O que me implicava, por que me implicava, de que modo isso se relacionava com meus atravessamentos?” foram questionamentos que passei a fazer e que me fizeram avançar nas leituras sobre negritude, branquitude, África, história do Brasil e minha história de vida, como filha de uma família inter-racial, um atravessamento forte que veio se evidenciando mais especificamente também em 2019, conforme fui enxergando subjetividades minhas e a forte presença do atravessamento racial, por ter minha mãe e sua família, que são negros, como principais referências de vida. Para isto, abri um capítulo da tese<sup>1</sup>, uma vez que pareceu pertinente na análise dos sujeitos enunciativos e nas produções de subjetividade que serão apresentadas neste trabalho. Como não foi a escolha dessa parte para este trabalho, essas questões do capítulo 1 da minha tese não estarão aqui presentes.

## **As perguntas**

Em uma conversa com a orientadora, decidimos deixar a entrevista um pouco menos direcionada e, com isso, mantive apenas quatro tópicos: apresentação, por que escolheu ser professora ou professor, o que é educação para você e como você enxerga suas práticas. Essa decisão teve a ver com a preocupação de não essencializar o que seria um professor insurgente, como se o objeto “prática de resistência” existisse antes das análises efetivas dos enunciados que poderiam me levar ao mapeamento do que seriam tais práticas – ou seja, eu posso criar um objeto antes da análise e construí-la de modo a favorecer essa criação – no entanto, fazemos outro caminho, outro processo.

---

<sup>1</sup> Quando escrevi esta parte da tese, ainda não tinha escrito o capítulo 1, sobre subjetividades, e escrevê-lo era ainda um plano de escrita, não algo que havia se concretizado.

Aqui, penso na necessidade de me posicionar como cartógrafo, mapeando e me surpreendendo também com os caminhos possíveis, sendo implicada no objeto. É claro que isso não anulou as possibilidades de hipóteses ao manter as perguntas que mantive, porque assim se faz ciência. Inclusive quando decido reduzir o roteiro, eu o faço também a partir de hipóteses levantadas anteriormente, talvez caiba aqui a reflexão entre o que seria hipótese e o que seria a construção prévia do objeto de pesquisa com a construção de dados feita a partir da satisfação do objeto construído a priori. Entro nas entrevistas sem saber bem o que é essa prática que estou intuindo, uma vez que a escolha das pessoas esteve relacionada a modos de trabalho os quais admiro, os quais considero importantes diante da educação neoliberal – isso ficará mais fácil de ser visualizado ao longo da análise, mas, por exemplo, sei que uma das entrevistadas ensina língua portuguesa por uma perspectiva discursiva, o que me levou a intuir que suas práticas em sala confrontam a homogeneização e o modo estruturalista como a língua é ensinada normalmente em sala de aula, sem apresentar aos alunos que o mundo em que eles se inserem se constrói por meio daquilo que se fala desse mundo.

Retomando as entrevistas realizadas nessa tese, utilizei as redes sociais como ferramenta para me auxiliar a distribuir os convites para a participação. Dentre as seis participantes escolhidas inicialmente, quatro são do meu convívio cotidiano, uma eu não vejo há anos, acompanho seu trabalho pelas redes sociais, e com a outra, a convivência ainda é recente e menos frequente. A configuração para a escolha das entrevistadas foi esta :(i) professora da Educação infantil da rede municipal do Rio de Janeiro; (ii) alfabetizadora da rede municipal do Rio de Janeiro; (iii) professora da sala de recursos da rede municipal de Rio das Ostras; (iv) professora de LP na rede estadual do Rio de Janeiro; (v) professora de LP e Redação da rede privada; (vi) professora de Redação do pré-vestibular comunitário; (vii) professor de Redação da rede privada do Rio de Janeiro.

Nas duas vezes que consegui marcar um encontro com a entrevistada 1, o Rio de Janeiro viveu as fortes chuvas que nos impossibilitavam qualquer encontro, pois ficamos com receio de não conseguirmos depois voltar para casa, uma vez que a cidade está sem infraestrutura para lidar com as enchentes, não só porque o verão aqui tem essa característica, mas também porque a cidade vivia o abandono da gestão, em 2020, do ex-prefeito Marcelo Crivella. Em seguida, veio o isolamento social por causa da COVID-19, e não conseguimos nos encontrar, nem via internet, pois a professora disse que não tinha meios para fazer *online* a entrevista, mas se colocou à disposição para fazê-la quando saíssemos do isolamento<sup>2</sup>. Com a segunda entrevistada

---

<sup>2</sup> Neste momento da escrita, eram as primeiras semanas de isolamento social e não tínhamos noção do quanto duraria. Hoje, relendo a tese, revisito um pouco as

não consegui compatibilidade de horários entre as agendas, tendo que desmarcar um encontro agendado para cumprir com obrigações familiares um dia em que tive de buscar meu enteado a pedido da mãe dele. A terceira entrevistada se colocou à disposição para fazermos *online*, no entanto estávamos no momento ainda muito atarefadas, ela, além de doutoranda em pedagogia pelo programa de pós-graduação da UERJ, estava também em cargo de gestão na secretaria educacional de Rio das Ostras; a entrevistada 5 foi a minha primeira entrevista, conseguimos fazê-la na UERJ mesmo, em 2019; a entrevistada 4 foi a segunda; e, no meio desse caminho, com a dificuldade dos dois primeiros encontros, resolvi convidar uma professora do ensino médio e pré-vestibular, da rede privada. Como ela coordena um pré-vestibular social nesse colégio onde trabalha, e o entrevistado 7 é também professor desse pré-vestibular social, pensei em experimentarmos a entrevista com os dois juntos; e a entrevista 6 foi a última, fizemos de forma *online*, por conta do isolamento social. Para todas essas pessoas, expliquei a minha pesquisa, o que venho estudando e falei que eu queria ouvi-las um pouco porque identificava em suas práticas algo que poderia ter a ver com o meu trabalho. Acredito que a relação de confiança e amizade com a maioria facilitou o aceite ao convite; acredito também que muito do que foi dito está relacionado a isso, já que alguns expuseram situações de seus trabalhos atuais, com críticas até, bem como expuseram parte de suas trajetórias, de suas vidas privadas misturadas às respostas acerca das perguntas sobre suas práticas educacionais.

Até a qualificação, eu havia apenas me referido às entrevistadas e ao entrevistado por meio de números, pois não sabia ainda como lidar com essa parte, já que não colocaria seus nomes verdadeiros, por questão de exposição. Após a sugestão do professor Fábio Sampaio, atribuí um nome fictício a cada pessoa. Seguem, então, as informações sobre as entrevistadas: (i) Carla: professora de LP e Redação da rede privada; (ii) Tarsila: professora de LP na rede pública do Rio; (iii) Artur: professor de Redação da rede privada do Rio de Janeiro; (iv) Beatriz: professora de Sociologia da rede privada do Rio de Janeiro; (v) Naiana: professora de Redação do pré-vestibular comunitário e

---

incertezas e expectativas de março de 2020. Ao escrever este capítulo que trago como recorte, eu estava no dia 22 de maio, ainda em isolamento social total, porque sou grupo de risco, mas sendo obrigada a sair duas vezes por semana para dar aula presencial. Consegui, em maio de 2021, tomar a primeira dose da vacina contra a COVID-19, apesar de todas as investidas do presidente Bolsonaro contra a política de vacinação e exercendo sua administração de morte.

graduanda em Letras; (vi) Teodora: professora da sala de recursos multifuncionais da rede municipal de Rio das Ostras<sup>3</sup>

Para explicar as razões pelas quais escolhi cada tópico de pergunta numerados a seguir, vou retomar uma fala da Suely Rolnik, em uma entrevista para o Instituto Humanitas Unisinos, acerca da intuição que tanto renegamos a um segundo plano, como se ela não fosse parte das etapas de uma produção de pesquisa.

“Primeiro, saber do corpo. Eu dizia que a forma de conhecimento do sujeito é o que chamamos de cognição, a forma de conhecimento a partir de sua experiência fora do sujeito, isso que não tem palavra, não tem imagem, poderíamos chamar de intuição. Contudo, a palavra intuição está tão marcada pela inferioridade, como quando você disse: “ai, desculpa, li sua obra a partir da intuição”.

Sim, esse saber de fora do sujeito sempre está marcado pela inferioridade e ignorância, e é por isso também que as mulheres foram queimadas como bruxas, porque tinham isso mais desenvolvido - não biologicamente, mas culturalmente. Se eu digo intuição, os machos intelectuais dirão: essa mulherzinha disse pura bobagem, não sabe nada. Então, como denominar? Eu a chamei saber do vivo, saber do corpo ou saber etológico, porque a etologia, que é a ciência do comportamento humano e animal, nos ensina muito destas outras esferas de nossa experiência”<sup>4</sup>.

No movimento cartográfico, penso que a intuição é o único primeiro passo possível, uma vez que estamos ainda em uma atitude de atenção desfocada, mapeando espaços, vendo possibilidades de caminhos e algo que passa pelo nosso corpo vai nos intuindo sobre por onde seguir e até onde parar.<sup>5</sup> A intuição nos traz as possibilidades de perguntas, porque parece que estamos vendo algum caminho que ainda não enxergamos bem, não explicamos bem, mas sentimos por meio das experiências. Vale apontar aqui que as perguntas não foram feitas na ordem apresentada necessariamente, exceto a primeira, ponto de partida de todas as entrevistas. Em cada entrevista, a ordem se deu a partir do rumo que a conversa tomava, bem como no meio dela fui fazendo outras perguntas que julguei pertinentes. Esse roteiro não foi, portanto, fixo, uma vez que me permiti estar aberta às possibilidades que me surgiriam em cada resposta. As perguntas feitas à parte, ou seja, fora do roteiro, mas não fora da entrevista, virão também no quadro de classificação dos enunciados. Buscarei explicar um pouco mais sobre isso a partir da explicação das razões pelas quais escolhi as perguntas abaixo:

---

<sup>3</sup> Última professora a ser entrevistada, o que precisou ser também *online*, por conta do isolamento social.

<sup>4</sup> Rolnik, 2019, pp. 10-11

<sup>5</sup> Aqui penso também no corpo território dito por Beatriz Nascimento; um corpo onde temos memória e que se atualiza a partir dessa memória, da nossa vivência e da vivência dos que nos antecederam, como ela fala no documentário *Orí*, de 1989, dirigido por Raquel Gerber.

**1. Apresentação:** eu optei por sugerir uma apresentação livre, porque eu tinha uma intuição (e, como diz Rolnik, “é a intuição que eu defendo como origem primeira e privilegiada do pensamento”)<sup>6</sup> de que as pessoas entrevistadas se apresentariam falando seus nomes e suas profissões. Foi o que aconteceu. Exceto a professora do pré-vestibular comunitário, ainda graduanda, que não falou seu nome e sua profissão. Penso em duas possibilidades de análise para isso: o pressuposto de que a exigência de saber a profissão de quem estamos nos relacionando seria corriqueiro em nossas práticas e reforçaria a ideia de “o que você vai ser quando crescer”<sup>7</sup>. Convoco aqui discursos circulantes que legitimam a possibilidade de existência dos sujeitos a partir de sua escolarização: quanto maior o grau de escolaridade, maior o prestígio. Outros enunciados a que recorro estão nas inúmeras redações trazidas por estudantes sobre o tema de redação do vestibular 2020 da UERJ, “o que leva pessoas, em condições semelhantes às do Fabiano, a se considerarem inferiores às demais?” A maioria fez uma relação entre a falta de escolaridade de Fabiano, assim como de outros da nossa sociedade, e o tratamento desumano dado a eles, já que não podiam reivindicar seus direitos em função do pouco acesso à escola e, conseqüentemente, da falta de conhecimento acerca de que não são inferiores. Tal relação materializa o discurso de legitimidade dos sujeitos enquanto tal com a escolarização, sem uma reflexão ou um posicionamento crítico acerca dessa sociedade que constrói engrenagens em que os sujeitos só são considerados sujeitos quando podem reivindicar isso – inclusive, sem a reflexão de que há pessoas que não precisam reivindicar nada, uma vez que suas condições de classe, cor, formação, dão a elas esse direito como condição inerente, assim como deveria ser com todos os outros. Ou seja, parece recorrente a relação entre a escolarização, o diploma conseguido e a afirmação de si na sociedade brasileira. A outra possibilidade de resposta tem a ver com a possibilidade de intervenção da própria pesquisa, uma vez que as pessoas convidadas para as entrevistas sabiam que iriam participar de uma entrevista para uma tese de doutorado na área da educação. Além, é claro, de minha relação com as entrevistadas passar por esse aspecto, já que nos relacionamos seja porque trabalhamos nos mesmos lugares, seja porque pesquisamos em ambientes educacionais. Quanto à graduanda, o fato de ela não se apresentar falando

---

<sup>6</sup> Entrevista dada ao Instituto Unisinos Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591109-e-preciso-fazer-um-trabalho-de-descolonizacao-do-desejo-entrevista-com-suely-rolnik>> Acesso em 01 de jun. 2020.

<sup>7</sup> Ao longo do disciplinamento que a sociedade inflige a nossos corpos, essa pergunta vai ganhando o pressuposto de que a resposta a ser preenchida corresponde a uma profissão formalmente reconhecida. No entanto, as crianças ainda não disciplinadas nessa prática apresentam respostas incrivelmente deslocadoras desse sentido.

sua profissão pode ter a ver com o dado de que ela ainda não se coloque efetivamente, de modo subjetivo, nesse lugar de professora, pois ainda não havia terminado sua graduação.

**2. Por que escolheu ser professora ou professor?** Com esta pergunta, meu desejo era poder acessar um pouco o mapeamento do percurso que a pessoa fez, ou seja, identificar aspectos que balizaram a escolha pela profissão e poder compará-los aos aspectos trazidos pelas demais entrevistadas: se havia uma escolha pela educação porque havia uma imagem já definida sobre a profissão ou sobre a própria educação. Eu tinha uma suposição que certamente tem muito a ver com a minha própria história e algumas respostas apresentam enunciados que se atravessam. Eu tendia a pensar que as pessoas as quais escolhi para entrevista não fizeram a opção por essa profissão porque romantizavam-na com um ideal de transformação de mundo. Eu intuía que apareceriam enunciados não essencializantes sobre a carreira ou sobre a educação, uma vez que, talvez, essas pessoas tinham práticas que eu considerava de resistência exatamente porque não categorizariam, não conceituariam de modo a produzir uma essência de um bom professor, um professor insurgente e por aí vai. Para a maioria não é que a escolha foi a única ou não havia outras opções, mas a profissão veio como uma possibilidade, dentre poucas que podiam trazer, de certo modo, de conseguir uma estabilidade financeira mais concreta e mais rápida, semelhante ao meu caso, bem como as possibilidades da graduação com um custo menor. Não me parece que não houvesse algum tipo de atração conjugada com algumas habilidades ou gostos enxergados pelas entrevistadas e pelo entrevistado, mas a questão é que o que fui percebendo, e responde em certa medida ao que eu pensava, as motivações relatadas pelas entrevistadas para a escolha desta profissão não reforçaram o discurso, muito presente, que tende a comparar o trabalho da professora a uma missão divina, como se houvesse uma vocação pré-definida, com a qual se nasce para o exercício dessa prática. Esse discurso circulante parece ter efeitos muito prejudiciais à formação, porque se ensinar é dom, a qualificação seria secundária, então, qualquer pessoa, mesmo sem formação, poderia lecionar; ou, sendo dom, recebido por graça divina, deveria retornar igualmente de graça à sociedade, afinal, de acordo com a lógica religiosa cristã, “uma lâmpada não pode ficar acesa embaixo da mesa”, é preciso que seus dons sejam colocados a serviço da comunidade – discursos esses que sustentam, por exemplo, nossos baixos salários e o pouco investimento na carreira.

**3. O que é educação para você?** O objetivo aqui é semelhante ao que intuí com a questão anterior. A não essencialização da educação, a não romantização acerca do seu papel na sociedade, por exemplo, eram pontos que eu supunha que de algum modo apareceriam. Eu penso que, quando nos fechamos em conceitos sobre algo que tem a ver com uma naturalização do

conceito, impossibilitamos devires e, com isso, possibilidades de insurgência no campo da micropolítica mesmo. De novo aqui o que coloco em jogo, com essa pergunta, é a possibilidade de construção de um corpus em que eu possa analisar alguma coisa que não se constitui como objeto prévio, a educação, mas que passa a existir a partir de práticas dos sujeitos nela envolvidos, e que são eles também atravessados por teorias e experiências de vida que fazem entender educação de uma forma e não de outra, por exemplo. Eu tive respostas diversas, mas que, de algum modo, se tocavam, em especial quando iniciadas com “não sei o que é educação”. Houve resposta que veio por meio de afirmações como “eu não sei o que é, mas sei que ela é racista”, sendo essa resposta fundamentada com diversos exemplos de práticas educacionais que promovem epistemicídios; como tive também respostas que, por vezes, tinham uma certa definição, porém vinham completadas com algo como “sei que nem sempre é isso que fazemos em sala”.

Antes da realização das entrevistas, ao escolher os potenciais entrevistados, eu acredito que me balizei por critérios que já me apontavam para a observação de algumas singularidades que nos tocavam, ao observar suas práticas no cotidiano. Quando leio e releio as respostas, já afastada por alguns meses do período de realização, é como se um mapa fosse sendo desenhado, por meio dos enunciados, com fronteiras que delimitam, mas também aproximam esses indivíduos que falaram sobre suas profissões. Percebo que há um conhecimento teórico robusto acerca do que fazem, mas, ao mesmo tempo, percebo uma atenção aos processos, às experiências de vida dentro e fora da sala de aula, que vão delineando o que eles pensam sobre educação – e aqui não dissocio teoria de prática, uma vez que, ao que me parece, as teorias por elas lidas são combustíveis para suas práticas e suas práticas as fazem buscar teorias.

**4. Como você enxerga suas práticas?** Esta, pelo roteiro prévio, ficou como a última pergunta, porque eu a via como aquela que estaria mais diretamente relacionada à minha pesquisa, já que decidi mapear discursivamente o que chamei de práticas de resistência em sala de aula. E pensei que retomar um caminho da vida das entrevistadas que dialogavam comigo poderia ser uma boa estratégia para que as pessoas pudessem se ouvir e ir construindo sentidos sobre suas práticas. Ao mesmo tempo, a minha hipótese era a de que elas não teriam sistematizado rigidamente o que seriam suas práticas, o que as fazia ter uma prática processual e, por isso, de resistência. Foi isso que pude perceber na maioria das respostas: “eu sei o que darei na aula, mas não quer dizer que eu não me abra às demandas que os alunos trazem” ou “eu sempre fazia a atividade X, e dava certo, mas com a turma deste ano eu vi que não daria e precisei repensar toda a atividade” foram respostas que ouvi, bem como “eu não sei dizer bem como são as minhas práticas, sei que preparo aulas que funcionam a partir da participação



dos alunos”. Uma das entrevistadas também faz pesquisa por meio da cartografia e falou um pouco como os textos sobre o assunto a afetam em sala de aula, permitindo-lhe identificar processos e repensar suas atividades no pré-vestibular comunitário em que trabalha.

Acredito ser importante também destacar que a minha experiência em sala de aula me afeta e implica as escolhas também que tenho feito para esta tese, desde as pessoas entrevistadas, passando pelas perguntas, até as teorias que me acompanham. A minha maior experiência com turmas de colégio foi numa rede privada do Rio de Janeiro, considerada uma das melhores no segmento de ensino médio, por conta de os *rankings* estarem baseados nos índices de aprovação em exames vestibulares, em especial para a aprovação na carreira de medicina, carreira concorrida e fetiche que vem sendo sustentado pela classe média. Esse índice de aprovação está diretamente relacionado às práticas de ensino que vêm sendo construídas com base em apostilas, módulos, bateria de exercícios, treinos sistemáticos para as diferentes bancas de vestibulares, o que, para muitos, é considerado ensino de qualidade. Essa é a noção empresarial de produtividade materializada nas salas de aula. Fechar o módulo, dar todo o conteúdo, é o ponto chave desse tipo de sistema cujo objetivo é ser expandido para todos os colégios, públicos e privados. É assim que se inicia meu projeto de doutorado: motivada pela minha preocupação e observação atenta aos processos de mercantilização do ensino, do projeto de privatização das escolas públicas, das parcerias com o MEC entre as grandes empresas de educação que hoje produzem apostilas e estão ávidas para entrarem no mercado editorial ligado ao sistema público de ensino no país. O que quero destacar aqui com essa minha experiência é que ela também me trouxe a reflexão acerca das práticas em sala de aula e o que tenho chamado de prática de resistência. Entender a escola como um espaço de potencialidades de devires, possibilidades de modos diversos de existência, lugar de vida e não de morte, são ideias que me afetam e, por isso, me deslocam a não comungar com as práticas mercadológicas que tomam esse espaço escolar de diversas formas. Hoje, como minha hipótese que levantei para este trabalho, colocar-se em dinâmicas diferentes dessas que o mercado nos propõe, não ser capturado pelo modo de vida capitalístico, como diz Suely Rolnik em seu livro *Esferas da Insurreição*, tem sido, para mim, práticas de resistência.

### **Novamente, a teoria polifônica e eu**

Vou recuperar alguns trechos da minha dissertação quando também me veio a possibilidade de trabalhar com a negação polêmica – conceito desenvolvido por Oswald Ducrot. Para trabalhar com esse conceito no mestrado, eu precisei retornar ao que ele fala sobre polifonia e enunciados.

Assim o fiz. Como o faço agora novamente neste trabalho, depois de ler e reler as entrevistas e entender que os enunciados que estão compondo meu corpus me trazem novamente a possibilidade de trabalhar com os conceitos de Ducrot, mas desta vez com o subentendido.

O livro *O Dizer e o Dito* (1987), que traz uma reunião de textos escritos pelo autor desde 1968, tem um último capítulo, o VIII, cujo título é *Esboço de uma teoria polifônica da enunciação*. No prefácio do mesmo livro, Ducrot diz que esse capítulo parte de trabalhos anteriores, mas pode se constituir como um texto novo, pois apresenta nele uma teoria geral da enunciação com a qual ele estava trabalhando naquele momento.

Já no início do capítulo VIII, o autor traz o que ele chama de contestação de um postulado pressuposto às correntes da linguística moderna: o da unicidade do sujeito falante. Como bem apresenta Ducrot (1987), a questão da polifonia nos textos já fora trazida por Bakhtin:

“Mas esta teoria de Bakhtine, segundo meu conhecimento, sempre foi aplicada a textos, ou seja, a sequência de enunciados, jamais aos enunciados de que estes textos são constituídos. De modo que ela não chegou a colocar em dúvida o postulado segundo o qual o enunciado isolado faz ouvir uma única voz.”<sup>8</sup>

Oswald Ducrot (1987), então, diz, no mesmo capítulo, que sua teoria da polifonia é “uma extensão à linguística dos trabalhos de Bakhtine sobre a literatura” (p. 163), compreendendo o enunciado dotado de efeitos sobre o mundo e como um acontecimento – que não é uma manifestação individual do sujeito falante e que não se encerra em si, como ele aponta.

Como trago no título desta seção, novamente, a teoria da polifonia proposta por Ducrot aparece como possibilidade para a minha análise. Como assim aparece? Não foi uma escolha sua como pesquisadora? Foi e não foi; posso dizer que foram escolhas mútuas – minha e do meu corpus. Para quem decide ler apenas este capítulo desta pesquisa, vale lembrar que trabalho com cartografia, entendendo que eu estou implicada no meu objeto. No primeiro momento da pesquisa, sigo com a atenção desfocada, como ensina a pista 2 do *Pistas do Método Cartográfico*, volume 2<sup>9</sup>. Primeiro, venho lendo,

---

<sup>8</sup> Ducrot, 1987, pp.161

<sup>9</sup> Nessa pista, Virgínia Kastrup fala sobre o funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo, dividindo-o em atenção flutuante e reconhecimento atento. Em um dos encontros do grupo de pesquisa na UERJ, fiquei com a função de apresentar esse capítulo, relacionando-o ao nosso trabalho como analistas do discurso, uma vez que esse livro traz experiências na área da psicologia. Fiz, então, as seguintes relações: o microcontexto da sessão terapêutica seria, para nós, as marcas linguísticas que vamos mapeando, que nos chamam a atenção; o macrocontexto do processo analítico como um todo, numa terapia, seria, para nós, o problema geral que

relendo o material de análise que estou construindo, pensando as pistas que ele me dá para serem analisadas para, então, pousar sobre ele. Nesse primeiro processo, escolhi trabalhar novamente com a teoria da polifonia de Oswald Ducrot porque o que me surpreendia nos enunciados, o que minha intuição me mostrava, eram as diversas vozes que apareciam em trechos como “não sou amiga de aluno” ou “não cabe a mim esse tipo de demanda”, por exemplo, trazendo-me a intuição de que havia um enunciador-mercado nesses exemplos com a negação polêmica. Teoria que também trabalhei na dissertação de mestrado e voltarei a falar nesta pesquisa sobre.

Voltando à teoria da polifonia, em 2018, eu trouxe o seguinte:

“O primeiro ponto a ser destacado é o da não unicidade do sujeito falante, com a compreensão de que várias vozes aparecem nos enunciados produzidos, uma vez que não há produção de enunciados sem a retomada, evidente ou não, de outros enunciados. Nesse sentido, o conceito de polifonia, de Ducrot, ajuda na compreensão dessa não unicidade, ou seja, em cada enunciado há várias vozes, sustentando ou não esse enunciado, e isso faz com que vários sujeitos se congreguem numa produção enunciativa. Segundo Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau (2012), “a originalidade de sua abordagem reside na cisão do sujeito falante no nível próprio do enunciado”. (p. 385)”<sup>10</sup>

Nada muito diferente do que foi abordado no capítulo da tese dedicado às questões do enunciado, como já disse. No entanto, recuperarei aqui para fazer sentido com o que trouxe neste capítulo recortado para este trabalho acerca dos subentendidos. Ainda nessa questão da cisão do sujeito falante de que falam Charaudeau e Maingueneau, retomo da minha dissertação também o que segue:

---

levantamos e que vai se redefinindo conforme avançamos na análise do corpus. Nossa atenção também pode se dividir da mesma forma apresentada no livro: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

1. Rastreio: momento em que estamos construindo o corpus, formando o que chamo de rede discursiva, localizando pistas, permitindo-se a processos. O que temos é ainda uma dispersão da formação discursiva e que, quando retiramos um pedaço do discurso em formato de texto, movemos essa formação.

2. Toque: aqui seria o momento em que estamos buscando as marcas linguísticas regulares que nos dão as pistas sobre qual caminho seguir.

3. Pouso: escolhidas as marcas linguísticas, pousamos nossa atenção a isso e podemos partir até para outros textos que podem compor a rede discursiva que está sendo construída.

4. Reconhecimento: temos os textos “espalhados” mas já possíveis de serem transformados em um território de observação e precisamos, agora, começar a escrever sobre eles, observando o movimento discursivo que se se dá nessa parte do processo.

<sup>10</sup> Rettich, 2018, p. 88-89

“Assim, vale destacar a diferença entre locutor, enunciador e autor empírico. Ducrot (1987) define o locutor “como alguém a quem se deve imputar a responsabilidade do enunciado” (p.182), podendo ser ele distinto do autor empírico. Ele explica isso com o exemplo da assinatura dos responsáveis num documento escolar, escrito pela escola, mas entregue a ele por sua filha. O locutor, nesse caso, seriam os responsáveis, e o autor empírico, a escola. Já o enunciador, o que me interessa para a minha análise, é o ponto de vista do enunciado. “O locutor, responsável pelo enunciado, dá existências, através deste, a enunciadores de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes” (DUCROT; 1987, p. 193)”.<sup>11</sup>

Ainda na minha dissertação de mestrado, falei sobre o estudo mais recente acerca da teoria polifônica de Ducrot, sendo esses estudos desenvolvidos por Marion Carel (2011). Embora eu não tenha identificado muitas diferenças entre o que autora fala e o que já afirmava Oswald Ducrot, julgamos na época, Décio Rocha – meu orientador do mestrado – e eu, importante trazer as leituras mais recentes acerca do tema<sup>12</sup>. Retomo dois pontos que destaquei na dissertação (2018): Carel (2011) diferencia os conceitos de polifonia para Bakhtin e para Ducrot, chamando de “polifonia intertextual” o que Bakhtin propôs, já que, para essa concepção, um enunciado faz alusão a vários outros conteúdos; e a do segundo autor de “polifonia semântica”, porque tem a ver com as instâncias enunciantes que cada enunciado traz. O segundo ponto a que me referi é o que Carel (2011) fala sobre posto e pressuposto.

“O ponto crucial da diferença entre o que apresenta Ducrot e o que propõe Carel é que, para ela, a pressuposição não é a causa de uma polifonia semântica e que há enunciados cujos postos e pressupostos não são independentes, podem ser fundidos. Começemos, para exemplificar, voltando ao enunciado *Pedro parou de dormir*. Vimos que esse enunciado pressupõe que Pedro dormia antes e põe que não está dormindo. Como o conhecimento do sono passado de Pedro não é uma condição para o julgamento [Pedro não está dormindo] tenha valor de verdade, estamos num caso em que o enunciado comunica seu pressuposto. A questão é determinar se esse pressuposto é independente do posto. Segundo Ducrot, sim, para mim, não. Os enunciados cujos pressupostos são fonte de polifonia, se eles existem, são, creio, mais raros do que supunha Ducrot. (CAREL, 2011, p. 29)”<sup>13</sup>

Quanto a esse ponto de *posto e pressuposto*, não me estendi muito na tese, pois, embora compreenda que preciso falar de *pressuposto*, trabalhei com *subentendido* nesta pesquisa. Ou seja, não vou desenvolver aqui as diferenças entre posto e pressuposto, a partir de Carel ou Ducrot, já que o que me interessa é o *subentendido*, portanto tocarei nas diferenças entre *pressuposto* e

---

<sup>11</sup> *Idem*, p.89

<sup>12</sup> O texto de Carel (2011) que utilizei na dissertação está na revista Letras de Hoje, Porto Alegre, n1, p. 27-36, jan./mar. 2011.

<sup>13</sup> Rettich, 2018, p. 92

*subentendido*. Antecipo, então, parte da reflexão que tenho feito sobre esse tópico, a partir do que fala Carel no trecho que destaquei acima. Parece-me que sua afirmação é a de que o *pressuposto* está na estrutura linguística, com uma materialidade no enunciado, não sendo, assim, o *pressuposto* um outro enunciado, uma outra voz, que atravessa o enunciado posto. Com isso, talvez, eu possa dizer que o *subentendido* é que dará conta melhor da polifonia anunciada por Ducrot, e acrescento que tal enunciado *subentendido* não corresponde a uma inferência arbitrária do interlocutor a partir do que é dito, mas, sim, uma inferência que ele é capaz de fazer porque há uma rede de enunciados, dentro de uma regularidade enunciativa, que lhe possibilita concluir um determinado *subentendido*, ou seja, a materialidade dele não é posta no enunciado dito, que vou chamar agora de Y, porém está em outros enunciados que circulam, ainda que não sejam claramente postos no momento X da enunciação de Y. Deixo para a seção seguinte o desenvolvimento dessa reflexão – ponto a partir do qual defenderei a minha análise de *subentendido* nos enunciados que tenho como corpus.

### **Se se (sub)entende é porque, de algum modo, está dito**

Ainda com *O dizer e o dito*, de Oswald Ducrot (1987), resolvi partir do começo do livro, porque, principalmente, os dois primeiros capítulos me interessavam mais para pensar o meu corpus. O primeiro capítulo é *Pressuposição e atos de linguagem*, a partir do qual fiz algumas anotações que contribuíam com o que eu estava pensando acerca dos enunciados que tenho para analisar. Para a minha surpresa, o segundo capítulo é um reexame do que foi apresentado no primeiro capítulo o que, de imediato, fez-me acreditar que não tinha adiantado muito meu empreendimento no primeiro capítulo. Mas sempre adianta. Penso que é esse o movimento mesmo cartográfico, ver, rever, ir voltar, buscar outras rotas e por aí vai.

Inicialmente, Ducrot afirmava que o *pressuposto* da frase estava no componente linguístico, ou seja, está previsto na estrutura daquilo que é *posto*, enquanto o *subentendido* se dá por uma “intervenção do componente retórico” (1987, p.17). Um dos critérios que ele menciona como possível para identificar essa sua afirmação é o de que os *pressupostos* dos enunciados continuam a ser afirmados quando esses enunciados são transformados em negações ou interrogações. Ao que ele fará sua comparação entre *pressuposto* e *subentendido*:

“Em síntese, o fenômeno de pressuposição parece estar em estreita relação com as construções sintáticas gerais – o que fornece uma primeira razão para tratá-lo no componente linguístico onde, evidentemente, deveria ser descrito o valor semântico dessas construções. O mesmo argumento não pode ser empregado, tratando-se dos subentendidos, pois a relação com a sintaxe é bem mais difícil de aparecer.

Como, então, caracterizar o subentendido de forma positiva? Um primeiro traço observável consiste no fato de que existe sempre para um enunciado com subentendidos um sentido literal do qual tais subentendidos estão excluídos”.<sup>14</sup>

Para o autor, o *subentendido* é a conclusão do ouvinte, ocorre posterior à enunciação e é como que acrescentado pela interpretação desse ouvinte. Ou seja, nessa linha, o *subentendido* não está na materialidade linguística do enunciado, mas leva em conta as circunstâncias de enunciação. O ouvinte, segundo Ducrot (1987) chega a conclusões a partir de um procedimento discursivo, “isto é, através de uma espécie de raciocínio” (p.21).

“Na realidade, é possível colocar, na origem dos subentendidos, um procedimento discursivo perfeitamente compatível com as leis da lógica (embora ela ofereça apenas uma verossimilhança e nenhuma certeza) e que permite, por outro lado, compreender que o locutor possa recusar-se a assumir sua responsabilidade.”<sup>15</sup>

Até aqui, então, temos o seguinte, antes de partir para o que Ducrot traz no reexame: o *subentendido* não tem materialidade linguística, fica como uma responsabilidade do ouvinte, o que o autor vai chamar também de interpretação. A questão é: se o *subentendido* está no campo da inferência a partir de um raciocínio lógico, essa inferência é a conclusão do raciocínio. E essa conclusão, a meu ver, não é arbitrária, não é uma livre escolha do ouvinte. No processo argumentativo, concluímos algo a partir da nossa capacidade de relacionar, por meio de comparações, o que já nos é, de algum modo, conhecido para chegar a conclusões. Neste campo do enunciado, talvez eu possa dizer que a conclusão à qual chegamos e chamamos de *subentendido* se dá por meio de relações que fazemos com outros enunciados que não estão na materialidade do dito, mas que recupero por meio das relações com outros enunciados regulares que compõem uma determinada prática discursiva.

Quando Naiana, na sua apresentação, diz

*Então, eu tava pensando até sobre isso esses dias, eu acho, no meu lugar, eu sempre estudei em escola pública, na minha trajetória, eu sempre encxerguei como se a nós fosse destinado um não lugar. O Ensino Médio, é até meio contraditório, ele sempre foi encxergado por mim e por meus colegas de turma como o término dos estudos, isso a gente escutava muito com os familiares “ ah, mas você já terminou o ensino médio, terminou os seus estudos”, então, era uma barreira imaginária, que você teria que atravessar pra conseguir alcançar outros espaços mais profundos, né? E, assim, quando essa barreira é imposta, eu acreditava, falando de mim, que seria muito difícil alcançar esse lugar e que esse lugar não é destinado pra mim, entendeu?*

A partir dessa fala, é possível reconhecer discursos circulantes na sociedade sobre quem deve ou não cursar faculdade. Quando um professor

---

<sup>14</sup> Ducrot, 1987, p.19

<sup>15</sup> *Idem*, p.21-22

do curso de Comunicação Social me questiona se eu poderia ser sua bolsista de Iniciação Científica, uma vez que eu morava no subúrbio, distante da Praia Vermelha, como uma justificativa de que a distância atrapalharia a pesquisa, mesmo eu sendo uma aluna assídua, ou quando a professora no curso de Letras me fala que quem quer estudar não deve trabalhar, podemos compor o que chamo de rede discursiva, cujos enunciados atravessam, de modo a serem *subentendidos*. O mesmo pude perceber, compondo um mapa com essa resposta acima, quando saí do roteiro fixo das perguntas prévias escolhidas e perguntei à entrevistada Carla, no contexto da conversa, se a faculdade havia lhe dado o que ela esperava em relação à leitura:

*(...)não o que eu esperava, mas de alguma maneira oferecen. Oferecen também na exclusão, é uma faculdade muito excludente. Então, no vácuo que eu tive de leitura eu tive muito que correr atrás disso, porque era um... era um ensino, ainda é, pelo o que eu vejo dos alunos aqui falarem, muito excludente no sentido de “você não aprendeu alguma coisa, então você não deve estar aqui, né?” É sempre a negação. Então, essa ampliação das leituras e do ganho também, da rapidez da leitura, porque eu lia muitos livros pra poder dar conta desse vácuo que eu tinha; isso vem também através da negação. Você não vai estar aqui, então, isso, isso fica claro na minha cabeça, mas não estava claro no momento, no momento eu só tava fazendo, eu tinha 17 anos, eu só tava fazendo aquilo, sei lá por que, mas hoje em dia eu vejo que fica claro, eu ganhei leituras, mas não era o modo como eu tinha essa idealização, essa...eu vou ler ficção, ficção que eu gosto, que tenha algum tipo de identificação comigo, não era, mas isso também ajudou a percorrer o caminho do que eu gosto, do que eu acho que é mais certo pra construir algum tipo de formação acadêmica.*

Ou quando perguntei à entrevistada Tarsila como foi sua experiência na graduação:

*Da minha graduação? Eu ingressei na graduação tardiamente; tardiamente porque hoje quem sai com 18 anos do ensino médio, se quiser, faz o seu ENEM, né? Enfim, já sai praticamente na universidade. Eu entrei com 23 anos já pra minha graduação. A experiência inicialmente foi meio estranha porque eu me inscrevi pra português e inglês, e na verdade eu tinha que ter fluência do inglês, porque você vê literatura inglesa e tal, e aí no primeiro período eu fiz a mudança do curso de português para literaturas, e foi a melhor escolha. Não só pela questão da língua, mas porque eu amo muito a literatura também, eu também me realizei trabalhando com a literatura porque aí é outro código de linguagem, a gente vê outras questões. E a experiência foi inicialmente traumática por essa questão, mas foi uma experiência de muito sacrifício, porque é uma faculdade...eu tinha que pagar, e muitas vezes eu saía do banco da mesma maneira como eu entrava no dia do pagamento: sem dinheiro.*

Não são as mesmas respostas, não trazem tão explicitamente o que a entrevistada Naiana relata ouvir quanto ao Ensino Médio ser a etapa final dos estudos. Entretanto, os outros enunciados recuperados aqui, seja pelas entrevistas, seja pela minha memória, a partir da minha própria experiência de vida e constituição de territorialidade, mostram-nos uma regularidade de enunciados que compõem o discurso acerca de quem deve ocupar o ensino superior: a exigência do inglês fluente para fazer faculdade de inglês, como diz a Tarsila, ou seja, a forma como se organizam o curso, suas ementas, seu

conteúdo programático – isso tudo são enunciados recorrentes que sustentam formações discursivas. É possível também mapear até mesmo a constante atualização da ideia de sacrifício no curso superior vivida mais fortemente por uns do que por outros, de acordo com as exigências que se impõem, seja para o pagamento da mensalidade, seja pela construção de incapacidade naquele estudante que não chega ao ensino superior com um capital cultural idealizado pela academia e que, possivelmente, era correspondido em certa medida quando as universidades recebiam majoritariamente um público de classes mais altas.

Quanto ao reexame de Ducrot (1987), falarei brevemente, uma vez que ele reformula questões ligadas ao *pressuposto* e pouco parece mudar quanto ao *subentendido*. Para o autor, a pressuposição estava posta na própria estrutura da frase, o que o fazia dizer que a *pressuposição* era um fato da língua, enquanto o *subentendido*, fato da fala, ou seja, a *pressuposição* não dependeria das circunstâncias de enunciação. No reexame, Ducrot muda a sua concepção, compreendendo que o *pressuposto* também faz parte da enunciação, sendo, portanto um enunciado, uma vez que a mudança que antes ele sugeria para perceber *pressuposto* – transformar a afirmativa em negativa ou interrogativa – constituem novos enunciados. Ele discutirá acerca do ato ilocutório – aquele que cria uma obrigação ao destinatário –, afirmando que “o valor ilocutório de um enunciado pode não estar marcado na frase que serve para realizar o ato” (p.36)

“A aplicação ao problema da pressuposição é imediato. Se esta é um ato ilocutório como os outros, seria bastante surpreendente que fosse o único a ser ligado à frase. É necessário, então, admitir que pode parecer ao nível mesmo do enunciado e até mesmo sob forma de subentendido. Haveria pressuposições subentendidas, como há pedidos subentendidos.”<sup>16</sup>

Para o *subentendido*, o autor mantém as suas postulações, com algumas complementações que reafirmam o que eu pensava para análise desta pesquisa.

Para mim, com efeito, ele é sempre gerado como respostas a perguntas do tipo: “Por que o locutor disse o que disse?”, “O que tornou possível a sua fala?” (...) Então, o subentendido é a resposta a uma pergunta sobre as condições de possibilidade da enunciação.<sup>17</sup>

Ou seja, é aquilo pelo qual nos interessamos na AD que temos praticado: as condições enunciativas, os regimes enunciativos, que possibilitam dizeres e não dizeres. É nesse regime enunciativo que se encontram enunciados virtuais – aqueles já ditos em algum outro momento

---

<sup>16</sup> *Idem*, p.37

<sup>17</sup> *Idem*, p.32



de enunciação - que possibilitam subentendidos em outros enunciados que são linguisticamente materializados. Retomando, então, que para Ducrot o subentendido ficaria a cargo do interlocutor e da sua interpretação. Afirmo aqui que tal interpretação e, a partir dela, as conclusões a que se subentendem não são arbitrárias, não estão no campo da individualidade do interlocutor, mas só são possíveis porque esse interlocutor aciona os enunciados que estou chamando de virtuais e, por meio de suas relações, chega a alguma conclusão. Trazendo para o meu trabalho: quando digo que os enunciados apresentados acima, referentes às entrevistas, trazem como *subentendido* o enunciado “a universidade não é para todos”, é porque acionei uma rede de outros enunciados que formam um tecido enunciativo e me levam a tal conclusão. Inclusive é possível recuperar esse enunciado explicitamente na fala do ex-ministro da educação, Ricardo Velez, em uma entrevista ao Valor Econômico: “a ideia de universidade para todos não existe”. Na entrevista, o jornal completa “Segundo ele, não faz sentido um advogado estudar anos para virar motorista de Uber. ‘Nada contra o Uber, mas esse cidadão poderia ter evitado perder seis anos estudando legislação’”<sup>18</sup>.

Na tese, trouxe outros enunciados advindos das entrevistas e fui apresentando as relações entre eles e outros enunciados que circulam, além das relações acima, levando-nos a chegar a subentendidos, ou seja, o que busquei apresentar é que o subentendido não é uma inferência arbitrária do interlocutor, inferimos porque já tivemos contato com outros enunciados que dão sentido às inferências que fazemos.

O caminho que temos percorrido nesse tipo de Análise do Discurso é o de mostrar o quanto a cartografia é capaz de dar conta da dispersão dos enunciados nas formações discursivas. O empreendimento aqui foi o de apresentar as materialidades linguísticas de enunciados existentes para comprovar a rede de enunciados que formam objetos. No caso escolhido de análise para este recorte da tese, o objeto é o lugar da universidade e para quem ela tem se destinado no país, ainda que reconheçamos as políticas públicas de inclusão.

Não farei considerações finais, porque este trabalho foi e continua sendo processo, até quando venho revisitá-lo para esta publicação. Como tenho dito há um tempo, inclusive, este trabalho se constitui como mais um enunciado sobre a temática aqui levantada, colocando-se também como um enunciado que constrói o objeto aqui discutido.

---

<sup>18</sup> Publicação do dia 28 de janeiro de 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>. Acesso em 13 de junho 2020.

## Referências

CAREL, Marion. *A polifonia linguística*. In: Letras de Hoje, Porto Alegre, n1, jan./mar. 2011. p. 27-36.

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina de Barros. *A cartografia como método de pesquisa-intervenção*. ESCÓSSIA, L.; KATRUP, V. PASSOS, E. (Org.). In: *Pistas do Método Cartográfico –pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Salina, [2010] 2015.p. 17-31.

RETTICH, Juliana Silva. *Do visor na porta das salas de aula à mordaza nos professores: uma análise discursiva das redes conservadoras do Escola Sem Partido - Projeto de Lei 867/2015*. 2018. 134f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letra, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ROLNIK, Suely. *Esfemas da Insurreição: Notas para uma vida não cafetinada*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

ROLNIK, Suely. “É preciso fazer um trabalho de descolonização do capital”. Entrevista com Suely Rolnik. Disponível em <<http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591109-e-preciso-fazer-um-trabalho-de-descolonizacao-do-desejo-entrevista-com-suely-rolnik>> Acesso em 01 de jun. 2020.

VALOR ECONÔMICO. “A ideia de universidade para todos não existe”, diz ministro da educação. Disponível em <<https://valor.globo.com/brasil/noticia/2019/01/28/ideia-de-universidade-para-todos-nao-existe-diz-ministro-da-educacao.ghtml>>. Acesso em 10 de abr. 2020.



## **Invisibilidade de tradutores e tradutoras no Brasil: cartografando vozes de resistência nas redes sociais**

Luísa Perissé Nunes da Silva  
Evânia Maria Ferreira do Nascimento

### **Introdução**

Susan Bassnet, no texto *Tradutores: os heróis desconhecidos* (2008), afirma que a tradução é “um meio extremamente importante de comunicação entre culturas” (2008, p. 11), capaz de levar ideias e informações para mais além das fronteiras linguísticas e geográficas. Diversas obras puderam ser lidas ao redor do globo terrestre devido à tradução interlinguística que possibilita, ao longo do tempo, que elas permaneçam vivas e, ainda, que possam ser acessadas por pessoas de diferentes idiomas e culturas. O/a tradutor/a<sup>1</sup> assume um papel importante no que tange a eliminar as barreiras linguísticas e culturais que eventualmente separam e/ou distanciam os diferentes povos, pois sua tarefa ancora-se, dentre muitas outras, em transpor os textos para outras línguas e inscrevê-los em outras culturas.

Bassnet (2008) destaca que a tarefa do/a tradutor/a é, muitas vezes, invisibilizada, omitida e desvalorizada. Uma hipótese que explicaria a desvalorização do/a tradutor/a na sociedade em que vivemos poderia estar relacionada com a concepção de criação, isto é, com a capacidade inventiva que seria “própria” do autor da obra original. Em outras palavras, podemos dizer que, no senso comum, entende-se que a criação de uma obra seria realizada apenas por seu autor e, por isso, seu ofício seria mais “interessante” que o do/a tradutor/a, já que o primeiro seria o “dono” das ideias da obra original. Nas palavras de Bassnet (2008, p. 12), os/as tradutores/as seriam menos “fascinantes” que os autores originais, por trabalharem com textos de outras autorias. No entanto, cabe lançar luz à ideia de que o ofício do/a tradutor/a também se constitui como uma criação - ou uma (re)criação, já que traduzir configura-se como um processo de transformação entre textos e culturas que promove não apenas a tradução de significados, mas a criação

---

<sup>1</sup> Adotamos, neste artigo, as formas de designação “o/a tradutor/a” e “tradutores e tradutoras” (e suas variações) como formas buscar a inclusão do gênero feminino equiparado ao masculino, assumindo, por meio da linguagem inclusiva, um posicionamento ético-político igualitário.

de novos sentidos nos textos. Como costuma-se dizer, o/a tradutor/a é o autor da tradução.

Além disso, retomando Bakhtin (2011, p. 272), lembramos que “todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo”. A ideia de falante pode ser analogamente comparada com a do escritor já que aquele que escreve uma obra também não é o primeiro a inaugurar enunciados sem considerar “enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações” (Bakhtin, 2011, p. 272). Assim, com base na proposição de que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (p. 272), questionamos a ideia do senso comum de que o autor seria o “dono das ideias” e o/a tradutor/a seria apenas aquele que reformularia ou transformaria um texto que não é seu.

Maingueneau (2010) ressalta que a noção de “autoralidade” está comumente associada a textos literários que conferem ao produtor do texto um certo “estatuto social” (2010, p. 29). No entanto, sabemos que os textos que existem no mundo não são apenas literários. E, é sempre bom reforçar, os/as tradutores/as não traduzem apenas literatura. Esses profissionais realizam tradução técnica, científica, jurídica e audiovisual (Hurtado Albir, 1999). Além disso, não podemos esquecer que, dentre os profissionais da tradução, há intérpretes que traduzem para a língua alvo, quase simultaneamente, as interações orais dos participantes. Como vemos, a multiplicidade de situações de comunicação não nos permite reduzir a discussão a uma questão dicotômica autores *versus* tradutores, buscando conferir maior importância a um ou a outro, em uma tentativa de justificar a invisibilidade dos profissionais da tradução.

Rosemary Arrojo, em *Oficina de Tradução* (2007), discute questões como a originalidade do texto fonte e a fidelidade do texto traduzido afirmando que a supremacia do texto fonte em relação ao texto traduzido corresponde a uma visão tradicional que precisa ser superada. A autora traz, no início do capítulo 2, uma citação de Octavio Paz que reproduzimos a seguir. O fragmento foi retirado da obra *Traducción: literatura y literalidad*<sup>2</sup>.

Todo texto é único e é, ao mesmo tempo, a tradução de outro texto. Nenhum texto é completamente original porque a própria língua, em sua essência, já é uma tradução: em primeiro lugar, do mundo não-verbal e, em segundo, porque todo signo e toda frase é a tradução de outro signo e de outra frase. Entretanto, esse argumento pode ser modificado sem perder sua validade: todos os textos são originais porque toda tradução

---

<sup>2</sup> Não encontramos, na obra de Arrojo, quem foi o tradutor desse fragmento para o português. Imaginamos que possa ter sido a própria autora.

é diferente. Toda tradução é, até certo ponto, uma criação e, como tal, constitui um texto único (Paz, O. *apud* Arrojo, R., 2007, p. 11).

Abrilantada pelas reflexões de Octavio Paz, a discussão que trazemos aqui, na introdução deste artigo, contribui para pôr em xeque enunciados proferidos pelo senso comum com a finalidade de questionar naturalizações e contrapor discursos cristalizados em nossa sociedade. Diante da postura ética-estética-política dos estudos cartográficos, nos cabe a responsabilidade de denunciar qualquer tipo de exclusão e apagamento de grupos sociais uma vez que tal exclusão reflete uma potencial anulação dos sujeitos e de suas próprias vidas.

Defendemos, em nossas pesquisas, que nada pode ser desassociado da vida que acontece ininterruptamente nos espaços e tempos que habitamos. O que queremos dizer é que, assumindo a concepção de que somos seres sociais detentores de diferentes subjetividades<sup>3</sup>, que podem ser exemplificadas pelos diferentes papéis, simultâneos ou não, que desempenhamos – considerando as autoras deste estudo, somos mulheres, filhas, mães, professoras, estudantes, pesquisadoras e tantos outros –, nossas vidas e subjetividades, construídas no existir socialmente, são uma coisa só. Pertencer a determinados grupos sociais – e não a outros – e produzir conhecimento sobre e em tal grupo só se dá a partir dos afetos e mobilizações que seus temas e objetos produzem em nós. Bastante pertinente é mencionar a implicação das autoras neste trabalho: uma delas trabalha há alguns anos traduzindo obras do par linguístico português-espanhol, e a outra já atuou como intérprete de pastores colombianos na igreja da qual faz parte no Rio de Janeiro. Excluir grupos sociais, notadamente tradutores, tradutoras e intérpretes, significa marginalizá-los e negar sua própria existência.

Nesse sentido, para fazer jus ao que defendemos nesta pesquisa, embora as informações relativas às traduções sejam consideradas “outros tipos de responsabilidades” em algumas orientações de cunho técnico-normativos<sup>4</sup>, optamos por não apagar o nome dos/as tradutores/as das obras traduzidas nas referências bibliográficas deste trabalho. Visamos destacar, desse modo, que a nossa leitura - e de muitas outras pessoas que não possuem proficiência leitora em tantos idiomas - de teóricos como Bakhtin (que escreve em russo), Susan Bassnet (em inglês) e Deleuze e

---

<sup>3</sup> Para compreender mais sobre o conceito, sugerimos conferir o capítulo 1 da tese de doutorado da professora Juliana Rettich (2021): “Cartografia das forças criativas de resistência: escola e universidade como espaço de embate”, contribuição extremamente relevante para os estudos sobre subjetividades e educação.

<sup>4</sup> Cf. p. 67 do roteiro para apresentação de Dissertação/Tese à biblioteca da UERJ, disponível em: <[https://www.rsirius.uerj.br/extras/downloads/roteiro\\_de\\_tese\\_s\\_e\\_dissertacoes.pdf](https://www.rsirius.uerj.br/extras/downloads/roteiro_de_tese_s_e_dissertacoes.pdf)> Acesso em 5/6/2024.

Guattari (em francês) só é possível por meio da tradução ao português brasileiro que foi realizada por profissionais sérios e capacitados. Dessa forma, entendemos que, com esta postura, estamos caminhando pelas brechas, buscando as gretas, desnaturalizando as práticas e lutando, no âmbito micropolítico, a favor das existências dos sujeitos - plurais - que desenvolvem o ofício tradutório em território brasileiro.

O presente artigo está organizado em quatro partes: introdução, breve exposição teórica, análise e considerações finais. Na introdução, apresentamos algumas reflexões sobre a tradução, o ofício e a importância dos tradutores. Na segunda seção, trazemos à tona alguns conceitos caros à Análise Cartográfica do Discurso (Deusdará; Rocha, 2021), doravante AnaCarDis, como a concepção de enunciado, enunciador e enunciação (Ducrot, 1987; Maingueneau, 2013; Charadeau; Maingueneau, 2008) e de prática discursiva (Foucault, 2022). Na terceira parte, propomo-nos a analisar práticas discursivas encontradas nas redes sociais (*Twitter* e *Facebook*) no contexto das inscrições para o evento da Bienal do Livro ocorrida em 2023 no Rio de Janeiro. Nosso cópulo está composto de duas postagens publicadas nas redes sociais: uma da ABRATES, Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes no Twitter; e uma do SINTRA, Sindicato Nacional dos Tradutores no Facebook; ambas com data de 15 de agosto de 2023. O objetivo de nosso trabalho é dar visibilidade à voz de tradutores e tradutoras que lutam por sua inserção em diferentes espaços-tempo, evidenciando e problematizando embates de forças na constituição da rede de enunciados proferidos nas plataformas sociais que compõem a prática discursiva como prática de resistência (Rettich, 2021). Por fim, na quarta parte, encerramos o artigo com as considerações finais.

### **AnaCarDis: a pesquisa que realizamos**

A proposta da AnaCarDis é desenvolver uma prática de pesquisa de análise das práticas discursivas baseadas na perspectiva cartográfica, isto é, no mapeamento da multiplicidade das realidades rizomáticas que se apresentam. De acordo com as discussões realizadas pelos filósofos franceses Deleuze e Guattari (1995), rizoma é o modo de realização das realidades ou *multipheidades*<sup>5</sup>. A realidade é multifacetada, múltipla e plural. Não é única, objetiva ou universal. Nesse sentido, a pesquisa cartográfica não busca se isolar das realidades do mundo, mas articular-se e conectar-se com o mundo. Por isso dizemos que nossas pesquisas estão imbricadas com nossas vidas e

---

<sup>5</sup> Segundo Deleuze e Guattari (1995, p. 8), “As *multipheidades* são a própria realidade, e não supõem nenhuma unidade, não entram em nenhuma totalidade e tampouco remetem a um sujeito”. Para aprofundamento, sugerimos conferir a obra *Mil Platôs*.

nosso objeto de estudo está sempre conectado com uma experiência de produção de conhecimento, pois “conhecer é, portanto, fazer, criar uma realidade de si do mundo, o que tem consequências políticas” (Passos; Barros, 2015, p. 30).

A dimensão política de nossas pesquisas está atrelada ao aprendizado dos afetos, ou seja, a compreender aquilo que nos afeta e nos faz problematizar o mundo à nossa volta, entendendo que “as aberturas de um trabalho de pesquisa abrem linhas de continuidade, que podem ser seguidas pelo próprio pesquisador, ou por outros que sejam afetados pelos problemas que ele levanta” (Barros; Kastrup, 2015, p. 72). Nessa mesma direção, a cartografia nos possibilita a produção coletiva do conhecimento e a produção de uma pesquisa “que se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (Barros; Kastrup, 2015, p. 73, *destaque das autoras*).

A linguagem é uma forma de produzir mundos, construir realidades. Linguagem é intervenção, pois não há como dissociar o falar e o agir, o dizer e o fazer. Enquanto falamos, habitamos territórios e, assim, encontros e embates são promovidos por meio da tomada de palavra (Deusdará; Rocha, 2021, p. 82). Sob essa ótica, acreditamos que é impossível separar a linguagem e o social, a linguagem e a vida. Para mais além da noção de discurso, consideramos, neste trabalho, a noção de prática discursiva que se constitui como a confluência, o entrelaçamento entre linguagem, sujeitos e mundos (Deusdará; Rocha, 2021, p. 46).

Para Foucault (2022), as relações discursivas não são interiores ao discurso e nem exteriores a ele, mas estão de alguma maneira no “limite do discurso”, proporcionando ao discurso objetos “de que ele pode falar” (Foucault, 2022, p. 56). Tais relações, segundo Foucault, não caracterizam a língua que o discurso utiliza nem as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas “o próprio discurso enquanto prática” (Foucault, 2022, p. 56). A perspectiva da AnaCarDis ressalta a urgência de se pensar a prática discursiva – em suas duas facetas: textual e social – em associação com a análise dos lugares institucionais que podem ser ocupados pelo enunciador.

Esses lugares institucionais provocam a reflexão sobre o uso mais corrente do termo instituição que, sob o viés discursivo, assume relação dicotômica com o conceito de organização. Para Maingueneau (2015), instituições são corpos normativos de natureza jurídica e cultural, passíveis de mudança dentro das organizações. Deusdará e Rocha (2021, p. 85) acrescentam que tal noção, que não deve ser confundida com organizações e estabelecimentos, concorre para um cofuncionamento com os textos, pois “as instituições não são apenas um receptáculo da produção de textos que ali se produziram”. Em lugar disso, instituições são espaços institucionais onde o verbal é produzido, logo, discurso e funcionamento institucional estão



articulados. Ao nos relacionarmos com as instituições - tais como a educação, o trabalho, a família, a religião – esculpimos, a partir dessa relação, nossas maneiras de pensar, de agir, e nossos valores no seio social. Quer dizer, sempre produzimos enunciados a partir do interior de instituições: falamos como mães e pais, estudantes, professores/as, tradutores/as, intérpretes.

Já a organização é o lugar em que as instituições se materializam e exercem seus efeitos sobre os sujeitos (Maingueneau, 2015). De acordo com a perspectiva cartográfica, as organizações são o território simbólico no qual outros territórios interagem, colidem e produzem realidades (Deusdará; Rocha, 2021). Enquanto as instituições estariam no nível abstrato, imaterial, intangível, as organizações ocupariam a camada, digamos, mais concreta de tal dicotomia.

Podemos afirmar que as organizações são atravessadas por muitas instituições: ABRATES e SINTRA são, portanto, organizações perpassadas pela instituição trabalho e os/as tradutores/as e intérpretes brasileiros/as são sujeitos (trabalhadores/as) que enunciam a partir de suas relações com a instituição. De igual modo, a Bienal é uma organização constituída e enviesada por inúmeras instituições. As instituições integram a face social de toda prática discursiva; esta, por sua vez, mantém com as comunidades discursivas uma relação de retroalimentação, ou seja, práticas discursivas tanto legitimam e sustentam comunidades como são sustentadas por elas (Deusdará; Rocha, 2021).

Segundo Deusdará e Rocha (2021, p. 89-90), a dinâmica produtora das instituições deve ser analisada justamente porque são elas que promovem a reiteração de suas formas de segmentação: homens e mulheres, pais e filhos/as, professores/as e alunos/as, profissionais e pacientes, agentes e detentos/as, clientes e vendedores/as (Rocha; Deusdará, 2017, p. 109). Assim, faz-se urgente analisar as instituições que legitimam os enunciados e os enunciados que legitimam as instituições. Dessa forma, poderemos desenvolver pesquisas que se assumem como “coconstrutoras de uma qualidade de social capaz de resistir aos pequenos fascismos que rondam o cotidiano” (Deusdará; Rocha, 2021, p. 90).

Antes de finalizar esta seção, julgamos pertinente explicar brevemente que vínculos construímos para atribuir sentidos aos termos enunciado, enunciação e enunciador. Para Maingueneau (2013, p. 63), “enunciado se opõe a enunciação da mesma forma que o produto se opõe ao ato de produzir”, quer dizer, “o enunciado é a marca verbal do acontecimento que é a enunciação”. Esta definição de enunciado, segundo o autor, é aceita universalmente, independentemente de sua extensão.

Em *Análise de textos de comunicação*, Maingueneau (2013, p. 56) apresenta a visão de alguns linguistas sobre o conceito de enunciado, que pode ser definido como “uma unidade elementar da comunicação verbal, uma

sequência dotada de sentido e sintaticamente completa”. O autor também destaca que frase, assim considerada quando fora de qualquer contexto, opõe-se à diversidade de enunciados que podem lhe corresponder, conforme a variedade de contexto em que apareça. Por exemplo, “Não fumar” é uma frase, se concebida fora de qualquer contexto específico; se inscrita em uma placa alocada em uma sala de espera de um hospital, trata-se de um enunciado; se escrita em um papel fixado com ímã numa geladeira, constitui outro enunciado, e assim por diante.

Para caracterizar enunciador, introduzimos as contribuições de Ducrot (1987) que, recorrendo à pragmática, desenvolve uma teoria polifônica da enunciação. Dentro dessa acepção polifônica, os enunciados abrigam várias vozes que se superpõem, havendo, como assinala Rodrigues (2002, p. 45), “um ou mais sujeitos que estariam na origem da enunciação, e não apenas seu responsável físico”.

Ducrot (1987) propõe uma distinção entre sujeito falante, locutor e enunciador. O sujeito falante seria o ser empírico que produz o enunciado; o locutor é o ser discursivo, aquele a quem se atribui a responsabilidade pelo enunciado. O enunciador, por sua vez, seria o ser que se exprime pela enunciação “sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles [os enunciadores] “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras” (Ducrot, 1987, p. 192, grifo do autor).

Seguindo a proposição de Ducrot, poderíamos chamar os seres que enunciam nas postagens e na página de credenciamento para a Bial de locutores, por serem aqueles a quem podemos atribuir a responsabilidade pelos enunciados. Entretanto, optamos por utilizar enunciador por ser um termo mais frequentemente utilizado pelos autores com quem mantemos alianças epistemológicas. Seguindo as pistas da AnaCarDis, analisamos as práticas discursivas desses sujeitos, evidenciadas nas publicações selecionadas, no item a seguir.

### **ABRATES e SINTRA: práticas de resistência**

Em 2023, ocorreu no Rio de Janeiro a Bial Internacional do Livro, um evento literário e cultural que acontece a cada dois anos e “reúne editoras, expositores e diversos profissionais tais como autores e ilustradores”<sup>6</sup>. Segundo o site do evento, a Bial é valiosa pois mantém “o livro no centro da cena cultural brasileira, como experiência ampliada, gregária,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://leiturinha.com.br/blog/o-que-e-uma-bial-do-livro/>> Acesso em 2/6/2024.

compartilhada, inovadora e multimídia”<sup>7</sup>. Completando 40 anos de existência em 2023, a Bienal, que surgiu no Brasil durante o período de redemocratização, é considerada “uma celebração única” e é destaque no rol dos “maiores eventos literários do mundo”.

A primeira edição do evento aconteceu como uma feira de livros no ano de 1983, organizada pelo SNEL, Sindicato Nacional dos Editores de Livros, realizada no Hotel Copacabana Palace, no Rio de Janeiro. Após 4 décadas, a Bienal do Livro, considerada patrimônio cultural da cidade, alcançou uma marca histórica: mais de 600 mil pessoas visitaram a feira em 10 dias e foram vendidos 5,5 milhões de livros, batendo o recorde de vendas já no primeiro final de semana. Ainda de acordo com o site do evento, a Bienal reuniu mais de 300 editoras, convidou mais de 300 autores em 80 encontros com os leitores, promovendo cerca de 200 horas de programação cultural.

Não há como negar que a Bienal é um evento que movimenta a cidade do Rio de Janeiro: favorece a aproximação de autores e leitores, envolve o mercado editorial brasileiro, promove o lançamento de diferentes livros, proporciona experiências literárias aos visitantes, fomenta a vivência literária do público infantil, impulsiona o surgimento de novos autores e incentiva a ascensão de novos leitores. Contudo, a Bienal não realizou nenhum evento com tradutores e tradutoras para discutir, por exemplo, as dificuldades e os desafios de se traduzir uma obra estrangeira ao português. Parece que todos partem do pressuposto de que lemos originalmente em português, sem problematizar como essas obras se transformam em produtos acessíveis ao público brasileiro em geral.

Para adquirir o ingresso da Bienal, em 2023, era possível comprar na bilheteria ou pelo site. As entradas inteiras custavam 30 reais; já as meias estavam disponíveis para crianças a partir de 1 metro, estudantes de ensino fundamental, médio e superior da rede pública ou particular com comprovação. Além disso, jovens pertencentes a famílias de baixa renda, com idades de 15 a 29 anos podiam pagar metade do ingresso apresentando carteira de identidade. Essas informações são importantes para compor o quebra-cabeça que analisamos, pois o site do evento, além de abarcar o público pagante, abarcava também o público isento, que seriam especialmente professores/as, autores/as e profissionais do livro. Essas pessoas poderiam se cadastrar e entrar na Bienal gratuitamente quantas vezes quisessem ao longo dos 10 dias de evento.

A polêmica que abordamos neste trabalho reside no fato de que tradutores e tradutoras não seriam considerados “profissionais do livro” pela

---

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.bienaldolivro.com.br/o-evento/>> Acesso em 2/6/2024.

Bienal porque, no site oficial, onde era possível que os profissionais do livro fizessem o credenciamento online antecipado para ingressar gratuitamente nos dias da feira, não constava, entre as opções disponíveis, a profissão *tradutor*. Estavam previstos/as na lista de opções: autores/as, editores/as, bibliotecários/as e professores/as. Chamamos a atenção para o fato, portanto, de que a Bienal não considerou que tradutores e tradutoras são também profissionais do livro e, portanto, sem essa classificação, não poderiam usufruir da isenção da entrada no evento nos vários dias de feira.

Diante da omissão de tradutores e tradutoras na lista dos profissionais do livro no site da Bienal no ano de 2023, a ABRATES - Associação Brasileira de Tradutores e Intérpretes - reivindicou o seu posicionamento por meio de uma publicação no Twitter, reproduzida a seguir, em que questiona os motivos que justificariam tal exclusão. Cabe mencionar que a ABRATES é uma associação sem fins lucrativos que existe no Brasil desde a década de 70 e sua missão é promover tanto os trabalhadores da área quanto o campo da tradução em si.

Figura 1: *Post* da ABRATES no Twitter<sup>8</sup> (15 de agosto de 2023)

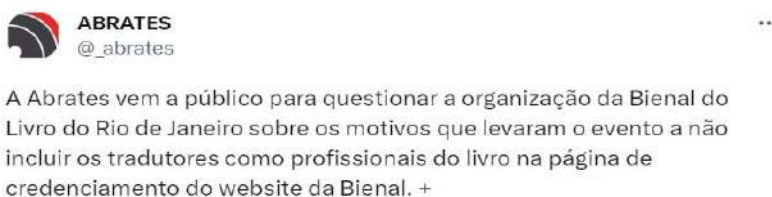


Figura 2: Imagem do *post* da ABRATES no Twitter<sup>9</sup> (15 de agosto de 2023)



<sup>8</sup> Disponível em: <[https://twitter.com/\\_abrates/status/1691584203631059018](https://twitter.com/_abrates/status/1691584203631059018)> Acesso em 14/6/2024.

<sup>9</sup> Disponível em: <[https://twitter.com/\\_abrates/status/1691584203631059018](https://twitter.com/_abrates/status/1691584203631059018)> Acesso em 14/6/2024.

Na postagem, juntamente com o texto escrito (*Figura 1*), foi publicada também uma imagem (*Figura 2*) que tem como plano de fundo várias estantes com prateleiras repletas de livros. Nesta imagem, em primeiro plano, observamos o seguinte enunciado em letras na cor branca: “A Bienal do Livro do Rio diz:” e, logo abaixo, aparece um “xis” bem grande na cor vermelha em cima da palavra “tradutores”. Utiliza-se, no cartaz, o discurso direto com o verbo introdutor “dizer” seguido de dois pontos. Esse recurso estratégico, muito frequente em textos narrativos, contribui para condicionar a interpretação, isto é, para direcionar o entendimento do discurso citado no que se refere à exclusão desse grupo de profissionais, ao evidenciar a “voz” da Bienal que estaria dizendo “não” aos tradutores. O “xis” que na matemática significa incógnita, coisa desconhecida, aqui, neste contexto, está fazendo referência à negação, à segregação, à eliminação desses sujeitos.

Recorre-se à imagem dos livros no plano de fundo como forma de trazer para a cena o principal material de trabalho dos/as tradutores/as e evidenciar o disparate do não reconhecimento desses profissionais associados às atividades que envolvem o livro e o mercado editorial por parte de um evento tão relevante do cenário carioca. O xis também pode evidenciar a negação da própria existência dos livros se a figura do tradutor deixar de ser considerada, quer dizer, sem tradutores, de fato muitos livros não estariam nestas estantes e nas nossas também. No meio virtual, as imagens atuam como um dos mecanismos mais efetivos da comunicação contemporânea (Joly, 2007, p. 10) e, nesse sentido, não poderíamos deixar de ressaltar que as imagens são também práticas discursivas e, assim, estão inscritas na história e produzem efeitos de sentido (Honório; Souza, 2008, p. 55).

A voz de quem enuncia no site da Bienal, ao omitir no hall de opções a profissão *tradutor*, nos permite reconhecer que este sujeito atribui a si mesmo um estatuto de enunciador absoluto<sup>10</sup>, autoritário, que se reveste de um poder de determinar que categorias estão ou não aptas a serem consideradas como profissionais do livro, produzindo, então, uma prática discursiva de exclusão e marginalização, como mencionamos.

A postagem da ABRATES foi publicada no Twitter no dia 15 de agosto de 2023, antes do início da Bienal, que se realizou entre os dias 01 e 10 de setembro de 2023. Foi repostada 35 vezes, obteve 3 comentários, 112 curtidas e alcançou 4.230 visualizações até o momento da escrita deste artigo<sup>11</sup>. A mesma postagem foi divulgada no Instagram, obtendo 917

---

<sup>10</sup> Maingueneau (2008) acredita que a discursividade se concretiza segundo o funcionamento de vários planos, integrantes de uma semântica global, que legitimam o texto. O estatuto do enunciador é um desses planos. Para aprofundamento, cf. a obra *Gênese dos discursos*, traduzida por Sírio Possenti.

<sup>11</sup> A última consulta se realizou no dia 14 jun. 2024.

curtidas e 39 comentários. No LinkedIn, considerada a maior rede profissional que reúne mais de 850 milhões de usuários, a publicação da ABRATES – cujo perfil conta com 9.735 seguidores – alcançou 498 engajamentos e 21 comentários.

Não nos debruçamos, neste artigo, sobre o estudo pormenorizado dos gêneros de discurso. Entretanto, como nosso *cópus* de análise é composto por enunciados detentores de especificidades relativas ao universo cibernético, consideramos bem-vinda a caracterização proposta por Maingueneau (2015). Segundo o autor, postagens são tipos de enunciados que podem tratar-se de mensagens verbais (como os “tuítes”) e não verbais (como fotos e vídeos). Diferentemente das conversações prototípicas, esses enunciados podem ser “compartilhados” sem qualquer contato físico e, por isso, têm pouco a ver com o que seria uma “*troca* verbal” (destaque do autor). As postagens, que também são chamadas de publicações ou *posts*, não se inscrevem em uma cadeia fechada de interações, ao contrário, “autorizam uma gama muito aberta de reações” (Maingueneau, 2015, p. 171).

Se, por um lado, podemos afirmar que todo gênero de discurso define duas posições correlatas de produção e de recepção: professor/aluno, orador/auditório, candidato/eleitores, animador/convidados/telespectadores, por outro, não podemos dizer o mesmo das postagens na internet uma vez que a lógica da postagem não é a de receber uma resposta imediata, mas se expressar sobre um determinado tema em um espaço-tempo público e virtual, estando suscetível a receber ou não uma resposta, promover ou não um engajamento.

Podemos dizer que as postagens em redes sociais “põem em xeque a noção de endereço – no duplo sentido de identificação de um destinatário bem específico e do lugar físico onde entregar a mensagem” (Maingueneau, 2015, p. 171). O autor acrescenta:

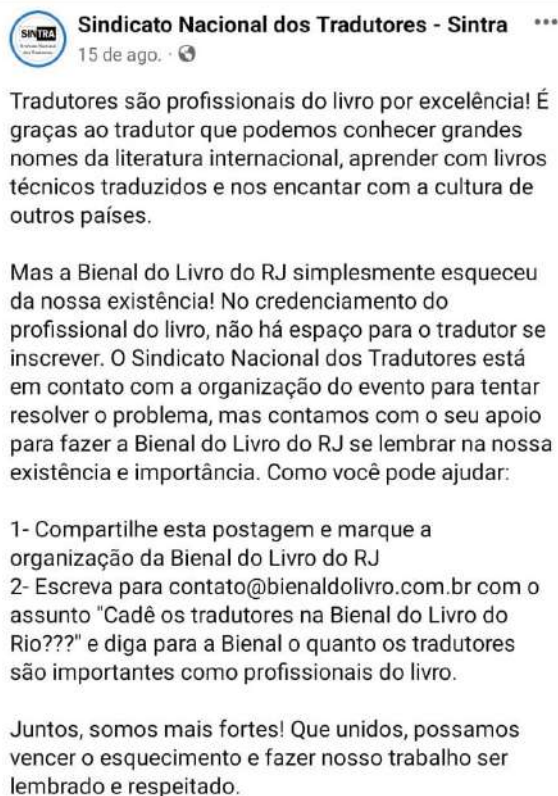
Assiste-se, de fato, a uma des-localização da produção e da recepção dos enunciados: pode-se produzir não importa onde e receber em qualquer lugar. Assim, o destinador não tem necessidade de perguntar *onde* se encontra(m) seu(s) destinatário(s), nem este(s), *onde* se encontra o destinador.

De acordo com Maingueneau (2015), há um deslocamento que sugere que não sejam “localizados” nem os enunciadores e nem os destinatários da mensagem, pois eles estão “em outro espaço” (Maingueneau, 2015, p. 172). A postagem se enuncia no interior de “um fluxo contínuo de manifestações de sociabilidade” em uma espécie de “convivência mais ou menos forte” que contribui para a identificação coletiva de destinatários agrupados em torno de uma mesma temática ou problemática. É interessante destacarmos que a postagem da ABRATES pressupõe e reforça a comunidades dos/as tradutores/as que se viram indignados com a invisibilidade de suas

profissões, produzindo uma espécie de “tribalização fundada na comunicação” (Maingueneau, 2015, p. 172).

Também no dia 15 de agosto de 2023, no Facebook, o SINTRA - Sindicato Nacional dos Tradutores - publicou uma postagem realizando a mesma denúncia: a omissão dos tradutores no site da Bienal, como podemos observar a seguir. Constatamos que a postagem obteve 34 reações; 4 comentários e 29 compartilhamentos até o momento da escrita desse artigo. Já no perfil do SINTRA no LinkedIn<sup>12</sup>, que possui 3.184 seguidores, o mesmo *post* obteve 238 engajamentos e 4 comentários.

Figura 3: Post do SINTRA no Facebook (15 de agosto de 2023)



---

<sup>12</sup> Disponível em: <[https://pt.linkedin.com/posts/sintra-sindicato-nacional-dos-tradutores\\_tradutores-s%C3%A3o-profissionais-do-livro-por-activity-7097320330376941568-AMvF?trk=public\\_profile\\_like\\_view](https://pt.linkedin.com/posts/sintra-sindicato-nacional-dos-tradutores_tradutores-s%C3%A3o-profissionais-do-livro-por-activity-7097320330376941568-AMvF?trk=public_profile_like_view)> Acesso em 14/6/2024.

O texto acima argumenta a favor da valorização da atividade do tradutor, considerando que os tradutores são “profissionais do livro por excelência”. Na sequência, afirma-se que, graças ao tradutor, podemos “conhecer grandes nomes da literatura internacional, aprender com livros técnicos traduzidos e nos encantar com a cultura de outros países”. Essa afirmação está relacionada com o que defende Bassnet (2008) no que diz respeito à ideia de que a tradução de textos - orais e escritos - é instrumento fundamental para proporcionar a interlocução entre diferentes sujeitos, de diferentes países e culturas, que são autores/as e leitores/as de obras produzidas em diferentes idiomas.

Na publicação acima (*Figura 3*), o SINTRA diz que, apesar da importância dos tradutores e das traduções, a Bienal do Livro do RJ “simplesmente esqueceu” da existência deles no momento em que não foi inserido um espaço em seu site para que os/as tradutores/as pudessem realizar a inscrição. O uso do termo “esqueceu” evidencia um viés irônico que provoca a reflexão sobre a intencionalidade desse esquecimento, isto é, questiona-se se o evento realmente se esqueceu ou quis esquecer-se desse setor profissional tão grande e numeroso cuja atuação na sociedade se dá de modo invisibilizado, ignorado e não devidamente reconhecido. Perguntamos quais seriam os interesses que estariam por trás desse esquecimento que, concretamente, reitera o silenciamento sistemático desse grupo.

O sindicato afirma no texto que está em contato com a organização do evento para tentar solucionar o caso a tempo de realizar a inclusão dos tradutores no *site*. Assim, finalmente, eles seriam reconhecidos, poderiam se inscrever e usufruir da entrada gratuita como os demais profissionais da área. Cabe destacar que a intenção dos tradutores, do sindicato e da associação não é simplesmente possibilitar o acesso ao evento sem pagar pela entrada, mas ser reconhecidos como profissionais do livro e do mercado editorial. Quer dizer, quando a profissão tradutor/a não figura entre as opções para credenciamento no evento, não apenas se promove a negação de uma gratuidade, mas a negação da existência dos sujeitos que constituem um determinado grupo social; trata-se da interdição de uma instituição e de subjetividades que a constituem. A partir da composição da rede de enunciados proferidos nas mídias sociais que compõem a prática discursiva como prática de resistência (Rettich, 2021), os tradutores atuam para ocupar os espaços que lhes são devidos e lutar pelo fortalecimento de suas vozes, articulando-se para desestabilizar as engrenagens de poder intrínsecas em nossa sociedade.

Gostaríamos de ressaltar ainda que, para tentar reverter a situação e solucionar o problema, o *post* se vale de um recurso muito eficaz possibilitado pela internet: recorrer à chamada pública, isto é, à participação da população para fazer com que a Bienal do Livro do RJ possa se lembrar de sua



“existência e importância” e “vencer o esquecimento”. Com isso, destaca-se a potência das redes sociais como meio destinado a chamar a atenção, divulgar, denunciar um problema a partir do estímulo do compartilhamento do conteúdo por um grande número de pessoas e, assim, “viralizar”, alcançando uma ampla repercussão e mobilização social.

As investidas propostas no *post*, como compartilhar e marcar a organização da Bienal do Livro do RJ nas redes sociais, denotam ações produzidas coletivamente que se mostraram, no caso em questão, produtivas, pois os tradutores foram, de fato, reconhecidos como profissionais do livro e incluídos na listagem da Bienal e, assim, puderam acessar o evento como tais e de maneira gratuita. O desfecho positivo se deu graças à mobilização de diferentes pessoas e grupos que se movimentaram para atuar na realidade, promovendo mudanças no modo como as práticas se organizam na sociedade e operam para incluir, abranger e destacar um grupo profissional geralmente invisibilizado.

### **Considerações finais**

A breve análise que desenvolvemos neste artigo deixa enaltecer a nossa luta pela visibilidade dos/as tradutores/as (e intérpretes) brasileiros/as e o desejo de que devemos seguir nesse caminho, encontrando forças para atuar como resistência sempre que uma situação como essa voltar a acontecer. É nosso papel como tradutores/as, pesquisadores/as e professores/as enfatizar a importância dessa profissão e defender que ela seja valorizada; que seus profissionais sejam respeitados e amparados por lei para que possam continuar exercendo suas atividades.

Entendemos que utilizar a linguagem é interferir no mundo em que vivemos, é intervir na “territorialidade em constante produção” (Rocha; Deusdará, 2017, p. 109). Podemos comprovar essa afirmação com base nas análises dos *posts* selecionados: a mobilização do SINTRA, da ABRATES e da população, por meio das redes sociais, possibilitou transformar a realidade, ou seja, foi possível mudar o cenário de exclusão dos tradutores quando, por meio da linguagem, atou-se na reversão das formas de segmentação protagonizadas por esses profissionais.

Falamos aqui da invisibilidade dos/as tradutores/as de uma maneira geral, mas gostaríamos de enfatizar também o apagamento que acomete outros profissionais da área tais como os tradutores do mercado audiovisual, principalmente aqueles que fazem a tradução dos textos para dublagem e para legendagem, e também os/as preparadores/as e revisores de textos.

De acordo com Rocha e Deusdará (2011, p. 169), não existe a polarização entre “mundo real” de um lado e “palavras e coisas” do outro. Entendemos a linguagem como instrumento de produção das realidades no

mundo assim como defendem os filósofos franceses Deleuze e Guattari (1995). Por isso, consideramos relevante promover um debate sobre as práticas, inclusive discursivas, da nossa sociedade e sobre como ela se organiza e se inter-relaciona, contribuindo para ações que podem, por vezes, excluir ou incluir, aceitar ou recusar, realçar ou anular os indivíduos de um grupo; de toda uma população.

## Referências

- ARROJO, R. *Oficina de Tradução: a teoria na prática*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. Trad. Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo; editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BARROS, L.P. & KASTRUP, V. “Cartografar é acompanhar processos”. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- BASSNET, S. Tradutores: os heróis desconhecidos. In: BASSNET, S. [et al.]. *Caminhos da tradução: reflexões contemporâneas*. Organização e apresentação Maria Aparecida Andrade Salgueiro, Geraldo Ramos Pontes Júnior. Trad. Patrícia Raiz, Kelly Ribeiro de Souza e Thiago Ponce de Moraes. Rio de Janeiro: Europa, 2008.
- CHARAUDEAU, P & MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do discurso*. Coordenação da Trad. Fabiana Komesu. 2ª ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.
- DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *Mil Platôs*. Capitalismo e Esquizofrenia. Trad. Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, SP: Editora 34, 1995.
- DEUSDARÁ, B. & ROCHA, D. *Análise Cartográfica do Discurso*. Temas em construção. 1ª ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2022.
- HONÓRIO, M. A. & SOUZA, R. A. A imagem no interior da Análise de Discurso: apresentação e uma possibilidade de leitura. *Revista Cesumar - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas jan./jun.2008*, vol. 13, n. 1, p. 55-68.

HURTADO ALBIR, A. (dir). *Enseñar a traducir*. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. 1ª ed. España: Edelsa, 1999.

JOLY, M. *Introdução à teoria da imagem*. Trad. José Eduardo Rodil. Lisboa: Edições 70, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Doze conceitos em Análise do Discurso*. Organização: Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza-e-Silva. Trad. Adail Sobral... [et al.]. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Maria Cecília P. de Souza e Silva e Décio Rocha. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MAINGUENEAU, D. *Discurso e análise do discurso*. Trad. Sírio Possenti. São Paulo, Parábola Editorial. 2015.

PASSOS, E. & BARROS, R. B. “A cartografia como método de pesquisa-intervenção”. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

RETTICH, J. S. *Cartografia das forças criativas de resistência: escola e universidade como espaço de embate*. 2021. Tese (doutorado) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

ROCHA, D. & DEUSDARÁ, B. Práticas de linguagem e produção de subjetividade: dimensões interdisciplinares dos discursos midiáticos. *Revista Intercâmbio*, vol. XXIV: 165-180, 2011. São Paulo: LAEL/PUCSP.

ROCHA, D. & DEUSDARÁ, B. Dispositivos da Análise Institucional para a explicitação da dimensão política das práticas discursivas. *Revista Moara*, Estudos Linguísticos, edição 47 – jan – jun 2017.

RODRIGUES, I. C. *Debates e educação bilíngue para surdos: vozes que habitam o dizer não*. 2002. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

**“Histórias em quadrinhos não são literatura” (?):  
formações discursivas, ideologias e disputas de sentidos nas  
entrevistas de James Ackel em sua campanha para a ABL**

Rafael Schuabb (UERJ)

## **Introdução**

Em janeiro do ano de 2023, faleceu na cidade do Rio de Janeiro a escritora e professora de língua e literatura portuguesa Cleonice Berardinelli. Aos 106 anos de idade, a autora, que foi a primeira brasileira a escrever uma tese sobre Fernando Pessoa, era a ocupante da cadeira de número 8 da Academia Brasileira de Letras e a integrante mais longeva da instituição. A morte de um imortal pode parecer um fenômeno bastante paradoxal se considerarmos o que nos informam os dicionários de português, pretensos legisladores dos significados – afinal, segundo esses artefatos descritivos de um recorte temporal-linguístico tomados muitas vezes como bíblias da língua, ao lado das gramáticas prescritivas e normativas, o que (ou quem) é imortal não morre. – Porém, quando se entende que esses mesmos sentidos não são sempre os mesmos, isto é, não são estabilizados e nem dados a priori, mas, sim, constituídos no discurso por uma série de dispositivos compreendidos dentro de uma semântica global, compreende-se que há a possibilidade semântica de um ser imortal que de fato morre.<sup>1</sup>

Entretanto, ainda mais curioso do que esse evento em si, a disputa acalorada pela cadeira, a partir de então desocupada, de Berardinelli na ABL se revelou igualmente digna de atenção do grande público. Seis homens, envolvidos de formas diversas com a produção de textos em nosso país, se candidataram voluntariamente à vaga. São apresentados neste artigo como consta na divulgação oficial no site da Academia: “Estão inscritos o filólogo Ricardo Cavaliere, o escritor Joaquim Branco, o cartunista Mauricio Araújo de Sousa, o escritor Eloi Angelos G. D’Arachosia, o jornalista, produtor de TV e escritor James Ackel e o advogado José Alberto Couto Maciel. (Academia Brasileira de Letras, 2023)”.

É sobre esse penúltimo candidato, James Ackel, ou, mais especificamente, sobre suas declarações a respeito das histórias em quadrinhos em comparação à literatura e quais as formações discursivas e ideológicas, segundo postuladas por Pêcheux, que se manifestam por meio

---

<sup>1</sup> Maingueneau, 2008, pp. 75-97.

das materialidades verbais do discurso do jornalista que se debruça análise do presente trabalho.

Em duas entrevistas concedidas nos meses de março e abril de 2023 a grandes empresas midiáticas, a UOL e a Veja, Ackel proferiu afirmações que levantaram algumas polêmicas, entre as quais, a que mais notadamente se destacou nas redes sociais virtuais foi a categorização de histórias em quadrinhos em relação à literatura. Ackel afirmou categoricamente nessas entrevistas que não, que as histórias em quadrinhos não são de fato expoentes literários. Mas, afinal, o que é a literatura?

Discussões sobre de que se trata a arte literária e qual a sua relevância social e artística, entre outras questões, tem um percurso histórico e acadêmico enorme e muito além do que este artigo pode e pretende abranger dentro de seu limite de páginas, já que aqui o foco de análise é diverso. Porém, retomando o entendimento do papel descritivo dos dicionários, encontramos no Houaiss, entre outras acepções, a seguinte definição sobre a literatura – o substantivo feminino, não a conjugação do verbo “literaturar” – enquanto manifestação artística: “uso estético da linguagem escrita; arte literária” e no Michaelis “arte de compor escritos, em prosa ou em verso, de acordo com determinados princípios teóricos ou práticos”.<sup>2 3</sup>

Segundo alguns escritores e estudiosos, como o peruano Mario Vargas Llosa, laureado com o Prêmio Nobel de Literatura no ano de 2010 e com o prêmio Miguel de Cervantes de Literatura em 1994, a literatura é um elemento indispensável para a formação de uma civilização, pois desencadeia um processo de humanização do indivíduo. Segundo o autor, pensar em um mundo moderno sem o gênero discursivo do romance é pensar em um mundo “incivilizado, bárbaro, órfão de sensibilidade e pobre de palavra, ignorante, e grave, alheio à paixão e ao erotismo” (Vargas Llosa, 2009, p. 31). O autor afirma ainda que “O mundo sem romances, esse pesadelo que procuro delinear, teria como traço principal o conformismo, a submissão generalizada dos seres humanos ao estabelecido. Também nesse sentido seria um mundo animal. Os instintos básicos decidiriam a rotina cotidiana de uma vida oprimida pela luta da sobrevivência, pelo medo do desconhecido, pela satisfação das necessidades físicas, em que não haveria espaço para o espírito e a que, à monotonia sufocante da vida, acompanharia, como uma sombra sinistra, o pessimismo, a sensação de que a vida humana é aquilo que deveria ser e que sempre será assim” (*ibidem*, p. 31).

Vargas Llosa promove, portanto, uma marginalização dos indivíduos que não possuem contato com o caráter edificador e civilizatório da literatura, como se suas vidas fossem destituídas de propósito. Para o escritor

---

<sup>2</sup> Grande Dicionário Houaiss, 2012.

<sup>3</sup> Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, 2015.

nascido na cidade de Arequipa, a literatura é o que separa os seres humanos dos animais irracionais.

O sociólogo e crítico literário Antonio Candido, carioca e falecido em 2017, também compreendia que a literatura se constituía como um fator indispensável para a humanização de um indivíduo. Em *Direito à Literatura*, ele escreve: “Chamarei de literatura, de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”.<sup>4</sup>

De acordo com ambos os autores mencionados, é a literatura o que dá forma, instrução e valor às pessoas. Candido afirma ainda que é exatamente por essa função que “nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”, evidenciando seu caráter formador e transformador. Tanto o brasileiro quanto o peruano defendem que a literatura, e, conseqüentemente, a língua escrita, é o que inevitavelmente separa o humano do não humano, ou o que separa um indivíduo de maior valor de outro de menor valor.<sup>5</sup>

Sobre as histórias em quadrinhos e sua relação com a literatura, o debate geralmente tem como protagonista o fato da existência de um texto imagético, ao passo que o texto verbal pode não aparecer. Entretanto, é importante incluir nessa discussão as considerações realizadas pelo filósofo francês Michel Foucault em sua obra *Isto não é um cachimbo*, onde o autor defende o argumento de que todo texto verbal escrito ou impresso se configura também como um texto em imagem, ou seja, adquire e é afetado por aspectos e dispositivos discursivos imagéticos.<sup>6</sup> Em conformidade a esse entendimento de Foucault, seu conterrâneo, o linguista Dominique Maingueneau, afirma: “Um enunciado que não é oral constitui, assim, uma realidade que não é mais puramente verbal. Em um nível superior, todo texto constitui em si mesmo uma imagem, uma superfície exposta ao olhar”.<sup>7</sup>

Isto é, todo texto verbal impresso ou escrito em suportes físicos – livros, revistas, jornais, cartas, bulas de remédio etc. – ou disposto em suportes eletrônicos – computadores, celulares, tablets etc. – passa a constituir também um texto imagético, submetido às coerções impostas por esses suportes. E seja por meio da tipografia, dos grifos, das cores das letras, da posição no quadro, entre uma infinidade de dispositivos imagéticos

---

<sup>4</sup> Candido, 2004, p. 174.

<sup>5</sup> *Ibidem*, p. 175

<sup>6</sup> Foucault, 2008, p. 25.

<sup>7</sup> Maingueneau, 2011, p. 81.

disponíveis ao quadrinista para serem aplicados às palavras, as histórias em quadrinhos são por excelência o gênero discursivo em que o refinamento artístico da produção de sentidos possível de ser alcançada pela comunhão entre os textos verbal e imagético atinge seu ápice.

Porém, este trabalho não tem a pretensão de entrar nessa contenda e muito menos de apresentar uma resposta sobre as histórias em quadrinhos serem ou não serem uma expressão artística pertencente à literatura. A questão de pesquisa que interessa aqui é identificar quais formações discursivas e ideológicas se materializam nas respostas de Ackel ao longo das duas entrevistas mencionadas anteriormente e que validam, por meio de uma rede interdiscursiva, os efeitos de sentidos e os argumentos ali apresentados e defendidos.

### Arcabouço teórico

Pode-se dizer que a análise de discurso de base francesa (a despeito de sua pluralidade e diversidade) investiga os modos por meio dos quais os textos produzem e causam efeitos de sentidos, entendendo que esses sentidos sempre são redefinidos dentro dos contextos enunciativos e estão em constante conflito ou são eles em si o motivo de conflitos. A AD tem como prerrogativa empregar os dispositivos teóricos ao processo de análise dessas materialidades linguísticas, o que é, portanto, o objetivo essencial dessa área de estudos.

Neste artigo, a opção por empregar na análise o dispositivo de formação discursiva (FD) – bem como conceitos afins que se relacionam diretamente com o de FD, como a noção de formação ideológica (FI) –, entendida a partir da leitura de Pêcheux e da importância que o filósofo atribui à ideologia, como algo que estabelece as formações de discurso.<sup>8</sup> Assim, baseia-se no entendimento de que o conceito de FD “permite compreender o processo de produção de sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”.<sup>9</sup> Desse modo, por meio de uma leitura analítica e crítica orientada pelo dispositivo da FD, busca-se encontrar na materialidade linguística do corpus produzido para este trabalho os rastros de uma ou mais formações discursivas que se encontram ali manifestadas.

Como ponto de partida teórico para o campo da análise de discurso na qual este trabalho se insere, há a inauguração do conceito de discurso (tal como abordado aqui) no ano de 1969 em *Análise Automática do Discurso – AAD-69*, em que Pêcheux problematiza o esquema comunicacional do

---

<sup>8</sup> Fedatto, 2020, vídeo.

<sup>9</sup> Orlandi, 2020, p. 41.

norte-americano Roman Jakobson, baseado na emissão e na recepção passiva de um conteúdo (verbal). O francês apresenta, então, o entendimento de que, por outro lado, a comunicação não é uma simples transmissão de sentidos entre um sujeito-emissor (A) e um ou mais sujeitos-receptores (B), mas, sim, um processo discursivo de “efeito de sentidos entre os pontos A e B”, em que A e B, enquanto sujeitos do discurso e não empíricos, representam os “lugares determinados na estrutura social”.<sup>10</sup>

A partir desse momento de inauguração, a análise de discurso percorreu um longo caminho, atravessando três fases marcantes (como abordado por Pêcheux em *A análise de discurso: três épocas*, publicado em 1983) em seu histórico, e tratou de se engendrar como um campo de estudos bastante diversificados entre si, com um referencial teórico não estável em processo constante de expansão e reconfiguração, conforme os estudiosos a ela afiliados desenvolvem suas pesquisas acadêmicas. O que se manteve de mais significativo e inegociável ao longo dessas três épocas na AD é o que o autor nomeia como: “[...] uma recusa (que, esta, não vai variar da AD-1 à AD-3) de qualquer metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, e de toda suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso”.<sup>11</sup>

Entende-se, portanto, que a noção de um indivíduo como senhor de seu discurso é ilusória, uma vez que durante o processo discursivo há a (re)produção de efeitos de sentido que são previamente validados por meio de uma rede interdiscursiva, ou seja, de outros textos, enquanto materialidades (verbais, imagéticas etc.) discursivas que são representações de ideologias correntes. Na verdade, não apenas os sentidos, mas os próprios sujeitos também são constituídos no discurso.

O sujeito abordado nessa AD não é a figura empírica, o indivíduo em si, mas, sim, se relaciona às posições discursivas adotadas pelo sujeito em sua heterogeneidade, dentro de dadas formações discursivas nas quais ele está inserido. Por mais que as pessoas, no senso comum, acreditem em uma autonomia discursiva e suponham que são inauguradoras e independentes em sua produção discursiva (verbal ou não), na verdade são, em grande medida, assujeitadas por contextos sócio-históricos e suas respectivas formações ideológicas vigentes, que, por meio das formações discursivas compreendidas em seu interior, incidem sobre essa produção, determinando o que pode e o que deve ou não ser dito.<sup>12</sup> Sob essa diretriz, é o interdiscurso, ou seja, a rede de outros incontáveis textos – que apresentam materializações das FIs e FDs – anteriormente produzidos, o que confere validade a um

---

<sup>10</sup> Pêcheux, 1997, p. 82.

<sup>11</sup> Pêcheux, 1990, p. 311.

<sup>12</sup> Orlandi, 2020, p. 40.



“novo” texto. Ou seja, enquanto a formação discursiva é aquilo que deve e pode ser dito em determinado contexto, o interdiscurso é o que lhe dá sustentação, que não é dito, mas coopera na formação de sentidos.<sup>13</sup>

No interior de uma formação discursiva, os sentidos das palavras, expressões, preposições etc. são variáveis de acordo com as posições adotadas por aqueles que as empregam, de modo que esses significados são tomados em referência às formações ideológicas nas quais estão inseridas essas posições. Nesse sentido, Pêcheux faz a seguinte afirmação em *Semântica e discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio*, originalmente publicada em 1975: “[...] o sentido de uma palavra não existe ‘em si mesmo’ (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)”.<sup>14</sup>

Mesmo os vocábulos de uso mais recorrente e comum, como substantivos concretos e advérbios, têm seus sentidos instáveis e propensos a serem disputados por diferentes formações ideológicas, dependentes de contextos práticos e discursivos, que revestem uma dada materialização linguística para que ela possa ser empregada por meio de uma FD em seu interior, de modo que atenda a suas demandas ideológico-comunicacionais.<sup>15</sup>

Como exemplo, podemos pensar na constante mutação de sentido extratextual do advérbio de tempo “ontem” que a cada dia ganha um significado referencial novo: se hoje é dia 26 de julho, o ontem se refere ao dia 25; se, no entanto, hoje é dia 27, o ontem passa a ser o próprio dia 26. No uso comum, observam-se também ruídos na comunicação quando os interlocutores estão em um diálogo que ocorre durante a madrugada e as fronteiras de significação entre os vocábulos “ontem” e “hoje” e entre “hoje” e “amanhã” tornam-se dúbias e passíveis de escaparem a uma prescrição formal da língua padrão, ocorrendo muitas vezes a necessidade de se confirmar a data, por meio da menção ao dia da semana ou do mês a qual “ontem”, qual “hoje” ou qual “amanhã” se referem os interlocutores.

É possível também refletir sobre as disputas de sentidos entre formações ideológicas ao observar o emprego de “ontem” em relação a um período do passado onde existia um determinado conjunto de costumes, hábitos, valores etc. que não seriam (supostamente) mais encontrados no dado “hoje”. Expressões como “no meu tempo era melhor” carregam em si a materialidade linguística de uma formação ideológica conservadora, referindo-se ao “ontem” como um período do tempo em que determinados

---

<sup>13</sup> Fedatto, 2020, vídeo.

<sup>14</sup> Pêcheux, 1997, p. 160.

<sup>15</sup> Siqueira, 2021, vídeo.

valores como a honra, a família, a religião, a ética etc. seriam então mais presentes e mais cultuados na sociedade.

No interior dessa formação ideológica, podem ser observadas formações discursivas que buscam validar sentidos empregados exaustivamente e a defesa de diversos ideais vinculados a essa dada FI, entre os quais podemos elencar a política de extrema-direita, o militarismo, o armamentismo e até mesmo os movimentos discursivos anticientíficos adotados, como o da não vacinação e o do terraplanismo, cuja popularização nos últimos anos causou estranhamento e revolta em parte da população de um país que testemunhou mais de 700 mil mortes por complicações da COVID-19.

Por outro lado, a formação ideológica progressista muitas vezes reveste o “ontem” como um período mais retrógrado do qual é necessário buscar se distanciar o máximo possível por meio dos avanços sociais: o “ontem” é o passado em que os portugueses roubaram as terras dos povos originários das terras que viriam a compor o Brasil; é o passado em que havia escravidão dos negros no Brasil, onde o comércio de seres humanos era prática vigente e constante em anúncios de vendas nos jornais da época; é o passado em que as mulheres não podiam votar, estudar, trabalhar fora, escolher se queriam e com quem queriam casar e que não havia pílulas anticoncepcionais; é o passado em que o contágio por HIV era considerado uma sentença de morte e intimamente associado aos homens homossexuais; é o passado em que manifestações dos mais diversos preconceitos não era criminalizada, não era socialmente combatida por aparatos legais.

Podemos compreender, portanto que uma formação ideológica, manifestada através de uma ou mais formações discursivas, interpela os indivíduos em sujeitos do seu discurso, e promove a validação tanto desses sujeitos quanto dos sentidos dos elementos de materialidades verbais (entre outras) por meio da rede do interdiscurso. Com isso em mente, é válido afirmar: “É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem “e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados*” (grifo do autor).<sup>16</sup>

Esses indivíduos, entretanto, não são completamente assujeitados no processo discursivo e possuem alguma liberdade discursiva no que diz respeito à tomada de posição frente ao saberes que estão validados pela FD em que se inscrevem.<sup>17</sup> No último tópico de *Semântica e discurso – Uma crítica*

---

<sup>16</sup> Pêcheux, 1997, p. 160.

<sup>17</sup> Indursky, 2005, p. 5.

à afirmação do óbvio, logo antes do capítulo de conclusão, Pêcheux apresenta o conceito de modalidades da tomada de posição que relativizam a “reduplicação da identificação” mencionada capítulos antes naquela obra.

A primeira modalidade se refere a uma “superposição (um recobrimento) entre o *sujeito da enunciação* e o *sujeito universal*, de modo que a tomada de posição do sujeito realiza seu assujeitamento sob a forma de ‘livremente consentido’” (grifos do autor). Essa superposição aponta para uma identificação total entre o sujeito do discurso e a forma-sujeito da formação discursiva, caracterizando “o discurso do ‘bom sujeito’ que reflete espontaneamente o Sujeito”.<sup>18</sup> Essa noção coincide o anteriormente descrito pelo autor como “reduplicação da identificação”.<sup>19</sup>

A segunda modalidade, por sua vez, se refere ao “discurso do ‘mau sujeito’, discurso no qual o *sujeito da enunciação* ‘se volta’ contra o sujeito universal por meio de uma ‘tomada de posição’ que consiste, desta vez, em uma *separação*” (grifos do autor), os motivos que podem levar a essa tomada de posição são vários, entre os quais o autor exemplifica: “distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...”<sup>20</sup>

Indursky aponta a importância de ressaltar que tanto a tensão entre uma plena identificação e quanto a contra-identificação com os mesmos saberes de uma formação discursiva ocorrem no interior dela. Isso quer dizer que o sujeito do discurso da segunda modalidade de tomada de posição questiona tais saberes pertencentes à FD em que ele se inscreve a partir do interior dela mesma e, dessa forma, é instaurada uma tensão dele em relação aos saberes representados pela forma-sujeito. É justamente pelo fato de que esse processo se realiza internamente que podemos considerar as formações discursivas como campos porosos, trazendo “para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea” (Indursky, 2005, p. 6).

Por outro lado, a última modalidade de tomada de posição apresentada por Pêcheux nesse texto se refere a um movimento migratório do sujeito entre formações discursivas e não no interior de uma única FD. Se refere a uma “*desidentificação*, isto é, de uma *tomada de posição não-subjetiva*” (Pêcheux, 1990, p. 217, grifos do autor), o que significa dizer que o sujeito do discurso rompe com uma FD na qual estava previamente inscrito “para deslocar sua identificação para outra formação discursiva e sua respectiva forma-sujeito”.<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Pêcheux, 1990, p. 215.

<sup>19</sup> Indursky, 2005, p. 5.

<sup>20</sup> Pêcheux, 1990, p. 215.

<sup>21</sup> Indrusky, 2005, p. 7.

## Percurso metodológico

Para servirem de base para a construção do corpus aqui analisado, foram escolhidas as duas entrevistas de Ackel, então candidato a membro da Academia Brasileira de Letras, que deram origem à polêmica que se instaurou sobre o pertencimento ou não das histórias em quadrinhos ao campo da literatura. A primeira, *Jornalista disputa vaga com Mauricio de Sousa na ABL*, publicada no dia 21 de março de 2023, em meio digital na seção *Mercado* do site *NaTelinha*, do conglomerado jornalístico do UOL, conduzida por Sandro Nascimento; a segunda, *“Gibi não é literatura”, diz James Ackel, que disputa vaga na ABL*, publicada no dia 19 de abril do mesmo ano, em meios impresso e digital<sup>22</sup> na revista *Veja* e em seu respectivo site, realizada por Amanda Péchy<sup>23</sup>.

Dentro das prerrogativas de uma pesquisa qualitativa, que se materializa na forma de um estudo de caso neste trabalho, e a partir de uma leitura analítica orientada pelo conceito de formação discursiva de Pêcheux, selecionaram-se para este artigo alguns recortes dessas produções textuais nos quais entende-se que há a materialização de formações discursivas a respeito do lugar ocupado pelas histórias em quadrinhos nos meios literário, artístico e social e que, portanto, poderiam ser pertinentes para a discussão que se pretende levantar a partir dessa polêmica.

Os trechos que compõem o corpus produzidos para este trabalho são aqui apresentados em ordem cronológica – primeiro, recortes da entrevista ao *NaTelinha*; em seguida, os da entrevista à *Veja*, que foi publicada quase um mês depois – e acompanhados por considerações guiadas pela perspectiva de uma análise pautada pelo dispositivo das formações discursivas.

### **Análise dos recortes da entrevista de James Ackel concedida ao site *NaTelinha*, do UOL, conduzida por Sandro Nascimento e intitulada *Jornalista disputa vaga com Maurício de Sousa na ABL***

Em resposta à pergunta “O que levou você a concorrer à cadeira de número 8 da Academia Brasileira de Letras?”: “[...] Eu tenho uma profunda admiração pela Academia Brasileira de Letras por ser o último reduto da defesa na nossa literatura, numa época onde as pessoas não respeitam a língua nossa e até ironizam os que a defendem”.

Ackel se posiciona como um grande admirador da ABL – o que é, afinal, esperado de alguém que voluntariamente se candidatou a uma cadeira

---

<sup>22</sup> Neste trabalho está sendo utilizada a publicação em suporte virtual da entrevista da *Veja*.

<sup>23</sup> Na seção de referências bibliográficas estão disponibilizados os respectivos endereços eletrônicos de ambas entrevistas abordadas neste artigo.

vaga –, e traz em seu texto materializações da formação discursiva de defesa de uma literatura nacional e de uma língua portuguesa homogêneas e superiores, adotando uma posição que tenta aproximar e compartilhar com o leitor ao repetir o possessivo “nossa” em “nossa literatura” e “língua nossa”. Expressões extremistas como “o último reduto da defesa” do que quer que seja também reforçam essa afiliação a uma formação ideológica conservadora, dentro da qual as FDs constituintes refletem e respaldam esse caráter de perigo iminente aos tesouros materiais e imateriais da sociedade.

Em resposta à pergunta “Que projeto é esse?”, sobre um projeto que Ackel mencionou que possuía à época para apresentar à ABL, mas comentando a respeito de um suposto projeto do concorrente Mauricio de Sousa: “[...] Eu vi que um concorrente, que eu admiro muito por todo trabalho dele realizado nas artes, que é o Mauricio de Sousa, de quem eu sempre fui admirador, quer levar a literatura aos quadrinhos. Por mais que eu goste do Mauricio de Sousa e respeite toda sua obra que conheço desde minha infância, eu não posso aceitar uma proposta destas porque isto seria o fim da literatura escrita nos livros. Vivemos um tempo onde a Música Popular Brasileira é deixada de lado por alternativas nem um pouco musicais e até agressivas contra a sociedade e as mulheres. Então, precisamos preservar ao máximo a nossa literatura clássica, escrita em livros e não em quadrinhos de revistas”.

Ackel antecede seu posicionamento contrário à mencionada proposta do quadrinista com trechos elogiosos: “que eu admiro muito por todo o trabalho dele realizado nas artes” e “por mais que eu goste do Mauricio de Sousa e respeite toda a sua obra”; para, em seguida, não apenas discordar e criticar a proposta do concorrente, mas afirmar que não pode “aceitar uma proposta destas” e retomar a posição em uma FD defensora de uma literatura superior que valida o uso de palavras extremistas e lhe permite afirmar que essa literatura está em perigo até mesmo de extinção: “isto seria o fim da literatura escrita nos livros”.

Nesse ponto, Ackel também traz o discurso de uma unicidade de música popular brasileira superior e explicitamente categoriza certos gêneros como inferiores artisticamente: “a Música Popular Brasileira é deixada de lado por alternativas nem um pouco musicais e até agressivas contra a sociedade e as mulheres”, passagem na qual o jornalista posiciona-se inserido também em uma FD (tipicamente a “da moral e dos bons costumes”) a favor das mulheres – mas qual será o sentido de mulher dentro de uma FI conservadora? Que ideal de mulheres é esse que Ackel defende aqui?

Em seguida, convida novamente os leitores à tomada de decisão conjunta, empregando o uso do verbo na primeira pessoa do plural e repetindo o uso do possessivo “nossa”, engendrando discursivamente um grupo onde compactuaríamos – nós e ele – com seu texto e as FDs nele

manifestadas: “precisamos preservar ao máximo nossa literatura clássica”. No contexto de uma formação ideológica conservadora no que diz respeito às artes e à língua, o que seria uma “literatura clássica” brasileira? Quais autores e obras, ou que classes de autores e de obras, estariam dentro desse escopo e, principalmente, quais estariam fora?

No final do trecho, Ackel rompe definitivamente o vínculo entre literatura e histórias em quadrinhos ao afirmar que o que defende é uma literatura “escrita em livros e não em quadrinhos de revistas” e explicita qual o sentido de literatura que é ideologicamente validado na formação discursiva em que se insere.

Em resposta à pergunta “Como foi sua vida nas artes?”, na parte em que especificamente menciona sua própria obra literária: “Escrevi muitos contos sobre a alma humana e as relações entre homens e mulheres, além de contos sobre as perdas de entes queridos. Também escrevi inúmeros artigos como convidado da Folha de S.Paulo desde 2011”.

Nesse momento, Ackel menciona algumas temáticas de suas obras que, por suposto, seriam exemplos do que a literatura deve ser e deve abordar. O que se destaca aqui e coincide com a formação ideológica conservadora é a especificação de “relações entre homens e mulheres”, que materializa uma FD contrária à normalização da diversidade afetivo-sexual, ideal majoritariamente defendido por uma FI progressista contemporânea. Claro que o jornalista poderia ter empregado “relações amorosas” ou mesmo “amor” ao mencionar essa temática, porém, ao utilizar especificamente “homens e mulheres” ele se posiciona discursivamente de forma assertiva e tem seu discurso respaldado pela FD em que se insere.

Em resposta à pergunta “Então você é contra transformar obras da literatura em história em quadrinhos para popularizá-las?”: “Você populariza as obras da maneira que a Folha já fez, imprimindo os volumes de maneira fiel à obra e vendendo em bancas de jornais com publicidade para o povo. Quando você põe no papel uma história literária em quadrinhos, você está desmontando a literatura porque você usa a mesma matéria que é o papel para desenhar ao invés de escrever”.

[...] Temos que entender que as palavras em papel são a litúrgia da literatura.

Aqui, Ackel afirma ser possível a popularização de obras literárias, mas de um jeito específico, como o que menciona ter sido realizado pela Folha de São Paulo, com a qual o jornalista possuía vínculo profissional no momento da entrevista.

Também menciona o que entende como um verdadeiro desmonte da literatura ao ser adaptada para uma história em quadrinhos “porque você usa a mesma matéria que é o papel para desenhar ao invés de escrever” e

materializa a formação discursiva pró unicidade de uma literatura superior que agora se encontra em risco de ser destruída. Trazendo ainda uma FD religiosa, sacraliza a literatura ao afirmar que “as palavras em papel são a liturgia da literatura”.

**Análise dos recortes da entrevista de James Ackel concedida à revista *Veja*, conduzida por Amanda Péchy e intitulada “*Gibi não é literatura*”, diz James Ackel, que disputa vaga na ABL**

Em resposta à pergunta “Sua candidatura à ABL foi vista com surpresa. Era um projeto antigo?”: “O que realmente me motivou foi a candidatura de Mauricio de Sousa. Em sua carta, ele diz que “quadrinhos são literatura pura”. Isso me deixou zangado e decidi me inscrever imediatamente”.

Nesse trecho da segunda entrevista abordada, publicada aproximadamente um mês após a anteriormente analisada, com a polêmica de suas falas já instaurada nas redes sociais, Ackel deixa claro que foi motivado a se candidatar à cadeira da ABL por um sentimento de raiva e de urgência de tomada de ação em relação ao trecho da carta de candidatura de Mauricio de Sousa: “[...] ele diz que ‘quadrinhos são literatura pura’. Isso me deixou zangado e decidi me inscrever imediatamente”. Assim, Ackel se posiciona discursivamente mais uma vez como um defensor da literatura como uma expressão artístico-cultural clássica, superior, homogênea, na qual a diversidade artística não é permitida.

Em resposta à pergunta “Por que considera que histórias em quadrinhos não são literatura?”: “[...] a letra no papel é a liturgia da literatura. Histórias em quadrinhos estão no campo do entretenimento, não da educação, como ele defende. No dia em que acabarem os livros, acabou a literatura. A ABL não pode perder sua essência”.

Ackel mais uma vez materializa a formação discursiva religiosa em sua fala, como havia feito na primeira entrevista, mencionando novamente a “liturgia da literatura”.

O jornalista ainda categoriza as histórias em quadrinhos dentro do “campo do entretenimento, não da educação”, tornando claro um entendimento preconceituoso acerca das histórias em quadrinhos, que, como qualquer outra expressão artística, se realiza e se atualiza com uma variedade de objetivos, sejam eles o de entretenimento, educativos, socialmente conscientizadores (como é frequente em projetos paralelos da *Turma da Mônica*) etc. Tal conceituação, entretanto, é validada dentro dessa FD em que Ackel reforça discursivamente sua inscrição e que promove uma literatura clássica como algo superior ao que seriam expressões artísticas menores.

Além disso, retoma também um discurso alarmista no trecho “No dia em que acabarem os livros, acabou a literatura” e o culto a um purismo

institucional em “A ABL não pode perder sua essência”, elementos próprios de uma formação ideológica conservadora, novamente intermediada por uma FD de defesa de um ideal de literatura compartilhado pelos sujeitos nela inscritos.

Em resposta à pergunta “O senhor já leu os gibis da Turma da Mônica?”: “Claro que sim, mas depois de já ter aprendido a ler e a escrever, com o uso dos livros de verdade. Fico assustado quando dizem que os brasileiros se alfabetizam com a Turma da Mônica. Defender isso é uma incongruência”.

Novamente, Ackel segrega as histórias em quadrinhos a um lugar das produções artístico-culturais impressas que não é o dos “livros de verdade”. Claro que o jornalista, enquanto sujeito discursivo que se identifica com a forma-sujeito de uma FD marcada por um purismo literário, dentro de uma FI de conservadorismo, não haveria de – e, caso houvesse, jamais poderia assumir – ter aprendido a ler com o auxílio dessa expressão artística entendida ali como inferior. Ackel afirma até mesmo que fica “assustado quando dizem que os brasileiros se alfabetizam com a Turma da Mônica”, revelando ter consciência desse fato social, porém, se posicionando contrário a essa que é uma realidade, já que os quadrinhos da *Turma da Mônica* são reconhecidos como auxiliares na alfabetização no Brasil, o que se explica pelo interesse genuíno das crianças menores pelas cores e desenhos chamativos, pelo humor presente nessas histórias etc.

Em resposta à pergunta “Sua grande contribuição à literatura, nos moldes que o senhor defende, foi um livro sobre marketing no setor hoteleiro. Não é pouco para se tornar imortal?”: “Meu livro foi muito elogiado e adotado em vários cursos de turismo, inclusive na USP. Além dele, tenho três peças de teatro escritas. Já o Mauricio só publicou gibis. Tá quatro a um para mim. Mas esse não é o ponto principal. Mereço a cadeira por causa do meu projeto para a ABL. Se me derem três anos para concretizá-lo, posso até renunciar depois”.

Referindo-se ao seu único livro – elemento até então empregado no discurso de Ackel como o grande símbolo da uma pretensa alta literatura – que publicou, 22 anos antes da disputa pela cadeira na ABL, em 2001, intitulado *Marketing Hoteleiro com Experiências* e indicado a alunos do curso de Turismo, e às três peças teatrais escritas por ele, Ackel parece cair em uma armadilha criada por si próprio ao longo das entrevistas e, ao perceber isso, utiliza uma frase de cunho mais informal, “Tá quatro a um para mim” e muda o direcionamento da argumentação: “Mas esse não é o ponto principal. Mereço a cadeira por causa do meu projeto para a ABL”.

No final desse último trecho, assumindo um papel de messias – o que parece estar em alta nas várias FDs de uma formação ideológica conservadora nos últimos anos no Brasil– e salvador da literatura do país, ele indica não ter como meta a posição e o status na ABL, afirmando que gostaria de ter apenas



o tempo necessário na vaga para realizar seu projeto, quase como em um sacrifício pessoal em prol do bem maior e contra a ameaça quadrinista: “Se me derem três anos para concretizá-lo, posso até renunciar depois”.

### Considerações finais

O jornalista, como primeiramente a Academia Brasileira de Letras se refere a ele no anúncio oficial dos candidatos à cadeira de número oito, Ackel utiliza argumentos cujos sentidos são validados dentro da FD em ele que está inscrito e demonstram uma aparente plena identificação com a respectiva forma-sujeito: a simbologia do objeto “livro”, os ideais de uma literatura correta, de um idioma correto, de um gênero musical correto, o caráter emergencial e imperativo de uma tomada de atitude frente aos perigos que supostamente assombram os alicerces imateriais da sociedade etc.

Por outro lado, o que também é uma característica dessa FI e de suas FDs relacionadas, a resistência ao diálogo ideológico parece impedir uma reflexão responsável sobre o que fala e sobre o que critica publicamente.

Quando Ackel afirma que “as palavras no papel são a liturgia da literatura” parece – e apenas parece – desconhecer toda uma tradição de literatura oral que ainda hoje persiste de forma majoritária em algumas comunidades no Brasil e mundo afora. Mas, como dito, o entrevistado provavelmente não desconhece isso, apenas situa a literatura oral como algo menor, ou, não seria surpreendente, como algo que não seja literatura (já que não está no papel), assim como afirma sobre as histórias em quadrinhos. Além disso, atualmente há uma enormidade de leitores que consomem literatura fazendo uso de equipamentos eletrônicos específicos para leitura, não por suportes impressos.

Nos diversos pontos em que o jornalista evoca a figura do livro como um objeto-símbolo do que pode ser considerado literatura, ele parece ignorar um histórico de várias obras clássicas da prosa cuja publicação inicial se deu em formato de folhetins, cujos capítulos eram veiculados em outros suportes impressos como jornais, revistas etc. Entender os objetos livros como sinônimos de obras literárias é um sentido válido dentro dessa FD, mas para além dela há o entendimento de livros como publicações impressas contendo os mais diversos gêneros, de manuais de jardinagem a histórias em quadrinhos. Dessa forma, se materializa nesse discurso um apreço à forma, não ao conteúdo desses objetos.

Ao afirmar que a adaptação de obras de prosa para histórias em quadrinhos “você usa a mesma matéria que é o papel para desenhar ao invés de escrever” parece desconsiderar reflexões como as apresentadas por Foucault em *Isto não é um cachimbo*, onde o francês, como exposto anteriormente neste trabalho, afirma que todo texto verbal escrito ou impresso adquire aspectos imagéticos (2008, p.

25); 2) e de que os textos verbal e imagético se articulam para produzir efeitos de sentidos (ibid., p. 28). Pensamento compartilhado por Maingueneau e já citado na introdução deste trabalho.

Os trechos das entrevistas que foram selecionados para a produção do corpus analisado neste trabalho parecem esclarecer a inscrição de Ackel em uma formação discursiva de defesa de uma literatura tradicional e homogênea, dentro de uma formação ideológica do conservadorismo sociocultural. Identificar essa FD, bem como outras que se materializaram linguisticamente no corpus, entendendo-a como intermediadora da realização discursiva da mencionada FI, nos permite refletir sobre as posições discursivas e ideológicas que estão presentes e quais efeitos de sentidos são atualizados e (re)produzidos nos discursos. Percebendo que sentidos polêmicos, como os aqui encontrados, não estão no discurso presente nos textos de uma única pessoa, individualmente, mas, sim, são validados de forma interdiscursiva, explicitando a existência de uma rede de infinitos outros textos que materializam as mais diversas ideologias e dão sustentação para a existência uns dos outros e de uma comunidade que os produz e que é produzida por eles.

## Referências

- Academia Brasileira de Letras*. 2023. Disponível em <<https://www.academia.org.br/noticias/abl-realiza-eleicao-da-cadeira-8>>. Acesso em 8/6/ 2024.
- ACKEL, J. *Jornalista disputa vaga com Mauricio de Sousa na ABL*. [Entrevista cedida a] Sandro Nascimento. NaTelinha, 2023. Disponível em <<https://natelinha.uol.com.br/mercado/2023/03/21/jornalista-disputa-vaga-com-mauricio-de-sousa-na-abl-195274.php>>. Acesso em 4/6/2024.
- ACKEL, J. “*Gibi não é literatura*”, diz James Ackel, que disputa vaga na ABL. [Entrevista cedida a] Amanda Péchy. Veja, 2023. Disponível em <<https://veja.abril.com.br/cultura/gibi-nao-e-literatura-diz-james-akel-que-disputa-vaga-na-abl>>. Acesso em 4/6/2024.
- CANDIDO, A. *O direito à literatura*. Em: Vários escritos. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas cidades, Ouro sobre Azul, 2004.
- FEDATTO, C. *Formação discursiva*. YouTube, 2020. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=ST1ycFwGKm4>>. Acesso em 10/6/2024.
- FOUCAULT, M. *Isto não é um cachimbo*. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

*Grande Dicionário Houaiss*. 2012. Disponível em <[https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol\\_www/v6-1/html/index.php#1](https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v6-1/html/index.php#1)>. Acesso em 7/6/2024.

INDURSKY, F. *Formação discursiva: ela ainda merece que lutemos por ela por ela?* In: Anais do II Seminário de Estudos em Análise do Discurso (SEAD). 2005. Disponível em <<https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIOS/FredaIndursky.pdf>>. Acesso em 8/6/2024.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

*Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. 2015. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br>>. Acesso em 8/6/2024.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Pontes Editores, 1988.

PÊCHEUX, M. *A análise de discurso: três épocas*. In: GADET, F.; HAK, T. (Org.) Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

PÊCHEUX, M. *Análise Automática do Discurso - AAD-69*. In: GADET, F.; HAK, T. (org). Por uma análise automática do discurso. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1997.

ORLANDI, E. *Análise de Discurso – Princípios e Procedimentos*. 13 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020.

SIQUEIRA, V. *Diferença de formação discursiva em Foucault e Pêcheux*. YouTube, 2021. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NtKidtDkMW8>>. Acesso em 7/6/2024.

VARGAS-LLOSA, M. *É possível pensar o mundo moderno sem o romance?* In: MORETTI, Franco: A cultura do romance, vol. 1. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

## ***“Brasileiros tão dignos quanto os demais o são”*: a brasilidade como dispositivo racista na formação da identidade nacional**

Roberta Calixto

### **Introdução**

Este artigo é um recorte da dissertação intitulada "Sou daltônico, não vejo cores": novas [velhas] estratégias de manutenção do racismo no Brasil neoliberal. Nele, debruço-me inicialmente sobre o conceito de dispositivo – cunhado inicialmente por Michel Foucault em *História da sexualidade* (1999) e em *Microfísica do poder* (1978), e que posteriormente será trabalhado por Giorgio Agamben, a fim de que essas conceituações possam me dar ferramentas para traçar um paralelo entre o conceito dispositivo e a nacionalidade, especialmente aquela que chamarei de “brasilidade”. Posteriormente, passo às abordagens sobre nacionalidade e nacionalismo. Para tanto, parto das noções de comunidade imaginada<sup>1</sup> e dos estudos sobre formação de identidades<sup>2</sup> para compreender a formação sociocultural e histórica do conceito de nação, bem como sua relevância nos processos de independência das colônias americanas e, paralelamente, na constituição do projeto de Estado Moderno Liberal.

Por fim, particularizo a formação da identidade nacional brasileira. A partir de uma pesquisa histórica, busco reconstituir alguns dos processos que possuem elevado destaque no discurso nacionalista brasileiro como a Independência do Brasil e a abolição da escravatura e confrontá-los com as narrativas oficiais adotadas pelo país e que constituem nosso imaginário enquanto povo brasileiro. Meu intuito é, dessa forma, mostrar a operacionalidade do discurso nacionalista brasileiro que, atendendo às grandes narrativas nacionalistas, se apoia em estratégias discursivas como o mito da democracia racial, para operar uma lógica de governo<sup>3</sup>. Esse governo se dá, principalmente a partir do ideal do branqueamento<sup>4</sup>, que busca apagar as desigualdades raciais que são, ainda hoje, parte integrante da sociedade brasileira e de discursos liberais, sobretudo a meritocracia, que cumpre o

---

<sup>1</sup> Anderson, 2013.

<sup>2</sup>Hall, 2005 e Woodward, 2012.

<sup>3</sup> Foucault, 2014.

<sup>4</sup> Bento, 2001, Domingues, 2002 e Fernandes 2013.

papel de negar o caráter sistêmico das mazelas vividas por negras e negros no pós-abolição e atribuir-lhes culpas individuais por seus fracassos. Essa normalização dos corpos, que se forma a partir do dispositivo brasilidade é um discurso racista no qual o corpo negro não tem espaço a menos que aceite ser branqueado. É também o discurso de produção do excedente, que permite a construção dos corpos indesejáveis e que, portanto, podem ser exterminados como os pobres e os que lutam contra as desigualdades estruturais do país.

### **Foucault e o conceito de dispositivo**

O desenvolvimento do conceito de dispositivo de Foucault se dá diante da necessidade do teórico de apresentar uma mecânica para a operação das relações de poder estabelecidas. Sua proposta se opõe àquela que até hoje é comumente concebida pelo senso comum, denominada por Foucault “concepção jurídica”<sup>5</sup>, e que aqui chamaremos de “limitativa” ou “negativa”.

A concepção jurídica de poder, como o nome deixa explícito, se assenta na ideia de que o poder vem da lei, especialmente dos processos de interdição que essa lei estabelece. “Por que se aceita tão facilmente essa concepção jurídica de poder?”<sup>6</sup>. É por discordar do que é entendido de maneira geral pelo senso comum como poder, que o francês vai tecer uma crítica ao que, segundo ele, é uma das muitas heranças que nossa sociedade ainda carrega do século XIX. Para o filósofo, independentemente do sistema em que se instaure, a concepção e o funcionamento do poder seguem as mesmas diretrizes. No fundo, apesar de todas as mudanças sociais, o rei segue sendo a figura que representa o poder. Uma ideia de poder unicamente como dominação/interdição e estabelecendo uma mecânica de dualidade de agências, na qual um é o rei que tudo pode e o outro é o súdito que a tudo obedece. Em sua empreitada por construir não uma teoria do poder, mas uma “análise do poder”, ele questiona: “Por que reduzir os dispositivos da dominação ao exclusivo procedimento da lei interdição?”<sup>7</sup>. E, em sua argumentação, defende justamente o contrário: “*é somente mascarando uma parte importante de si mesmo que o poder é tolerável*. Seu sucesso está na proporção daquilo que consegue ocultar de seus mecanismos”<sup>8</sup> (grifo meu).

Para Foucault, o século XIX é um marco, posto que apresenta “novos procedimentos e poder que funcionam, não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e

---

<sup>5</sup> Foucault, 1999, n/p.

<sup>6</sup> *Idem*.

<sup>7</sup> *Idem*.

<sup>8</sup> *Idem*.

que se exercem em níveis e formas que extravazam (sic) do Estado e seus aparelhos” (grifos meus).

Justamente por essa concepção, o autor defende que esses procedimentos, que possuem uma mecânica altamente complexa de funcionamento, só poderão ser corretamente analisados em toda sua sutileza e sofisticação uma vez que se abandona essa concepção de poder jurídico-discursivo, unidirecional, concentrado e soberano cujo ápice de manifestação está na enunciação da lei. Ao traçar seu contraponto, Michel Foucault nos diz que “o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada”<sup>10</sup>. A partir dessas considerações, o que seria então aquilo que Michel Foucault denomina “dispositivo”? Em suas palavras, o dispositivo é um “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. **O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos**” (grifo meu)<sup>11</sup>.

Em relação à forma pela qual o dispositivo opera, o francês argumenta: “É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles”<sup>12</sup>. No entanto, essa rede de elementos que constituem o dispositivo em Foucault somente é bem-sucedida quando consegue internalizar e reproduzir um duplo processo: a “sobredeterminação funcional” e o “preenchimento estratégico”<sup>13</sup>. A *sobredeterminação funcional* diz respeito à capacidade do dispositivo de rearticular e reagrupar os elementos que o constituem diante de cada efeito, que pode ser positivo ou negativo, e que sempre terá a capacidade de modificá-lo. Já o *preenchimento estratégico* do dispositivo está relacionado à sua capacidade de assimilar os efeitos, mesmo que negativos, que surgem em consequência da operação deste dispositivo, e conseguir positivá-los, de maneira que o próprio dispositivo pode utilizá-los em proveito de seu objetivo estratégico.

---

<sup>9</sup> *Idem.*

<sup>10</sup> *Idem.*

<sup>11</sup> *Idem.*

<sup>12</sup> Foucault, 1979, p. 246.

<sup>13</sup> *Idem*, p. 245.

## Identidade e nacionalismo

*Para dizer, eis um dispositivo, procuro quais foram os elementos que intervieram em uma racionalidade, em uma organização...*

Se para os teóricos há um esforço em apresentar a complexidade, a diversidade e a sofisticação dos recursos que são utilizados na construção de um determinado dispositivo, neste pequeno recorte tratarei das identidades nacionais como um dispositivo e, para tanto, tal como na citação que abre esta seção, buscarei os elementos históricos que contribuem para sua formação. É fundamental, para isso, começar com um debate acerca do desenvolvimento do conceito de identidade.

O primeiro ponto relevante para entender a identidade é que ela é, tal como a raça, um fenômeno da ordem da linguagem, que nada tem de natural ou de essencial em sua origem e que somente adquire sentido por meio de discursos produzidos socialmente a partir de repertórios simbólicos compartilhados por um determinado grupo de pessoas. O segundo ponto é que a identidade é relacional. Ou seja, a marca da identidade do ser está intrinsecamente ligada àquilo que não se é: quando digo “*sou brasileira*”, também digo que *não sou* curda, estadunidense, jamaicana ou de qualquer outra nacionalidade que tenha sido criada no planeta. O terceiro ponto que pode ser extraído dessa concepção de identidade, portanto, é que, em sua formulação, ela é marcada pela ideia da diferença<sup>14</sup>, com um forte teor de exclusão. Pela importância que desenvolvem socialmente, algumas dentre essas identidades acabam, então, sendo mais marcadas pela existência de conflitos, como é o caso das identidades nacionais.

Como fenômenos da linguagem e do discurso, as identidades nacionais são localizáveis no tempo e no espaço, e é possível traçar dialogicamente relações entre esse fenômeno e outros que lhe originaram. Para tanto, recorrerei a Hall<sup>15</sup> e seus estudos sobre identidade nacional. O sociólogo afirma, tal como Woodward, que no mundo moderno, as identidades nacionais se constituem como uma das principais fontes de identidade cultural, com uma construção tão sofisticada que, embora não essencial, nós, muitas vezes, agimos como se fosse. Como se as nações sempre houvessem existido. Entretanto, esse tipo de formação discursiva nacionalista, facilmente identificada, é mais uma daquelas heranças que, como afirma Foucault<sup>16</sup>, ainda trazemos do século XIX.

---

<sup>14</sup> Woodward, 2012.

<sup>15</sup> Hall, 2005

<sup>16</sup> Foucault, 1999b.

É nessa empreitada de historicizar e analisar a formação do pensamento que Benedict Anderson<sup>17</sup> constrói a ideia de “condição nacional” e defende que a nacionalidade é, como já explicitado nos estudos anteriores, uma parte fortíssima da construção social dos indivíduos modernos. Ainda que não trate com ênfase dos estudos linguísticos, o historiador acaba por enfatizar a força e o poder da linguagem nessas mudanças sócio-históricas. Remontando ao contexto do século XVIII, o historiador vai tecer uma estreita relação entre o fortalecimento do nacionalismo e o enfraquecimento do discurso religioso. Isso se dá especialmente pela similaridade entre os discursos religioso e nacionalista, já que ambos se apoiam em grandes narrativas que buscam responder e/ou dar sentido a questões existenciais da humanidade: “quem eu sou?”; “pra onde vou?”; “por que sofro?”. Todas as perguntas para as quais a ciência de modo geral e doutrinas progressistas, como o marxismo, deixaram um grande vácuo de resposta com o declínio da fé religiosa, a condição nacional se dispôs a responder com os vínculos comunitários entre os mortos e os não nascidos desse solo, numa constante “re-geração”<sup>18</sup>, que em muito se aproxima das promessas religiosas de vida eterna.

No caso da formação da condição nacional, Benedict Anderson vai destacar dois gêneros discursivos (chamados pelo autor de formas de criação imaginária) surgidos no século XVIII que, segundo ele, seriam os principais responsáveis por fornecer elementos que ajudaram a consolidar socialmente a ideia de comunidade imaginada e, posteriormente, a ideia de nação: o romance e o jornal. São esses dois gêneros que, segundo o autor, forneceram “meios técnicos para ‘re-presentar’ o tipo de comunidade imaginada correspondente à nação”<sup>19</sup>. O romance atuaria em duas frentes: a primeira delas tem a ver com a sua estrutura à época e o reforço que deram à concepção de tempo vazio e homogêneo. O romance foi capaz de mergulhar o leitor dentro de uma história que se passa em um tempo e espaço arbitrários. A segunda contribuição está na construção sociológica das “sociedades” que era apresentada pelos romances. Descrições detalhadas de paisagens locais e uso de dialetos regionais nos textos restringiam o alcance das publicações e reforçavam o caráter localizado dessas produções.

Observando os processos de formação das identidades nacionais, e se opondo aos discursos que dão acentuado destaque à *língua nativa* como formadora da ideia de nação, curiosamente, as primeiras entidades que surgem com o formato do Estado Moderno e se autodenominam nações e repúblicas se localizam no chamado Novo Mundo, as Américas. Dessas, o Brasil se constitui como a exceção e foi a única nação a seguir, a exemplo de

---

<sup>17</sup> Anderson, 2013

<sup>18</sup> Anderson, 2013, p. 37.

<sup>19</sup> *Idem*, p. 55.



seu colonizador, uma lógica dinástica de organização de Estado. Essa constatação da posição vanguardista da América enquanto modelo de Estado Nacional é utilizada por Anderson para se contrapor às teorias de formação do Estado de inspirações eurocêtricas, que desconsideram completamente as circunstâncias em que os pioneiros Estados Americanos foram formados. Nesse sentido, o historiador propõe uma oposição entre as análises do surgimento dos Estados Nacionais Europeus a partir da obra de Tom Nairn<sup>20</sup>, que estuda o desenvolvimento do nacionalismo, durante o século XIX, na Europa Ocidental, como reação à expansão e ao alargamento do capitalismo em diversos territórios naquele contexto. Se, para Nairn, a formação do Estado britânico, por exemplo, é resultado de uma política populista de iniciativa da classe média descontente que empenhou esforços na inclusão das camadas populares numa tentativa de canalizar essa energia das massas na formação de novos Estados, na América esse movimento é exatamente o oposto.

Anderson<sup>21</sup> ressalta como a classe média que constituía o território americano, sobretudo nas Américas Central e do Sul, era formada por uma quantidade irrisória da população que o habitava, e era constituída não por intelectuais e políticos, mas principalmente por grandes proprietários de terra, alguns comerciantes e diversos funcionários provinciais (advogados, militares e funcionários da administração pública). Os processos de independência americanos, protagonizados em sua maioria pela elite crioula<sup>22</sup>, surgem, nesse sentido, não como um processo de inclusão das camadas populares nos processos políticos, mas principalmente como uma reação ao medo que essas elites sentiam de que acontecessem revoltas de caráter político vindos das camadas populares, formadas massivamente por indígenas e negros. O pânico das classes médias crioulas de toda a América se intensificava diante de diversos acontecimentos: as recorrentes insurreições, as novas imposições das colônias que passavam pela re-hierarquização e centralização da administração colonial, as altas taxas de impostos e o monopólio comercial, a imigração massiva de pessoas vindas dos países colonizadores para assumirem cargos nas administrações públicas coloniais eram alguns dos fatores que ameaçavam a posição social da elite colonial. Além de todas as novas imposições da colônia, destaca-se ainda a massificação dos ideais iluministas que, se implantados, poderiam significar a libertação dos escravizados, e, por consequência, a perda da principal base de seu sistema econômico. Foi por essa conjunção de fatores que a elite

---

<sup>20</sup> Nairn, 1977.

<sup>21</sup> Anderson, 2013, p. 86.

<sup>22</sup> *Crioulos* era o termo utilizado à época nas Américas Espanholas para referir-se aos brancos, descendentes de europeus, já nascidos em território americano.

crioula, que tinha pouquíssima “espessura social”<sup>23</sup>, iniciou na América os processos de independência nacionais.

Como se pode notar, a formação das comunidades imaginadas e posteriormente dos Estados Nacionais Modernos se configura como um dispositivo formado por um complexo sistema de discursos e de relações que foram se aperfeiçoando ao longo da história e que, sobretudo desde o desenvolvimento do sistema capitalista, começaram a ser organizados em função da superação, no caso europeu, ou da manutenção, no caso americano, do poder que grupos locais adquiriram ao longo do tempo em diferentes territórios. Há no caso brasileiro, entretanto, algumas singularidades que justificam sua especificação na seção que se segue.

### **A “solução pacífica”**

A primeira particularidade evidente de nosso país é que, diferente dos outros Estados latinos cujos processos de independência resultaram em regimes republicanos, por aqui, apesar da independência, seguimos sob um regime monárquico e, diferente do caso haitiano, por exemplo, mantivemos também um modelo de desenvolvimento econômico de base escravista. Para refletir sobre o processo de formação do Brasil enquanto Estado independente, recorro aos estudos historiográficos de Sonia Regina de Mendonça<sup>24</sup>, cujo foco é demonstrar a complexidade do processo de independência brasileiro e, nesse sentido, desconstruir uma série de ideias que fazem parte do senso comum a respeito desse evento histórico.

A primeira quebra na narrativa simplista sobre a independência brasileira é a concepção bastante massificada e reproduzida – até mesmo nos discursos de governo oficiais e nos livros didáticos – de que o episódio do Grito do Ipiranga proferido por D. Pedro I seria o marco definitivo da emancipação do país. Diante de todas as revoltas e levantes apresentados e debatidos por Mendonça nesse mesmo contexto histórico, dar destaque proeminente ao episódio do Ipiranga constitui-se dialogicamente em um elemento muito significativo e característico da identidade brasileira: a ideia de que o povo brasileiro é pacífico. A ideia de que um imperador chega à beira de um rio e proclama a independência de um país sem quaisquer movimentos de contestação e que imediatamente todos que ali habitam passam a fazer parte de um novo país emancipado, que não enfrenta nenhuma resistência interna ou externa, é demasiadamente simplória, mas contribui para a mensagem de que aqui não é preciso lutar para alcançar a vitória. Longe de ser um evento isolado, vemos que isso se repete no famoso

---

<sup>23</sup> Anderson, 2013, p. 87.

<sup>24</sup> Mendonça, 2010.

episódio da assinatura da Lei Áurea por parte da princesa Isabel, quando a bondosa princesa, tomada de um ímpeto humanitário, assina a lei que liberta os escravizados das crueldades do sistema escravocrata.

Longe de ser um projeto de transição ordeiro e pacífico, a manutenção da monarquia no Brasil emancipado resultou de um processo altamente sangrento, em que interesses antagônicos constantemente se chocavam. Além do evidente temor, por parte do Portugal, de perder sua mais rentável colônia, as muitas disputas do período ficam explícitas durante a assembleia constituinte convocada por D. Pedro em 1822: a defesa da constituição de uma república brasileira por parte dos prósperos comerciantes do sudeste que temiam a volta do exclusivo colonial, as províncias do norte que passaram a aderir ao sistema das Cortes como forma de se liberar da ameaça que o Rio de Janeiro constituía a medida em que se desenvolvia e se tornava a principal província do país. Mesmo depois da instauração da Monarquia brasileira, seu processo de consolidação não foi pacato: diante da excessiva desigualdade entre a hegemonia do sudeste e o restante do país, eclodiam por todo o território insurreições separatistas organizadas por grupos dominantes locais que se opunham aos “branquinhos do reino”<sup>25</sup> e à prevalência do projeto de centralismo imperial com foco na capital.

Dentre as razões que levam à consolidação do projeto monárquico centralizador frente às demais possibilidades que se constituíram no Brasil oitocentista, dois fatores foram fundamentais: o discurso nacionalista e o sistema escravista. Alinhados com o projeto de modernidade que se espalhava pelo resto do ocidente, a constituição de um poder soberano, como repetidas vezes tentava impor o poder central, não era suficiente para que as mais diferentes províncias – com interesses tão diversos quanto são suas diferentes constituições culturais e geográficas – se reconhecessem enquanto uma unidade e se submetessem a um poder central. Era preciso um tipo de poder mais sofisticado que desse conta dessa integração e, nesse cenário, o discurso nacionalista desponta como um dispositivo importante. Nesse momento é que vão surgir os primeiros esforços de construção de um consenso sobre a nação “por intermédio da vulgarização de valores, signos e símbolos imperiais, da elaboração de uma língua e de uma literatura e história nacionais”<sup>26</sup>.

Além dos repertórios simbólico-culturais e da construção dos saberes-poderes acerca da nação brasileira que se formava, outro fator foi também fundamental para que essa unidade fosse possível: o consenso em torno do sistema escravocrata foi de extrema importância para esse momento. Isso se

---

<sup>25</sup> Mattos, 2005.

<sup>26</sup> Mendonça, 2010, p. 8.

dá, principalmente, porque os escravizados representavam “o principal sustentáculo da economia nacional”<sup>27</sup>.

No Brasil, Vellozo e Almeida mostram como os escravos eram a posse mais valiosa e democratizada entre as diversas camadas da população e como deter a propriedade de um cativo garantia, política e juridicamente, uma série de benefícios e vantagens aos seus possuidores: “Ter um escravo era **possuir crédito**, já que as hipotecas de escravos eram o instrumento decisivo para tanto (Cf. MARCONDES, 2002); **demonstrar capacidade de empreender**, já que uma série de concessões governamentais estavam ligadas à quantidade de escravos possuídas por aquele que as pleiteavam, a exemplo da concessão de terras para a mineração; **deter um fator de produção**, importante tanto para o trabalhador pobre que enfrenta as dificuldades de uma agricultura precária quanto para o grande produtor da **plantation**; **símbolo de status**, como o demonstra o costume de passear sendo pajeado por escravos pelos centros urbanos; **garantia de liberdade**, na medida em que, para um liberto, diante do perigo permanente da reescravização, a maior garantia de manutenção de uma liberdade sempre ameaçada e precária era possuir um escravo (Cf. CHALHOUB, 2012)”<sup>28</sup> (Grifo dos autores).

Como é possível perceber nesse trecho, a escravidão no Brasil era muito mais do que um sistema econômico, era também parte integrante do cotidiano e da socialização dos brasileiros, um dos motivos que ajudam a compreender por que o país foi o último a abolir o sistema em seu território.

## **Brasilidade como dispositivo**

Todo dispositivo implica, com efeito, um processo de subjetivação, sem o qual o dispositivo não pode funcionar como dispositivo de governo, mas se reduz a um mero exercício de violência [...] os dispositivos visam através de uma série de práticas e de discursos, de saberes e de exercícios, a criação de corpos dóceis, mas livres, que assumem a sua identidade e a sua "liberdade" enquanto sujeitos no processo mesmo do seu assujeitamento. O dispositivo é, na realidade, antes de tudo, uma máquina que produz subjetivações, e só enquanto tal é uma máquina de governo.

Giorgio Agamben

Nas seções anteriores busquei apresentar o conceito de dispositivo e demonstrar, através dos processos de formação dos Estados Nacionais, como o discurso nacionalista se configura como um dispositivo de governo tal como o filósofo italiano descreve no fragmento acima. Entendendo que

---

<sup>27</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>28</sup> Vellozo e Almeida, 2019, 2144.

todas as “práticas, saberes e exercícios” que constituem um dispositivo só podem se dar dentro de um contexto específico, nesta seção, me debruçarei especificamente sobre essa formação discursiva no Brasil.

Refletindo sobre a passagem de Agamben, ainda atrelado ao sentido foucaultiano acerca do dispositivo e sua operação, nesta seção busco desenvolver a ideia que organiza este artigo: a de que a “brasilidade” — como é comumente denominado o conjunto de discursos que constroem a identidade brasileira, ou seja, características comuns a todas as pessoas designadas brasileiras pelo simples fato de terem nascido dentro dos limites geográficos convencionalmente chamado de Brasil — é um dispositivo que opera no sentido de criar uma normalidade a respeito do comportamento dos sujeitos e cuja base de construção se dá em cima de lógicas racistas. Desenvolverei, portanto, a ideia que chamo “brasilidade” como um dispositivo, a fim de tentar estabelecer uma analítica do poder acerca dessa construção discursiva, bem como tentar identificar os efeitos que esses discursos nacionalistas produzidos no Brasil têm na subjetividade de todos aqueles que são designados como brasileiros.

Antes, porém, de individualizar a brasilidade, apresento o capítulo *As culturas nacionais como comunidades imaginadas*<sup>29</sup>, e de suas *estratégias representacionais*<sup>30</sup>, que nada mais são do que estratégias discursivas, comuns aos mais diversos discursos nacionalistas, que serão preenchidos com um conjunto de significados em cada cultura nacional.

O primeiro elemento destacado por Hall dentro do discurso nacionalista é a *narrativa da nação*<sup>31</sup> caracterizada por “uma série de estórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação”<sup>32</sup>. O segundo elemento é denominado *origens, a tradição e a intemporalidade*<sup>33</sup> e são construções discursivas que conferem a sensação de essencialismo ao discurso nacionalista. A *invenção da tradição* é a terceira estratégia discursiva apontada por Hall. Seu principal efeito discursivo é provocar a assimilação de determinados valores e normas pela população através da repetição de práticas ritualísticas ou simbólicas. A quarta estratégia é a do *mito fundacional*, descrita como “uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do

---

<sup>29</sup> Hall, 2005.

<sup>30</sup> *Idem*, p. 51.

<sup>31</sup> *Idem*, p. 52.

<sup>32</sup> *Idem, ibidem*.

<sup>33</sup> *Idem*, p. 53.

tempo, não do tempo “real”, mas de um tempo ‘mítico’<sup>34</sup>. A última estratégia discursiva apresentada por Hall é a ideia de um *povo ou folk puro, original*<sup>35</sup>. Essa última estratégia discursiva dialoga explicitamente com os conceitos de raça e racismo que já foram abordados até aqui e, para tratar da formação da brasilidade, é um dos conceitos centrais. Sua centralidade se dá na medida em que o mito fundacional brasileiro é fruto de um longo processo e que sua narrativa não trata de apenas um povo originário, mas de três deles.

Célia Azevedo<sup>36</sup> evidencia que esse processo de construção do Mito das Três Raças se inicia quando o bem-sucedido sistema econômico escravista do Brasil começou a ser questionado e ameaçado logo no início do século XIX. Esse questionamento não se restringe ao artigo 10º do Tratado de Aliança e Amizade entre Brasil e Inglaterra de 1810, no qual o monarca D. João VI se comprometia a extinguir gradativamente a escravidão no Brasil. Nesse mesmo ano, a preocupação da ausência de uma “população homogênea e integrada num todo social”<sup>37</sup> já era apresentada a D. João VI por Antônio Vellozo de Oliveira. O deputado, estadista e jurista brasileiro diagnosticou que o isolamento social dos diversos povos que existiam por aqui tornava-nos um povo antissocial, que não conhecia os prazeres da vida e tinha horror ao trabalho. Para que o projeto de industrialização brasileira ganhe força, Vellozo sugere que D. João VI instrua a população e lhe mostre ser possível alcançar um lucro fácil, lhe infundindo o amor ao trabalho.

Seguindo o parâmetro moral e os ideais liberais, aliado à escravidão, que começava a se tornar muito custosa para seus mantenedores, emergem e ganham força discursos sobre a inutilidade do negro, que podem ser exemplificados pelas palavras do próprio Vellozo de Oliveira, para quem os “negros braços dos selvagens africanos” custavam “importantes somas” aos proprietários, mas em contrapartida viviam somente “um curto espaço de tempo de oito a dez anos” e ainda “*resistiam ao máximo ao trabalho*”<sup>38</sup> (grifo meu). De modo geral, o debate sobre a emancipação dos escravizados estava mais relacionado a questões econômicas e políticas do que morais, mas o discurso moral era frequentemente acionado contra os escravizados e nos aponta que a maior parte dos discursos antiescravagistas pouco ou nada tinham de altruístas.

Abolir a escravidão no Brasil não era, no entanto, uma tarefa fácil para as elites que governavam o país. Como já vimos, o pacto forjado em torno da escravidão era muito forte e desenvolveu “práticas ‘civis, comerciais e

---

<sup>34</sup> *Idem*, pp. 54-55.

<sup>35</sup> *Idem*, p. 55.

<sup>36</sup> Azevedo, 1987.

<sup>37</sup> *Idem*, p. 37.

<sup>38</sup> *Idem*, p. 38.

penais da nação' num patamar de legitimidade que fundamentou os argumentos conservadores tal como foram explicitados [até mesmo] depois da Abolição"<sup>39</sup>. E tal como no processo da independência, era preciso que o país avançasse em direção ao progresso de forma "ordeira e pacífica".

A "desordem" que provoca temores na elite brasileira estabelece uma relação dialógica com a independência promovida pelos negros em São Domingos. A Revolução Haitiana, inspirada nos ideais daquela promovida na metrópole Francesa em 1789, teve consequências fatais para os senhores de escravos naquele país, e assombrava diuturnamente a elite escravista brasileira, que vivia aguardando o momento em que se consumaria uma revolta desse porte no Brasil<sup>40</sup>. Nessa construção do mito nacional, que passava notadamente por construir a tal "saída ordeira" da escravidão, alguns impasses precisavam ser resolvidos.

Um deles está relacionado à formação na Europa de uma "ciência geral do homem". Baseado num modelo de moralidade superior do homem branco europeu e marcado pela forte oposição entre homem e natureza, os autores críticos de Rousseau constantemente associavam as Américas à carência, à debilidade, à decadência e à imaturidade<sup>41</sup>. Esse discurso isentava moralmente a Europa da exploração, devastação e saques cometidos no território americano ao longo de três séculos e, graças à miscigenação, segundo a ciência darwinista e positivista da época forjou o debate racial, o Brasil estava fadado ao fracasso.

Para contrapor-se às proposições europeias, os cientistas brasileiros iniciaram o processo que levou à formação dos discursos raciais brasileiros à época. Suas construções provinham de uma série de traduções de textos escolhidos a dedo para que pudessem corroborar a defesa da mestiçagem. O que me parece haver de comum entre as teorias, tanto na Europa quanto no Brasil, era a constante tentativa de dar um verniz científico às altas desigualdades e mazelas sociais que eram uma contradição ao projeto iluminista de "liberdade, igualdade e fraternidade". No entanto, se o projeto europeu sustenta uma suposta isenção dos males infligidos às suas colônias, no Brasil o projeto é o de "modernizar" a nação. E o projeto de modernização construído pela elite brasileira passava por dois pilares: a industrialização do território e o branqueamento da população.

Se no Brasil havia somente um grande medo acerca da "Onda Negra" que poderia decorrer da abolição<sup>42</sup>, os defensores do imigrantismo, ainda que

---

<sup>39</sup> Cara, 2006, p. 56.

<sup>40</sup> Azevedo, 1987.

<sup>41</sup> Schwarcz, 1993, n/p.

<sup>42</sup> Essa passagem refere-se à uma série de artigos de autoria de Pereira Barreto para o jornal *A província* intitulada "Os abolicionistas e a situação do país". Nela, o autor

não se prendessem muito ao debate emancipatório, propuseram, novamente, uma solução “pacífica” para esse impasse: diante de sua estratégia de importar centenas de milhares de brancos europeus, o que certamente equilibraria numericamente a quantidade de negros e brancos, por que não construir o discurso sobre as relações raciais por um outro viés, menos agressivo?

Essa estratégia conciliaria dois impasses que se impunham até então: o que os imigrantistas supunham era que a imagem de “paraíso racial brasileiro”<sup>43</sup> – que viabilizaria o branqueamento de toda a população através da miscigenação – era atrativa para os imigrantes europeus, pela possibilidade de ascender socialmente em um país sem preconceitos. Enquanto isso, esse mesmo discurso de paraíso racial e de convívio pacífico dava as bases para que a escravidão, como sistema econômico, jurídico e cultural, se estendesse por mais tempo no país, sob a justificativa de que, com relações raciais isentas de quaisquer preconceitos, ela era muito mais branda aqui do que em todos os outros lugares onde existiu.

Um dos grandes articuladores desse projeto no Brasil foi o médico francês Louis Couty. Em um dos seus escritos que compõem os discursos sobre Brasil como paraíso racial, Couty afirma que “no Brasil, o liberto entra em pé de igualdade em uma sociedade onde ele é tratado imediatamente como igual [...]. No Brasil, não somente o preconceito de raça não existe e as uniões frequentes entre cores diferentes formaram uma população mestiça numerosa e importante; sobretudo estes negros forros, estes mestiços, misturaram-se inteiramente à população branca[...]. O escravo propriamente não é em lugar algum considerado uma besta, como um ser inferior que se utiliza: é o trabalhador preso ao solo em condições sempre mais doces que aquelas de muitos de nossos assalariados da Europa”<sup>44</sup>.

Diante desse paraíso de integração e acolhimento entre todos, qual seria então a explicação para que o Brasil continuasse sendo um país ainda tão desigual quando observado por uma perspectiva racial? Assim como na lógica científica europeia, a desigualdade social na qual viviam os negros era tão somente culpa dos próprios negros, já que as igualdades de condições estavam colocadas. Apesar de toda benevolência e acolhimento dos senhores de escravos, os negros eram preguiçosos, tinham tendências ao alcoolismo, à violência e à marginalidade. A explicação era não social, mas natural.

---

“alertava os abolicionistas, imprevidentes, exaltados e movidos mais pela compaixão do que pela razão, para o perigo representado por esta ‘onda negra’ que despejava na sociedade ‘uma horda de homens semibárbaros, sem direção, sem um alvo social’”. Azevedo, 1987, p. 68.

<sup>43</sup> Azevedo, 1987, p. 76.

<sup>44</sup> Guillaumin et cie, 1881, p. 8-10 apud Azevedo, 1987, p. 78.



Como se pode perceber, a formação dos Estados Modernos, de base iluminista, precisava dar conta de suas contradições. Para que esse discurso ganhasse força, houve um grande esforço de conciliação entre diversos interesses nacionais que buscavam sempre uma “solução pacífica” a fim de manter intactas as hierarquias sociais. Nesse sentido, o discurso de um Brasil sem preconceitos, fundado no Mito das Três Raças, foi meticulosamente articulado para que o branco se constituísse enquanto protagonista e meta da nação. E o mulato/mestiço não era senão uma espécie de “caminho do meio” para alcançar uma nação plenamente branqueada. A próxima seção é dedicada a ressaltar os momentos históricos em que esse dispositivo foi mais acionado e os efeitos de subjetividades produzidos por ele.

### **A brasilidade em funcionamento**

Para falar sobre o desenvolvimento do dispositivo “brasilidade”, sua operação e sua relação intrínseca com as construções de raça e racismo, início meu argumento com a definição do Projeto Wikipédia Psicopatologia, desenvolvido pela UFRGS, sobre o termo “neurose”: “a neurose é uma das maneiras que o organismo psíquico encontra para se defender de conflitos que não foram passíveis de sofrer total recalçamento (Nasio, 1991). [...] O que acontece no caso das neuroses, é o fato de que o recalque falha, de modo que a energia excedente originada pelo trauma, que também podemos denominar de gozo inconsciente e doloroso, vence a força do recalque, colocando o sujeito à mercê de profundo sofrimento, de modo que se desenvolve a neurose como a forma do organismo se proteger, transformando esse gozo doloroso sem que ele seja totalmente destrutivo para o sujeito”<sup>45</sup>.

Baseando-me nessa definição, defendo que a formação da nossa identidade nacional, sobretudo do mito da democracia racial, se desenvolveu como uma espécie de neurose coletiva na formação da subjetividade brasileira que decorre da não admissão do trauma da escravidão e de seu legado na história do Brasil. Essa concepção do racismo como uma neurose é defendida por outros grandes estudiosos como Achille Mbembe e Lélia Gonzalez.

No caso brasileiro, é possível ver o mito-neurótico atravessando as diversas construções discursivas do cotidiano, assim como nossos símbolos nacionais. Como se fosse possível apagar “a nódoa da nossa pátria”<sup>46</sup> com uma simples assinatura da Princesa Isabel – como alardeavam os jornais no dia

---

<sup>45</sup> Müller, 2013, online.

<sup>46</sup> Cf. Mendonça, 2014. Citação de um trecho do jornal “O País”, de 14 de maio de 1888.

seguinte à abolição. Como se queimar os registros de propriedade de escravos, como mandou fazer Ruy Barbosa em 1890<sup>47</sup>, apagasse todas as relações sociais e econômicas construídas ao longo de mais de três séculos, o Brasil pós 13 de maio de 1888 anuncia que “Nós nem cremos que escravos outrora/ Tenha havido em tão nobre País/ Hoje o rubro lampejo da aurora/ Acha irmãos, não tiranos hostis” em seu hino da proclamação da República, em 1889, apenas um ano após a abolição. Estes são apenas alguns exemplos dessa tentativa neurótica de apagar o Outro de nossa história, para que enfim pudessemos caminhar em direção a um futuro integrado e, sobretudo, branco.

Diante desse cenário de otimismo e confiança no futuro branqueado do país, que já vinha se desenvolvendo a partir da popularidade da teoria imigrantista, é possível perceber a brasilidade operando com força logo nas primeiras décadas da virada do século.

### **“Imitemos os patrícios!”: branquitude e o dispositivo da brasilidade nos jornais da imprensa negra brasileira**

Para aprofundar esse debate, trago as contribuições de Petrônio Domingues<sup>48</sup> e Florestan Fernandes, que abordam o branqueamento tanto na questão empírica, de estímulo à mestiçagem visando ao desaparecimento do fenótipo negro, quanto em sua perspectiva ideológica, de superioridade branca e internalização dos modelos culturais brancos.

Fernandes é mais enfático na questão nacionalista e, a partir de suas pesquisas, já na década de 1970, chega à conclusão que, para se integrar no Brasil, o negro ou mulato precisa passar “por um abrasilamento que é, inapelavelmente, um processo de branqueamento”<sup>49</sup>. Embora Fernandes se dedique mais ao discurso nacionalista e seu alinhamento com o ideal do branqueamento, foi nos exemplos de Domingues que consegui perceber com mais nitidez essa construção discursiva específica. Isso porque sua pesquisa se dá sobre as produções da chamada “imprensa negra”, que produzia jornais e revistas dedicadas ao público negro no estado de São Paulo no começo do século XX.

É possível supor, diante do contexto da imprensa negra brasileira construído por Domingues, em vigor no início do século XX, no qual ‘três quintos da população negra da capital [...] vivia em estado de penúria,

---

<sup>47</sup> A publicação da decisão do então Ministro da Fazenda no Diário Oficial da União pode ser acessada através do link: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1700013/pg-5-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-18-12-1890>

<sup>48</sup> Domingues, 2002.

<sup>49</sup> Fernandes, 2013, n/p.

‘promiscuidade e desamparo social’<sup>50</sup>, que os interlocutores desses jornais eram os negros que pertenciam a uma classe média paulistana. Essa constatação é fundamental para compreender com mais profundidade a produção discursiva desses jornais e sua contribuição para a assimilação do ideal do branqueamento pela população negra, além da relação deste com a formação da brasilidade.

Embora em outros jornais de grande circulação também se reproduzissem discursos racistas, observar os textos produzidos pela classe média negra nos ajuda a perceber quais eram esses discursos e como foram apropriados e reproduzidos por esse grupo específico. Para exemplificar esse processo, destacarei o jornal *O Alfinete*, em sua edição de 22 de setembro de 1918. Nele, em duas matérias distintas é possível ver essas relações: “*Para nossos leitores*” e “*Patrícios!*”.

No primeiro deles, o autor, que assina somente como Oliveira, discorre sobre a situação dos “homens de côr” no Brasil que eram “oprimidos de um lado pelas ideias escravocratas que de todo não desapareceram do nosso meio social e de outro pela nefasta ignorância em que vegetam este elemento da raça brasileira, inconsciente de sua humilde situação moral”<sup>51</sup>.

De modo geral, independentemente das críticas feitas à “raça branca opulenta [...] exercendo o seu poderio revoltante [que] campelle as preta a viver em eterna inferioridade”<sup>52</sup>, o final do referido artigo afirma que a solução para todos os problemas sociais enfrentados pelo negro é a alfabetização, para que o negro pudesse alcançar a “*victoria final*” que é contribuir com a “grandeza e a prosperidade de nossa querida *patria*”<sup>53</sup>. O artigo evidencia não só a grande desigualdade entre brancos e negros, mas também permite perceber quão importante era para a população negra sua aceitação e posterior integração na sociedade pós-abolição.

Ainda mais alinhado com os ideais do embranquecimento, em *Patrícios!*, Benedicto Fonseca afirma com convicção que o negro é culpado por suas mazelas e, em seus argumentos, é possível estabelecer um diálogo evidente com discursos liberais, especialmente o debate sobre meritocracia: “Imitemos [os patrícios], affrontemo-nos arrojadamente as dificuldades que nos envolve e que **somos os verdadeiros culpados; culpados sim, porque sempre se nos apresenta pretesto**. Para proseguirmos os bons traços que a natureza nos oferece, não é só necessário a força de vontade, o querer, a constância? (grifo meu)”<sup>54</sup>.

---

<sup>50</sup> Fernandes, 1978 apud Domingues, 2002.

<sup>51</sup> Oliveira, 1918, n/p.

<sup>52</sup> *Idem*.

<sup>53</sup> *Idem*.

<sup>54</sup> *Idem*.

Nesse último artigo, fica bastante evidente essa relação entre discurso nacionalista e o ideal do branqueamento: desde o título, o artigo parece se desenvolver com base em um duplo sentido construído a respeito da palavra-título da matéria. Nela, Fonseca convida negros e negras – a quem chama de “patricios”, aqueles que pertencem à mesma pátria – a imitarem o exemplo dos Patrícios, uma referência à elite da Roma Antiga (branca). Além de exaltar a “liberdade das idéas” que veio com a Independência do país. O final do artigo diz que “a pátria já nos chama, poderemos então ser o mais infimo dos soldados? Penso que não! Jamais arrefecemos em nos instruir”<sup>55</sup>. Novamente é possível perceber a relação entre a ascensão do povo negro através da educação com objetivo último de servir à pátria e, por meio desse ato, conseguir se integrar socialmente.

Um dos elementos mais comuns que atravessa os artigos da imprensa negra é o desejo de brancura do negro, resultado do processo de embranquecimento da nossa população. Bento retoma as concepções psicológicas de Neusa Souza para definir o branqueamento “não como manipulação, mas como construção de uma identidade branca que o negro em processo de ascensão foi coagido a desejar”<sup>56</sup>. Ainda que sobressaia uma lógica impositiva desse desejo de brancura, como já tratado anteriormente a partir de Foucault, é possível perceber nesse caso, as relações de poder em funcionamento sob a forma de governo e a gestão dos desejos. É possível, portanto, compreender o branqueamento com um aparato de governo da população negro-brasileira. Bento (2001) afirma ainda que esse aparato é formado não apenas pela internalização do desejo de brancura, mas também pelo “silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações raciais brasileiras”<sup>57</sup> a fim de garantir a manutenção de diversos privilégios brancos que são resultantes desse processo.

### **Considerações finais**

O que busco evidenciar neste artigo é, de forma resumida, a ideia de que a brasilidade é um dispositivo que se apoia em estratégias discursivas de base nacionalista e que no Brasil, especificamente, o preenchimento dessas estratégias discursivas é em grande parte racista e liberal. Racista porque constrói um sistema de exclusão sistemática de negros e negras através da supressão de sua identidade e cultura e do desenvolvimento de uma política e cultura que exaltam o ideal do embranquecimento. Liberal, pois se funda

---

<sup>55</sup> *Idem.*

<sup>56</sup> Bento, 2001, p. 27.

<sup>57</sup> Bento, 2001, p. 2

supostamente nas condições de liberdade e igualdade entre todos aqueles que são designados “brasileiros”. Deste modo, as desigualdades sociais e raciais são apagadas com base em ideias meritocráticas de esforço pessoal, o que, consequentemente, também apaga o privilégio branco estrutural do país.

Nesse sentido, ressalto ainda que os esforços em pensar o conceito de dispositivo, seja em Foucault, Agamben, ou mesmo em Deleuze, que não foi citado neste artigo, alinham-se a um pensamento que se recusa a ver a dinâmica de organização do poder de maneira simplória, resumida à imposição de ordens ou leis, mas como um todo complexo que tem a capacidade de se (re)articular ao longo do tempo, tendo nesse sentido, a linguagem em seus diferentes formatos e suportes uma função preponderante.

Por fim, ressalto que se pode perceber nos tempos atuais um fortalecimento da brasilidade associada ao fortalecimento das ideias neoliberais e de políticas que tendem a aprofundar as (já) enormes desigualdades que sempre caracterizaram a história do país. A dimensão racista desse dispositivo é extremamente importante num contexto como este porque, ao mesmo tempo em que nega o racismo ao qual foi forjado e imputa às pessoas negras a responsabilidade sobre os males vivenciados por elas em seu cotidiano, também auxilia na formação do discurso de “inimigo da nação”, que se projeta não somente sobre os negros e negras, mas sobre todos os empobrecidos e aqueles que lutam contra as desigualdades no país. Deste modo, “a solução pacífica” segue sendo imposta a todos, mas beneficiando apenas alguns.

## Referências

AGAMBEN, G. O que é um dispositivo? *Outra travessia*, Florianópolis, n. 5, pp. 9-16, jan. 2005. ISSN 2176-8552. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

ANDERSON, B. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

AZEVEDO, C. M. M. *Onda negra, medo branco: O negro no imaginário das elites — Século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BENTO, M. A. S. *Branqueamento e branquitude no Brasil*. São Paulo: Editora CEERT, 2001. Online. Disponível em: <<http://www.media.ceert.org.br/portal-3/pdf/publicacoes/branqueamento-e-branquitude-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 07 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Fazenda. *Avisos do Governo*, 1891. Disponível em: <[www.jusbrasil.com.br/diarios/1700013/dou-secao-1-18-12-1890-pg-5](http://www.jusbrasil.com.br/diarios/1700013/dou-secao-1-18-12-1890-pg-5)>.

DOMINGUES, P. J. Negros de almas brancas? A ideologia do branqueamento no interior da comunidade negra em São Paulo, 1915-1930. *Estudos afro-asiáticos*, Rio de Janeiro, vol. 24, n. 3, pp. 563-600, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-546X2002000300006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2002000300006&lng=en&nrm=iso)> acesso em maio/ 2020.

FERNANDES, F. *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo: Global Editora, 2013. Ebook.

FERNANDES, F. *Significado do protesto negro*. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2017

FONSECA, B. Patricios! *O Alfinete*. São Paulo, ano 1, n. 3, 22 de setembro de 1918, n/p. Disponível em: <<http://biton.uspnet.usp.br/impresanegra/index.php/o-alfinete/o-alfinete-22091918-2/>>

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: a vontade de saber*. Trad. J. A. Guilhon de Albuquerque e M. T. C. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999b. Ebook.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENDONÇA, S. R. A independência do Brasil em perspectiva historiográfica. *Revista Pilquen*, Argentina, vol. 1, n. 12, pp. 1-10, mai./2010. Disponível em: <<http://revel.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/Sociales/article/view/1938/58339>>. acesso em: abr. 2020.

MENDONÇA, J. M. N. Memórias da escravidão nos embates políticos do Pós-abolição. In: ABREU, M.; DANTAS, C. V. & MATOS, H. (org.). *Histórias do pós-abolição no mundo atlântico: identidades e projetos políticos* – volume 1. Niterói : Editora da UFF, 2014.

MÜLLER, T. de L. *Neuroses e seus diferentes mecanismos de defesa*. Disponível em: [https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=Neuroses\\_e\\_seus\\_diferentes\\_mecanismos\\_de\\_defesa](https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=Neuroses_e_seus_diferentes_mecanismos_de_defesa)

OLIVEIRA. Para os nossos leitores. *O Alfinete*. São Paulo, ano 1, n. 3, 22 de setembro de 1918, n/p. Disponível em: <<http://biton.uspnet.usp.br/impresanegra/index.php/o-alfinete/o-alfinete-22091918-2/>>

RICCIOPPO, T. *Inassimiláveis ou prejudicialmente assimiláveis: raça, etnia, miscigenação, imigração e trabalho na perspectiva de Fidélis Reis (1919-1934)*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 193 pp. 2014.

TOCQUEVILLE, A. *A democracia na América*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2005.

VELLOZO, J. C. de O. & ALMEIDA, S. L. de. O pactode todos contra os escravos no Brasil Imperial. *Rev. Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, vol. 10, n. 03, 2019 pp. 2137-2160. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n3/2179-8966-rdp-10-03-2137 .pdf](http://www.scielo.br/pdf/rdp/v10n3/2179-8966-rdp-10-03-2137.pdf)>. Acesso em fev. 2020.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

## Análise cartográfica do discurso na cena política brasileira: os efeitos de sentido nas materialidades meméticas

Thatiana Muylaert

### Introdução

Os modos de habitar o mundo vêm se modificando a cada avanço tecnológico. A vivência no “*metaverso*” e a relação das novas gerações com o virtual se tornam cada vez mais inextricáveis. Tendo em vista isso, o surgimento de novos gêneros discursivos é constante, sugerindo um novo modo de “habitá-los”. Dessa forma, o modo de ler-ver o mundo também se altera, propondo um perfil múltiplo da figura leitora na contemporaneidade. Nesse contexto, calcada nas discussões propostas em minha<sup>1</sup> tese de doutorado acerca da polarização política por meio dos memes da internet, objetivamos, neste artigo, apresentar alguns postulados que perpassam o trabalho supracitado, bem como os efeitos de sentido produzidos por essas práticas discursivas que interferem na sociedade contemporânea.

Se refletirmos acerca dos “novos” gêneros discursivos, podemos dizer que os memes, materializados verbo-visualmente, inferem uma figura leitora capaz de se desapegar de suas subjetividades para percorrer e para cartografar o desconhecido. Isto é, atravessados por subjetividades com as quais se assenta, na leitura de alguns memes, o gesto de leitura precisa encontrar caminhos outros, bem como confrontar suas próprias subjetividades, para compreender de que modo essas práticas interagem e interferem no mundo.

Ademais, a figura leitora precisa aprimorar suas competências na leitura de materialidades visuais. Ou seja, a presença de signos não verbais na sociedade não é incipiente, todavia, a leitura, a análise, a interpretação e a compreensão de tais signos é, já que foram, por muitos séculos, tratados como elementos secundários na produção de sentido. De outra forma, há, de certo modo, uma emergência no letramento crítico da sociedade no que tange à parcela visual presente em distintos gêneros do discurso, uma vez que tais elementos se tornam mais presentes nas práticas languageiras, dada a popularização da WEB e de páginas pessoais da internet.

Assim, a modernidade reforça a importância e a necessidade de se reconhecer, no não linguístico, os efeitos de sentido que circulam socialmente. Nesse contexto, Lúcia Santaella afirma as características

---

<sup>1</sup> Como se trata de uma perspectiva cartográfica, permito-me, em alguns momentos, utilizar a primeira pessoa do singular.



basilares do linguístico e do não linguístico ao postular que, enquanto palavras levam linhas para expressar o que desejam, o visual tem a capacidade de agir de modo afetivo-relacional, permitindo uma captação do público leitor mais eficiente, sobretudo nesta era cibernética.<sup>2</sup> Isto é, o que as palavras levam linhas para expressar, as imagens são capazes de captar, em seu público-alvo, com apenas uma configuração, justamente porque são produzidas a partir de uma sintaxe específica.<sup>3</sup>

Na condição de as inter-relações estarem se modificando, bem como os gêneros nos quais se materializam, é momento de rever a metodologia adotada para análise e para reflexão de práticas de linguagem. Em outras palavras, é preciso enfatizar e promover o valor da relação processual entre pesquisador(a) e objeto na (co)construção de novos modos de habitar gêneros discursivos distintos. Territórios psicossociais são passíveis de serem cartografados.<sup>4</sup> Nesse sentido, acompanhar o processo de construção da pesquisa e o percurso pelo qual passam pesquisador e objeto produz um diferencial na e para a pesquisa acadêmica, uma vez que as condições de produção em que ela se construiu reverbera efeitos distintos daqueles em que o contexto de produção, o processo e o percurso não são levados em consideração.

Sendo assim, apresentaremos uma reformulação do ato de pesquisar, propondo um *bódos-metá* por meio das postulações teórico-metodológicas da Análise Cartográfica do discurso, que consiste em valorizar o processo e o percurso na produção e na criação de novas pesquisas<sup>5</sup>. Ainda, por meio da análise de memes políticos, dar-se-á ênfase à produção dos efeitos de sentidos produzidos pelo leitor-cartógrafo nesse mapear-analisar-refletir-criticar acerca das materialidades verbais e visuais presentes nesse gênero discursivo.<sup>6</sup> A seguir, daremos ênfase à perspectiva cartográfica.

## **A cartografia como perspectiva metodológica**

Um novo olhar sobre o pesquisar é necessário na contemporaneidade. Considerando o distanciamento entre o pesquisador e o objeto de pesquisa nas metodologias tradicionais, pode-se dizer que tal distanciamento contribui para valorização apenas do produto de pesquisa, deixando à parte o processo e o percurso pelos quais passaram pesquisador(a) e pesquisa para que se atingisse o objetivo necessário. Dessa forma, tomaremos como aporte inicial nesta

---

<sup>2</sup> Santaella, 2012.

<sup>3</sup> Barthes, 1990; Santaella, 2012.

<sup>4</sup> Rolnik, 2016.

<sup>5</sup> Deusdará; Rocha, 2021.

<sup>6</sup> Menezes, 2021.

seção, as concepções de Deleuze e de Guattari acerca das noções de rizoma e de cartografia, que contribuem para esse novo olhar sobre o pesquisar.<sup>7</sup>

Em sua coletânea intitulada *Mil Platôs*, os autores apontam a noção de rizoma como termo basilar para as relações sociointeracionais, enfatizando o rizoma como elemento norteador dessas relações, atentando-se para o fato de que tais relações não devem ocorrer verticalmente, apontando para condições hierárquicas, mas sim transversalmente, como acontece às raízes do tipo rizoma, que podem alastrar-se, romper-se e conectar-se a outras raízes, independente da direção em que se encontra.

Dessa concepção, os autores apresentam seis princípios que circundam a noção do rizoma, dentre eles, o princípio da cartografia. Como empréstimo da Geografia, o conceito de cartografia consiste na capacidade que o rizoma possui de mapear os lugares pelos quais perpassa, sem necessariamente ser um território físico, ou seja, o rizoma, diferente das raízes comuns, cresce e se desenvolve transversalmente, sendo capaz de se conectar e se desconectar de outras raízes a depender de suas necessidades; já as raízes comuns crescem e se desenvolvem verticalmente, sem a “interferência” de outras raízes em seu desenvolvimento. Em outros termos, a perspectiva cartográfica traz uma inversão de valores e de necessidades, privilegiando os espaços, os encontros e as etapas na produção sociointeracional, apostando, assim, na noção de rizoma.

Deleuze e Guattari apresentam o rizoma da seguinte forma, “5º e 6º - Princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer idéia de eixo genético ou de estrutura profunda”.<sup>8</sup> Nessa perspectiva, os autores defendem justamente a não unidade pivotante e decalcável pertencente à cartografia, uma vez que esse princípio não se baseia em representações “prontas”, mas sim em sua capacidade de transversalizar o mundo que habita. Logo, apresentar um modo outro de habitar materialidades psicossociais, ou seja, cartografar não é decalcar, pois não reproduz “um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói”.<sup>9</sup> O rizoma, para eles, possibilita a conexão dos campos, uma vez que o mapa é aberto e conectável, “em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social”.<sup>10</sup> Por isso, metodologicamente, enquanto pesquisadores, afastamo-nos da ideia de

---

<sup>7</sup> Deleuze; Guattari, 1995.

<sup>8</sup> *Idem*, pp. 20.

<sup>9</sup> *Idem*, pp. 21.

<sup>10</sup> *Idem, ibidem*.

coleta de corpúsculos, uma vez que ele é o produto das interações e das afetações possibilitadas no processo e no percurso da pesquisa, sobretudo, em pesquisas cujos objetos sejam materialidades linguísticas e não linguísticas. A pesquisa acontece pelo encontro de forças do inconsciente e permite o agrimensar no ato de pesquisar.

Seguindo os postulados propostos por Deleuze e Guattari e potencializando essas conceituações para repensar a metodologia da pesquisa tradicional, que parte de um início, digamos, “fictício”, Passos, Kastrup, Escóssia, na obra intitulada *Pistas do Método da Cartografia*, salientam a importância de propor um hódos-metá no pesquisar, pois a pesquisa não precisa, necessariamente, de um “início fictício” para ser produzida, mas de um ponto de partida no processo de estudo que implicou o pesquisador, isto é, a cartografia daria conta de compor um modo outro de habitar territórios psicossociais.<sup>11</sup> Assim, cartografar “é se afetar a ponto de (re)produzir antigos e novos questionamentos, é buscar no incontestável o contestável, é renunciar a restrições impostas pela hierarquia metodológica para trazer e para aplicar novas experiências à área estudada”.<sup>12</sup> Na visão de Passos, Kastrup, Escóssia, as pesquisas calcadas na tradicionalidade metodológica, de cunho qualitativo e quantitativo, por exemplo, podem construir e participar das práticas cartográficas, desde que apostem no “acompanhamento de processos”, tendo em vista a importância da processualidade para essa perspectiva.<sup>13</sup>

Desse modo, os autores sugerem num modo outro de fazer pesquisa nas ciências sociais, nas ciências humanas, na psicologia, nas ciências da linguagem, entre outras, justamente pela dificuldade de atribuir a metodologia tradicional a pesquisas na área da educação, da saúde, da cognição, da clínica, entre outras. Por isso, baseados na construção “n-1”, proposta por Deleuze e Guattari, apostam na perspectiva metodológica calcados na cartografia, uma vez que o sentido da cartografia está no “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas”.<sup>14</sup> Assim, “A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real”.<sup>15</sup>

Levando em consideração as múltiplas entradas na cartografia, apresentadas por Passos, Kastrup e Escóssia, Deusdará e Rocha, na obra

---

<sup>11</sup> Passos; Kastrup; Escóssia, 2015; Rolnik, 2016.

<sup>12</sup> Menezes, 2021, pp. 46-47.

<sup>13</sup> Passos, Kastrup, Escóssia, 2015, pp. 8.

<sup>14</sup> Passos; Kastrup; Escóssia, 2015, pp.10.

<sup>15</sup> Deleuze; Guattari, 1995, pp. 21.

intitulada *Análise Cartográfica do discurso: temas em construção*, propõem um novo olhar acerca das práticas discursivas sob um viés cartográfico. Para os autores, fazer análise do discurso, atravessados pela perspectiva cartográfica, é “acompanhar essa emergência de si e do mundo na experiência e, para tal, não pode ser nem um observador neutro, nem alguém que faça uma introspecção. Cabe ao cartógrafo acompanhar os processos de emergência da experiência”.<sup>16</sup>

Desse modo, analisar cartograficamente é (i) utilizar a cartografia como recurso capaz de possibilitar o reconhecimento do dito com o interdito; “(ii) desterritorializar-se para permitir-se ir ao encontro daquilo que as marcas interdiscursivas [...] permitem encontrar; (iii) persistir no processo discursivo com intuito de construir uma cena que ainda está por cartografar-se”.<sup>17</sup> Ainda, não menos importante, é “(iv) perceber os movimentos sinestésicos e metafóricos que o percurso analítico propicia, tendo em vista que as sensações vividas pelo pesquisador são sentidas de distintas formas e podem ser comparadas a diferentes situações”.<sup>18</sup>

Com isso, para além dessa inversão metodológica, que apresenta um modo outro de habitar materialidades psicossociais, torna-se emergente ênfase à figura do leitor que, nessa perspectiva, torna-se cartógrafo no ato de pesquisar, sugerindo outros modos no gesto de leitura em práticas discursivas polarizadas. A seguir, falaremos acerca da noção de cartógrafo e de leitor-cartógrafo dos memes políticos que circulam nas redes sociais.

## **O (leitor) cartógrafo**

Menezes afirma que não há como pensar a teoria discursiva baseada na “legitimação momentânea do pressuposto que se apresenta na prática discursiva”, no sentido de que tal premissa faz parecer que a figura leitora não é, também, elemento importante na correlação de subjetividades, dado que essa figura “se renova a cada leitura”.<sup>19</sup> De outro modo, as interferências cotidianas, bem como as interações diárias permitem uma reconstrução da figura leitora, que se modifica a cada (novo) encontro com outros (textos, leitores, práticas (...)). Nas palavras da autora, “a construção dessa figura desloca-se de diferentes lugares e recoloca-se para dar centralidade àquilo que realmente é pertinente: a rede interdiscursiva que se apresenta na prática discursiva”.<sup>20</sup>

---

<sup>16</sup> Deusdará; Rocha, 2021, pp. 207.

<sup>17</sup> Menezes, 2021, pp. 46.

<sup>18</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>19</sup> *Idem*, pp. 57.

<sup>20</sup> *Idem, ibidem.*

A partir da contextualização proposta por Menezes, apresentada anteriormente, pode-se notar o papel urgente da figura leitora para a (re)construção de sentidos presente nas práticas discursivas contemporâneas, que privilegiam as redes interdiscursivas presentes nas práticas sociais. Nesse contexto, revisitar os conceitos propostos por Suely Rolnik é substancial. A autora traz para a cena acadêmica o olhar do pesquisador em posição de cartógrafo das situações com as quais interage. Com isso, reforça que conseguir se envolver com o objeto estudado e mapear os caminhos em que passa configura uma posição de pesquisador capaz de se (des)territorializar e se (re)territorializar afetando-se com o cópupus estudado, o que ela denominou de “latitude”.

Nessa perspectiva, a autora elenca alguns princípios pelos quais passa o pesquisador-cartógrafo em seu caminhar. O *platô de latitude um* que possibilita o afetar-se para intervir, o que move o pesquisador a partir de seus questionamentos. O *platô de latitude dois* que possibilita o encontro do pesquisador-cartógrafo com o “corpo” - já não é mais “curiosidade”; as forças que perpassam a figura do pesquisador o intrigam, mas ele ainda pode resistir a elas. O *platô de latitude três* que é a captação do pesquisador para a pesquisa, fazendo-o refletir e criticar o objeto estudado. Para Rolnik, “Na filmagem de várias cenas das noivinhas, você só tinha mobilizado, através da câmera, seu olho-do-visível”.<sup>21</sup> Em outros termos, esse sujeito, enquanto mobiliza apenas o olho-do-visível, é incapaz de perceber mais afundo “as ondas e as vibrações” presentes nos momentos desses afetos, a capacidade de poder afetar e ser afetado pelos (re)encontros é o que ela chamou de latitude, pois, antes de reconhecer a relevância da latitude, “você tinha mobilizado apenas sua capacidade de captar a “longitude” das partículas de afeto que percorriam os corpos: suas relações cinéticas de movimento e repouso, de velocidade e lentidão, suas paradas e suas precipitações”.<sup>22</sup> E por meio desse reconstruir dos sujeitos e da relevância no afetar-se no percurso e no processo pelos quais passa que “nasce”, para a autora, um cartógrafo.

Ainda sob este constructo de compreender o modo como se constrói a figura do cartógrafo, outra obra que traz a figura do pesquisador-cartógrafo para o cerne de suas reflexões é o livro *Pistas do Método da cartografia*, supracitado anteriormente, que apresenta diversas “pistas” para o pesquisar-intervir, colocando o pesquisador na posição de cartógrafo para desbravar e para mapear “o território texto” e “o território pesquisa científica”. Nesse sentido, “a cartografia que nos é apresentada parte da experiência do processo-pesquisar em interação com seu objeto de estudo, bem como a

---

<sup>21</sup> Rolnik, 2016, pp. 39.

<sup>22</sup> *Idem, ibidem.*

narração de cada passo dado pelos pesquisadores”.<sup>23</sup> Desse modo, tais pistas contribuem para que possamos, enquanto grupo de pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a supervisão dos professores Bruno Deusdará e Décio Rocha, experienciar a importância da construção de conhecimento através do coletivo, atribuindo sistematicidade a esse fundamento da perspectiva cartográfica. Acreditamos que o mecanismo analítico que nos emerge parte da investigação de procedimentos subjetivos, “alicerçados em premissas qualitativas e quantitativas para acompanhar como ocorrem os recursos metodológicos de pesquisa, sem formulação de meios específicos e protocolos, posto que os processos são naturais e não mensuráveis”.<sup>24</sup>

Sob essas premissas principalmente, nasce, em minha tese de doutorado, a figura do leitor-cartógrafo de memes políticos, levando em consideração que as práticas discursivas são territórios passíveis de serem habitados. Assim, dentro de um desdobramento (in)visível, a figura leitora passa por estágios e pode ir de um identificador de memes a leitor-cartógrafo deles. Ou seja, o leitor-cartógrafo se envolve com as enunciações de tal modo que se desterritorializa de suas próprias subjetividades e se reterritorializa com o intuito de compreender os efeitos de sentido que elas produzem, bem como a sociedade em que vive. À vista disso, o leitor-cartógrafo é afetado e se afeta pelas intercorrências e pelas rupturas encontradas no caminho, ele vai além do olho-do-visível e consegue se portar como um cartógrafo na Geografia, reconhecendo a latitude como elemento norteador de sua prática.

Como um ensejo para chegar ao estágio de leitor-cartógrafo, é importante que a figura leitora compreenda os caminhos que percorremos para afirmar isso. De outro modo, pode-se dizer que essa figura atravessa algumas direções para atingir um “apogeu” de significados, pois ela mapeia e explora as materialidades, perpassando distintas situações. Num primeiro momento, ela reconhece as materialidades linguísticas e não linguísticas, transitando pelo texto como se fosse um território físico. Depois, sugere conexões com outras práticas discursivas, recorrendo às relações interdiscursivas, resgatando significados extratextuais. Após esse movimento, a figura leitora desfruta das concepções acerca dos pressupostos e dos subentendidos, através de inferências produzidas pelas materialidades linguísticas e não linguísticas. Em seguida, aceita as propostas enunciativas, produzindo distintas subjetividades, isto é, gera efeitos de sentido a partir da prática discursiva mapeada. Para Menezes, ao refletir acerca do leitor-cartógrafo, as enunciações que se apresentam nos memes políticos “são pautadas no sentido produzido na argumentação, no sentido de convencer e

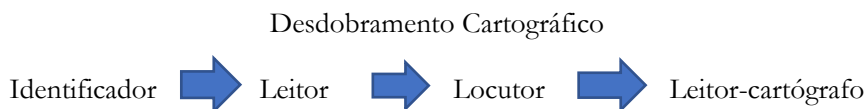
---

<sup>23</sup> Menezes, 2021, pp. 48.

<sup>24</sup> Menezes, 2021, pp. 49.

com o intuito de interrogar tal leitor-cartógrafo”.<sup>25</sup> Podemos dizer que há persuasão e que ela acontece explicitamente, descrita e mostrada, pois tenta convencer a figura leitora de que possa não haver uma polifonia nem direcionamento subjetivo. “a ideia da captação está na materialidade visual, é válido ressaltar que é por meio das escolhas lexicais e seus possíveis sentidos que o meme político apresentará diferentes posições polifônicas”.<sup>27</sup>

O desdobramento cartográfico a seguir exemplifica como ocorre a “evolução” de uma figura leitora identificadora para um leitor-cartógrafo das materialidades que coabita. Não significa dizer, porém, que todo indivíduo necessita ser leitor-cartógrafo de todas as práticas, mas que se permita envolver com o objeto estudado a ponto de transgredir encontros com forças que não o atravessam ou que o repugnam. É preciso reconhecer (ou tentar reconhecer) a urgência que há na potência dos efeitos de sentido produzidos, haja vista as forças neoliberais que perpassam a sociedade.<sup>28</sup>



Fonte: Menezes, 2021, pp. 68.

Tal desdobramento implica o caminho percorrido pelo identificador até atingir a posição de leitor-cartógrafo. Sendo assim, o meme é, primeiramente, reconhecido por um identificador, pois, mesmo que não possua memória discursiva acerca das materialidades que o produzem, o identificador é capaz de reconhecer o gênero discursivo, levando em conta seu estilo, sua composição e seu tema. Já o leitor, para além da identificação, consegue relacionar as materialidades (verbal e visual) presentes no meme, produzindo algum sentido. O locutor, baseado nas premissas ducrotianas, reconhece as vozes que se apresentam, atribuindo subjetividade às materialidades textuais. O locutor reconhece a rede interdiscursiva através da leitura polifônica. Ainda, “ao atingir o estágio de leitor-cartógrafo, o meme será identificado, relacionado e reconhecido sob diferentes pontos de vista”.<sup>29</sup> Além disso, para Menezes, “o leitor-cartógrafo mapeia o território e pode encontrar distintos sentidos, já que

---

<sup>25</sup> *Idem*, pp. 69.

<sup>26</sup> Para saber mais acerca do leitor-cartógrafo, sugerimos a leitura de Menezes (2021), cuja especificidade do texto se encontra nas referências.

<sup>27</sup> Menezes, 2021, pp. 69.

<sup>28</sup> Brown, 2020.

<sup>29</sup> Menezes, 2021, pp. 68.

desdobra o subentendido e se desloca de sua “zona de conforto”, procurando subjetividades que destoam daquelas com as quais se alia”.<sup>30</sup>

Com isso, propor um modo outro de habitar as práticas discursivas é ampliar o campo de possibilidades na e para a leitura, alargando as relações dos corpos-textos com os corpos-leitores. Como ora mencionado, não significa que precisemos ser leitores-cartógrafos de todos os memes, mas que possamos ampliar nosso horizonte de sentidos ao buscar estar em outros lugares, tentando compreender o jogo discursivo que se encontra *a priori*. Sendo assim, acreditamos que a proposta do leitor-cartógrafo ampliará as concepções leitoras para os gêneros que se apresentam na realidade contemporânea.

A seguir, mostramos o modo como se dá o desdobramento do leitor-cartógrafo em memes políticos presentes na internet, bem como os efeitos de sentido que são produzidos no e para o social.

### **Quando a máscara cai: cartografando o território memético**

Tal qual as práticas discursivas que circulam socialmente, para a compreensão do gênero meme, é necessário que a figura leitora reconheça as formações discursivas institucionalizadas, pois são elas que contribuirão para “desvendar” os caminhos percorridos no cartografar. Isto é, é através das relações interdiscursivas e polifônicas, que a figura leitora poderá se desdobrar até chegar a leitor-cartógrafo.

Tendo dito isso, faz-se necessário recapitular o momento histórico que vivenciamos no período em que os memes analisados a seguir circularam pelas redes sociais. Ambas materialidades circularam pelas mídias no ano de 2021, ano em que Jair Bolsonaro era presidente do país e ano em que estávamos travando uma batalha para que as pessoas se vacinassem contra a COVID-19, dado o avanço do movimento antivacina e anticientificismo.<sup>31</sup> Tal movimentação se deu a partir de falas do ex-presidente, deslegitimando autoridades sanitárias e medidas preventivas alertadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Enunciações como “Lá no contrato da Pfizer, está bem claro nós (a Pfizer) não nos responsabilizamos por qualquer efeito colateral. Se você virar um jacaré, é problema seu”<sup>32</sup> e “Se você virar Super-Homem, se nascer barba em alguma mulher aí, ou algum homem começar a

---

<sup>30</sup> Idem, *ibidem*.

<sup>31</sup> Disponível em: <https://sites.ufop.br/lamparina/blog/movimento-antivacina-no-brasil-entenda-esse-fen%C3%B4meno-e-seu-fortalecimento-durante>. Acesso em: 12 jun. 2024.

<sup>32</sup> Disponível em: <https://istoe.com.br/bolsonaro-sobre-vacina-de-pfizer-se-voce- virar-um-jacare-e-problema-de-voce/>. Acesso em: 12 jun. 2024.



falar fino, eles (Pfizer) não têm nada a ver isso. E, o que é pior, mexer no sistema imunológico das pessoas”, legitimaram o movimento e permitiram um retrocesso sanitário no Brasil, evidenciando a necropolítica <sup>-33</sup> da qual Jair vinha se pautando desde o início da crise sanitária. Diante desse cenário e dado o aceleração no compartilhamento das informações midiáticas, memes políticos foram produzidos, também, a partir da promoção de acontecimentos no cenário audiovisual do país, associando esse posicionamento de cunho bolsonarista a programas televisivos como o *Big Brother Brasil 21*, televisionado pela TV Globo, e ao lançamento do álbum *Gril From Rio* da artista brasileira Anitta.

Dentro desse escopo e voltando nossa atenção para o desdobramento da figura leitora, pode-se dizer que quase todos os indivíduos, que tenham acesso a tecnologias e às redes sociais, não teriam dificuldade em compreender como se compõem os memes mais tradicionais que circulam nas mídias, sendo denominado como identificador. Logo, o identificador compreende que a materialidade a seguir se trata de um meme da internet, haja vista a configuração que se compõe: parcela verbal e parcela visual, com o fito de produzir jocosidade e ironia, já bem conhecidos nas plataformas digitais.

Figura 1: Meme Sarah BBB



Fonte: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/politica-e-cinge-veja-os-memes-que-dominaram-a-pauta-em-2021/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

O meme apresentado anteriormente é composto verbo-visualmente, como se pode notar. Em sua parcela visual, podemos observar, em plano de fundo, o ex-presidente Jair Bolsonaro, com um olhar meio vago, trajado de terno e de gravata, segurando uma espécie de máscara, que se coloca em primeiro plano. Essa máscara, que está em primeiro plano, é composta pelo rosto da ex-participante do *Big Brother Brasil 2021*, Sarah, com uma feição feliz

---

<sup>33</sup> Membe, 2018.

e bem sorridente - também uma figura polêmica e importante para a edição. No verbal, podemos ler “Quando a máscara cai”. Assim como pontua Santaella, nessas práticas, o visual tende a captar o público-alvo de modo mais eficiente, uma vez que sugestiona os sentidos que estão sendo produzidos: Bolsonaro com o ar mais sério no plano de fundo, retirando sua “máscara” de personalidade feliz.

Nesse cenário, se o identificador não conhecer o idioma português, por exemplo, não poderá relacionar minimamente as materialidades que se apresentam e, com isso, não se desdobrará em leitor, pois não se desenvolverá. Já a figura leitora que reconhece o código linguístico apresentado e conhece, mesmo que de modo primário, a materialidade com a qual se relaciona o linguístico, inicia o seu caminhar no desbravamento do território encontrado. Quando a figura leitora reconhece a personalidade que aparece em primeiro plano no meme, a Sarah, busca, em sua memória discursiva, desdobramentos outros para encontrar os efeitos de sentido. Isto é, tal participante, na época em que o programa passou na televisão, não havia exposto publicamente seu posicionamento político em relação às eleições presidenciais de 2018, uma vez que, em tese, não era um pré-requisito para se inscrever e para participar do programa. Todavia, aquele período nacional foi marcado por uma polarização política muito evidente e, em dado momento, a participante deixa “escapar” no confinamento que votara em Bolsonaro. Com isso, os *haters* (anônimos que expõem e/ou criticam os usuários que são públicos na internet) começaram uma espécie de campanha para que a advogada deixasse o programa, uma vez que ela votara num candidato um tanto quanto polêmico para metade do país.<sup>34</sup>

Não que a ex-participante do *BBB 21* devesse satisfação às pessoas que assistiram ao programa, nem que ela tivesse de votar a favor das subjetividades da esquerda que se apresentavam no país, mas, para quem assistiu ao programa, as atitudes da moça, lá dentro, não condiziam com seu posicionamento político encontrado aqui fora, causando um grande hiato, em relação à sua personalidade, na cabeça do público-alvo do programa. Ou seja, a Sarah era uma participante que se mostrava coerente e condizente com diretrizes que preservavam a justiça e o bem-estar daqueles que estavam na casa, sempre com estratégias argumentativas e alianças “certeiras” para que sua estada na casa não fosse interrompida. Todas as pistas, dada sua assertividade em relação ao jogo, cartografavam sua permanência no programa, demonstrando que ela tinha muito potencial para chegar à final, uma vez que, até aquele momento, camuflavam suas subjetividades “íntimas”.

---

<sup>34</sup> Disponível em: <https://f5.folha.uol.com.br/televisao/bbb21/2021/03/bbb-21-sarah-diz-que-gosta-de-jair-bolsonaro-e-internautas-pedem-a-sua-saida.shtml>. Acesso em: 12 jun. 2024.

Ao produzir inferências e buscar outras vozes na leitura e na análise desse meme, a figura leitora se desdobra em locutor, deixando de ser um simples leitor. A partir dessas relações, o locutor continua produzindo inferências e passa a caminhar profundamente por esse território psicossocial. Dessa maneira, ele é capaz de resgatar o perfil da participante Sarah do *Big Brother Brasil 21* e mapear sua conexão com os outros participantes da casa à época, bem como sua relação com o público. Durante boa parte do programa, ela (a Sarah) foi considerada, pelas mídias, como uma das participantes favoritas a levar o prêmio de um milhão e meio de reais, dada a sua inteligência e a sua capacidade de “ler os colegas” de confinamento, levando ao paredão aquele e/ou aquela que acabava saindo. No entanto, com a ação dos *haters*, a parcela da população brasileira, favorável a ela e desfavorável ao mandato de Jair, passou a criticá-la nas redes sociais e, quando ela foi ao paredão, acabou saindo. Nesse contexto, importante ressaltar que, nesse programa, embora os participantes escolham quem vai ao paredão, é o público de fora da casa que escolhe o participante que deixará a competição.

Tendo em vista isso, a expressão “Quando a máscara cai”, presente na materialidade linguística do meme, traz para a cena enunciativa o fato de a “máscara” da participante ter caído, já que concordava com alguns discursos do atual presidente daquele período, visto que, aparentemente, apoiava ele. Não há uma postura que evidencie, de fato, as posições políticas das pessoas, mas se pode encontrar pistas em sua conduta cotidiana. Como a Sarah não deu indícios de argumentação que se relacionava ao bolsonarismo, acreditamos que o público, que se diz esquerda e que gostava da personalidade dela, ficou receoso com o modo como ela foi conduzindo o jogo até aquele momento, mas também podemos afirmar que houve uma queda de populismo da Sarah, uma vez que ela entrou em embate pessoal com a participante Juliete, também favorita na edição e campeã dela.

Dentro desse contexto, podemos ainda dizer que dado o início da crise sanitária no país, devido à COVID-19, o favoritismo de Jair Bolsonaro também caíra, pois o, até então presidente, proferiu discursos ofensivos à população, sobretudo, aos doentes e àqueles que, tristemente, perderam as vidas para o vírus. Logo, a máscara do próprio presidente também cai, já que fora eleito e desagradou uma parcela considerável da população que votara nele justamente por proferir diversas enunciações indo de encontro aos cientistas e aos especialistas da área da saúde no momento pandêmico, o qual vivemos, sobretudo nos anos de 2020 e 2021. O político, então, perdeu uma legião de adeptos e, conseqüentemente, de votos na eleição subsequente,

ocorrida em 2022, tendo eleito o ex-presidente Lula para o período 2023-2027.<sup>35</sup>

Na realidade, embora tenhamos apresentando todo esse preâmbulo para explicitar a “caída” de máscara da ex-participante do BBB e o sentido que o locutor poderia produzir, o meme diz muito mais sobre Jair Bolsonaro que sobre a própria Sarah, tendo em vista que uma parcela considerável da população, que votou nele em 2018, decepcionou-se com suas falas e suas atitudes no período da pandemia. Nesse sentido, o meme sugere que Bolsonaro não era a pessoa que ele fingia ser antes das eleições, mas sim um indivíduo que fez piada sobre a morte de pessoas inocentes no período da pandemia da COVID-19, um político que descredibilizava a mídia profissional e os estudiosos da área da saúde, bem como as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e, tal qual a Sarah do BBB 21, fez a população “de boba”, diante de suas falsas verdades. O leitor-cartógrafo é capaz de produzir essa relação, indo além da discursivização esperada, produzindo conexões subentendidas entre o ex-presidente e a ex-participante do programa. Ou seja, assim como a Sarah, Jair enganara o povo e se mostrou confiável a uma parcela da população que se decepcionou com o advento e o agravamento da crise sanitária mundial. Nesse momento, o indivíduo que produzia subjetividades favoráveis em relação à postura do ex-presidente e que conseguira se desterritorializar para se reterritorializar compreendeu tanto o posicionamento de Sarah, quanto o de Bolsonaro como uma política do performativo, pois “Para que a ameaça seja efetiva, ela requer certas condições e um lugar de poder pelo qual seus efeitos performativos possam ser materializados”.<sup>36</sup>

O desdobramento do identificador em cartógrafo produz alguns efeitos de sentido que faz com que ele possa se (des)territorializar e (re)territorializar através da relação afetiva que produz com o território mapeado. A saber, efeitos de disputa política, pois Bolsonaro é um representante do que se conhece como direita no Brasil, indo de encontro ao seu polo, a esquerda. Efeitos de mentira, porque, tal qual a Sarah, Bolsonaro enganara grande parte da população, levando em conta seu descaso com a crise sanitária. Efeitos de mudança, quando os espectadores se unem para tirá-la do jogo. Efeitos de ironia, quando a máscara cai e quem está por trás da participante Sarah é Jair. Também efeitos de humor, levando em conta que as enunciações meméticas

---

<sup>35</sup> Como houve alteração na Ementa Constitucional 111, caso o presidente precise entregar a faixa presidencial a outro candidato, a cerimônia ocorrerá em 2027, como mostra matéria da página *Poder 360*, disponível em <https://www.poder360.com.br/congresso/lula-tera-mandato-de-4-anos-e-5-dias-e-vai-ate-2027/>. Acesso em 09 jun. 2024.

<sup>36</sup> Butler, 2021, pp. 28.

tendem a produzir uma quebra de expectativa, o que contribui para a produção desse efeito.

Outro meme que pode ser cartografado sob o mesmo percurso é o apresentado a seguir, em que há a presença de um homem em uma cadeira vermelha, na frente de um ônibus, cujo letreiro informa “vacina para todos” e, no lugar em que normalmente aparece o valor da tarifa em ônibus, encontra-se o linguístico “#vacina”.

Figura 2: Meme *Girl from Rio*



Fonte: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/pais/politica-e-crige-veja-os-memes-que-dominaram-a-pauta-em-2021/>. Acesso em: 16 ago. 2022.

Como se pode observar, o meme político, apresentado anteriormente, também é composto por materialidade verbal e por materialidade visual. No visual, pode-se observar um homem, trajado de terno e de gravata, bem como de máscara, em cima de uma cadeira de plástico azul, em frente a um ônibus amarelo, vermelho e azul, em um ambiente que, ao fundo, aparenta ser uma praia ou uma lagoa. Nos enunciados verbais, tem-se, na parte de cima, “vacina para todos” e, mais abaixo, “#vacina”. Importante pontuar que este meme é uma paródia de uma imagem da cantora Anitta que circulava nas redes sociais no ano de 2021, como será visto mais adiante.

O identificador e o leitor, no desdobramento cartográfico, se encontram estagnados, como visto na análise do meme presente na figura 1. Isto é, ele reconhece o gênero meme e as materialidades, mas não produz efeitos de significação, por meio da relação polifônica. Logo, é necessário que a figura leitora possa reforçar o gesto de leitura, chegando, pelo menos, ao

desdobramento de locutor. Ou seja, o locutor reconhece as vozes que perpassam a enunciação, haja vista a presença do ônibus e a figura pública em cima da cadeira.

A cantora brasileira Anitta lançou, em 2021, uma música intitulada *Girl from Rio*. Como é sabido, a artista ficou conhecida mundialmente e apresenta canções em diferentes línguas, inglês, espanhol e italiano, por exemplo. A “capa” de lançamento da música foi o texto cuja materialidade visual é semelhante a que se encontra no meme apresentado, mas, no lugar de um homem, há a presença da cantora em cima da cadeira, de biquíni na parte inferior e blusa na parte superior do corpo, o que explicaria o fato de o ônibus aparentar estar parado em uma praia ou em uma lagoa. Já na materialidade verbal, em substituição a “vacina para todos”, há o nome da música.

Essa fotografia foi representada em páginas pessoais da internet por diversos famosos e anônimos, o que a popularizou ainda mais. Outra circunstância que vale ressaltar acerca desse contexto enunciativo são as farpas trocadas entre a cantora Anitta e o ex-presidente Jair Bolsonaro nas mídias digitais<sup>37</sup>, em que usaram palavras e/ou expressões de baixo calão para se ofenderem no Twitter naquele período.

Com esse percurso interdiscursivo, já é possível notar que o locutor caminha por muitas situações e consegue agregar diversos sentidos ao meme cartografado. Entretanto, o leitor-cartógrafo vai além, justamente por cartografar cada canto de seu território-texto. O leitor-cartógrafo consegue produzir sentidos também no fato de o ex-presidente ter sido contra a vacinação no Brasil, proferindo discursos como, “Depois da facada, não vai ser uma gripezinha que vai me derrubar, tá ok?”<sup>38</sup> para minimizar os estragos causados pela pandemia da COVID-19 até aquele momento. Ademais, o cartógrafo enxerga, na presença do homem, candidatos da oposição que se aproveitaram do sucesso da cantora, bem como da sua “relação” com Jair, para incentivarem a vacinação e, consecutivamente, ganharem votos nas próximas eleições. Como aponta Butler, “O ato de reconhecimento torna-se um ato de constituição: o chamamento anima o sujeito à existência”, ou seja, ao produzir esse desdobramento da postura de Bolsonaro, os candidatos a pleitos variados, seja na esfera municipal, seja na esfera estadual, seja na esfera federal, convocam os eleitores a reflexões subjetivas sobre o que apoiam e credibilizam enquanto políticas públicas.<sup>39</sup>

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://x.com/Anitta/status/1385024512257929219>. Acesso em: 12 jun. 2024.

<sup>38</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-55107536>. Acesso em: 12 jun. 2024.

<sup>39</sup> Butler, 2021, pp. 50.

Nesse sentido, o meme presente na figura 2 traz, mais uma vez, diversos efeitos para além do humorístico. O desdobrar do identificador em leitor-cartógrafo possibilita o reconhecimento de efeitos de disputa política e de polarização, já que reconhecemos, de certo modo, os polos em que se divide o Brasil atualmente através do apoio ou não à vacinação. Há também efeitos de ironia por parte de alguns indivíduos que apoiam Bolsonaro, pois são desfavoráveis à Anitta e, com isso, repudiam suas atitudes nas redes sociais. Os efeitos “de democracia” reforçam a importância da vacinação para a vida em sociedade, bem como efeitos de esperança, levando em conta a importância da vacinação para a prevenção e para a diminuição do vírus.

Logo, nota-se que, para além da graça e do humor, os memes são práticas discursivas que contribuem para a produção de distintos efeitos de sentido, mas também passaram a naturalizar assuntos mais sérios como a própria política e a saúde pública. Tais memes produzem distintas subjetividades e saber mapeá-los, como um território, contribui para “decifrar” os corpos mimetizados em nossa sociedade. Desse modo, pode-se dizer que os memes políticos vêm contribuindo para um letramento crítico da população brasileira que parece passar a se interessar mais pelas questões político-sociais após o advento dos memes nas redes sociais.

### **(In)conclusões**

Assim como a sociedade que evolui e que necessita de novos modos de habitá-la, acontece com os gêneros discursivos. A evolução interacional da sociedade prevê um novo modo de ler e de compreender as materialidades que dela emergem. Perceber de que modo as práticas discursivas interferem no cotidiano é caminhar por territórios psicossociais, entendendo o movimento polarizador que jaz na contemporaneidade.

É preciso (re)visitar o (des)conhecido e (re)encontrar o mundo em que vivemos, e isso só é possível através do cartografar. Ou seja, mapear os territórios psicossociais, que se apresentam nas mídias, é um modo de habitar os espaços (in)habitáveis. Logo, desvendar os “segredos” previstos pelos pressupostos e pelos subentendidos colabora para a redemocratização da sociedade contemporânea, valorizando o processo rizomático que a permeia.

Nesse contexto, revisitar e repensar os modos de fazer pesquisa, sobretudo na área da linguagem, se faz necessário, haja vista a produção de distintos trabalhos em que os pesquisadores parecem estar distantes dos objetos estudados, bem como do processo pelo qual passam-passaram. Dessa forma, é necessário reconhecer que o percurso de pesquisa cria, transforma e contribui para a produção de novos olhares na e para a pesquisa, permitindo que o pesquisador possa se colocar como cartógrafo do próprio ato de pesquisar.

A produção de pesquisa com base nos postulados da Análise Cartográfica do discurso possibilita a interferência do pesquisador e do cidadão na análise e na produção de conhecimento dentro da academia, uma vez que não há como separar as forças institucionais que atravessam o pesquisador das forças institucionais que atravessam o civil, eles são um e por serem um precisam produzir conhecimento através das experiências que permeiam sua vivência acadêmica, sua vivência profissional e sua vivência pessoal. Cada (re)encontro modifica o andamento da pesquisa, e, certamente, já não mais serei a mesma quando este texto atingir outras figuras leitoras.

## **Agradecimentos**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, processo SEI N° 01300. 008811/2022-51, e à FAPERJ – Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro, processo SEI N° SEI-260003/005791/2022, pelo financiamento deste estudo.

## **Referências**

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BROW, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão política antidemocrática no Ocidente*. Trad. Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2020.
- BUTKER, Judith. *Discurso de ódio: uma política do performativo*. trad.: Roberta Fabbri Viscardi. – São Paulo: Editora Unesp, 2021.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.
- DEUSDARÁ, Bruno & ROCHA, Décio. *Análise cartográfica do discurso: temas em construção*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2021.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. trad. Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.



MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. trad. Freda Indursky. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MENEZES, Thatiana Muylaert S. **Parece piada, mas não é**: Análise Cartográfica dos discursos em memes políticos na cena política brasileira. 2021. 220 f. Tese (Doutorado em Estudos de Língua) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/17491#preview-link0>. Acesso em: 08 abr. 2024.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia & ESCÓSSIA, Lílina da. Apresentação. *In.: Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

PASSOS, Eduardo e EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In.: Passos, Eduardo; Kastrup, Virgínia; Escóssia, Lílina da. (org.). Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens – como eu ensino*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

**PARTE 2:**  
**ESTUDOS COGNITIVOS**



# **“Be going to” and present progressive: Brazilian English teachers and the domain of syntactic-pragmatic interface phenomena**

Amine de Oliveira Santos<sup>1</sup>

## **Introduction**

This paper brings the results of an investigation with the uses of “be going to” and present progressive, with future meaning, by Brazilian English teachers, contemplating the domain of syntactic-pragmatic interface. Examples of these uses are given below:

(1) Randy and Joice are going to get married in October. (preferably used when conveying future intentions based on previous decision)

(2) She is getting married this spring. (preferably used when referring to arrangements which have already been made)

The expression of future is not only linguistically codified by the traditional future forms in natural languages but there are also preferred tenses for each situation, which makes it a syntactic-pragmatic interface phenomenon. Thus, it is a more porous phenomenon, which is commonly referred to as susceptible to optionality in L1 and much more instability in L2 (Slabakova, 2016; Sorace, 2011).

In this research, these issues are discussed from the point of view of the generative theory, reflecting upon the notions of implicit linguistic competence and explicit metalinguistic knowledge (PARADIS, 2003), as well as Sorace’s Interface Hypothesis (2011), regarding second language acquisition.

It assumes an experimental setting for addressing the issue, and Brazilian English teachers are the locus of observation. We believe that these L2 speakers make an effective use of their metalinguistic knowledge, compensating for less automatized access to implicit linguistic competence. That makes a prediction that their performance is probably more grammar-oriented in offline tasks than in online tasks. Experiments, an online and an offline one, were thus applied to Brazilian English teachers, and two control groups: native speakers of English and intermediate level Brazilian students of English.

This paper is organized as follows: Section 1 addresses the expression of future time, both in English and Brazilian Portuguese, placing similarities

---

<sup>1</sup> Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB), Rio de Janeiro, Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2565-7682>

and differences between the uses in both languages, especially concerning “be going to” and present progressive. Section 2 presents Sorace’s Interface Hypothesis (2011), as well as Paradis’ work (2003) and the mechanisms behind L2 acquisition, as relevant for the phenomenon under discussion. The next section presents the experiments conducted and our main results. The research is recapped, and some final discussion is provided in the last section.

## The uses of “be going to” and present progressive

### “Be going to”

Regarding the uses of “be going to,” Celce-Murcia and Larsen Freeman (1999) state that the meanings introduced below, followed by the proper examples, contemplate the structure in question:

Future predictions, implying less formality than *will* (Celce-Murcia; Larsen-Freeman, 1999, p. 126):

(3) Belinda is going to be forty next year.

Future intentions based on previous decision (Celce-Murcia; Larsen-Freeman, 1999, p. 127):

(4) Randy and Joice are going to get married in October.

Future certainty based on current condition or present evidence (Celce-Murcia; Larsen-Freeman, 1999, p. 127):

(5) It is going to rain today.

Still concerning the uses of “be going to,” Leech (2013) affirms that “If there is one general meaning that can be attached to this construction, it is future as outcome of present circumstances.” (LEECH, 2013, p.58) Leech points out that such meaning might express two different ideas which are “the future outcome of present intention and the future outcome of present cause.” (LEECH, 2013, p. 58)

The ‘future intentions based on previous decision’ and ‘future certainty based on current condition or present evidence’ introduced by Celce-Murcia and Larsen Freeman correspond to the meanings ‘future outcome of present intention’ and ‘future outcome of present cause’ respectively, presented by Leech, which can be checked upon in the following examples (Leech, 2013, p. 58 and 59 in the original):

(6) They are going to get married in a registry office. (future outcome of present intention)

(7) There is going to be a storm in a minute. (i.e. ‘I can see the black clouds gathering’) (future outcome of present cause)

Leech (2013) goes further and claims that “be going to” is also used to refer to immediate future in accordance with the meaning ‘the future of present cause’ introduced by himself (Leech, 2013, p. 59 in the original):

(8) Watch it! That pile of boxes is going to fall! ('I can see it already tottering')

The author highlights that imminence is not implicit, in terms of semantics, in “be going to” + infinitive as it might refer to remote periods, as the examples below illustrate (Leech, 2013, p. 59 in the original):

(9) Present intention: I am going to do what I like when I retire.

(10) Present cause or train of events: If Winterbottom’s calculations are correct, this planet is going to burn itself out two hundred million years from now.

Leech mentions that “be going to” + infinitive and *will* can often be interchangeable with very subtle changes in meaning (Leech, 2013, p. 60 in the original):

(11) The whole idea of the digital computer will be obsolete in fifty years.

(12) The whole idea of the digital computer is going to be obsolete in fifty years.

Furthermore, the author adds that “be going to” might substitute *will*, more generically, if the closeness of the event is marked by an adverb (Leech, 2013, p. 60 in the original):

(13) What will happen now? = What is going to happen now?

(14) Will you be away long? = Are you going to be away long?

Leech (*op.cit.*) reinforces the fact that “be going to” is beginning to equal *will* as a neutral future auxiliary, especially in more informal contexts in the English language. He brings two examples in which “be going to” is being used “in contexts where there is no reason to feel that the ‘future is an outcome of the present:’” (LEECH, 2013, p. 60)

(15) I wonder if she is going to recognize us. (Anticipating a meeting with a long-lost cousin) (Leech, 2013, p. 60 in the original)

(16) But closing seven excellent schools is not going to save anything. (Arguing against a proposal to save money) (Leech, 2013, p. 61 in the original)

## Present progressive

When it comes to the use of present progressive, also called futurate present progressive by Leech (2013), its meaning refers to arrangements which have been made before. Leech (*op.cit.*) defines the futurate present progressive as “future event anticipated by virtue of a present plan, programme or arrangement.” (LEECH, 2013, p. 61) The examples below, according to the author, indicate arrangements which have already been made (Leech, 2013, p. 61 in the original):

(17) She is getting married this spring. | The Chelsea-Arsenal match is being played next Saturday. | We are having fish for dinner. | I am inviting several people to a party. | When are we going back to France?

Celce-Murcia and Larsen Freeman (*op.cit.*) clarify that “be going to” + infinitive and present progressive sometimes overlap owing to their similarities when it comes to meaning. However, while “be going to” concerns the speaker’s plans or intentions, the present progressive denotes that the arrangements have been made before.

### Portuguese Ir + infinitivo, “be going to” in English

Silva (1997) researched about the uses of the future tense by native speakers of Brazilian Portuguese. His studies revealed that the structure *ir* + infinitivo, whose counterpart in English is “be going to” + infinitive, is the most used when it comes to referring to future events in Brazilian Portuguese. According to the author, the meanings that the structure in question has been receiving throughout the years are the ones described in Table 1:

Table 1: Ir + infinitive in Portuguese

Verb Tense	Examples	Meanings
Ir + Infinitivo	<i>Eu vou partir amanhã.</i>	Intention – Intentional present having indication of a future situation
	<i>Só um minuto. Vou pegar minha bolsa e vamos.</i>	Immediate future – It indicates an action which might take place after the moment of speech.
	<i>Opa, acho que vou espirrar.</i>	Imminence – The action is about to take place.
	<i>Levei Pedro no aeroporto. Ele vai viajar para São Paulo.</i>	Inceptive present – Future that starts in the present.
	<i>Vou morar na praia, quando me aposentar.</i>	Ulterior – Psychologically, not chronologically linked to the present.

Source: Santos (2023), based on Silva (1997)

Silva states that the most important fact that is inherent to this future form is the relevance of the present. Even though we are dealing with a future event, it is seen by the speaker as something which starts in the present; it is this fact that sets the difference between using it instead of using a future verb tense

### Portuguese Presente progressivo, Present progressive in English

This research considered the present progressive, or *presente progressivo* in Brazilian Portuguese, with future meaning, as a possibility in

Brazilian Portuguese since anecdotal evidence has shown that Brazilians do use such verb tense to refer to events which are going to take place in the near future. Similar to what happens in the English language, in Brazilian Portuguese the present progressive conveys the idea of an arrangement previously made:

(18) Estou dando uma festa no sábado. Você vem?

### Future in English vs Future in Brazilian Portuguese

Table 2 brings an overview of the uses of “be going to” and present progressive, in both English and Brazilian Portuguese, conveying future meanings:

Table 2: Comparison of the uses

Future meanings - Be going to x Ir + infinitive	
Be going to (English)	Ir + infinitivo (Brazilian Portuguese)
Future outcome of present <b>intention</b> <i>I am going to leave tomorrow.</i>	<b>Intention</b> - intentional present having indication of a future situation <i>Eu vou partir amanhã.</i>
<b>Immediate future</b> <i>Wait for me. I am going to get my purse.</i>	<b>Immediate future</b> - action might take place after the moment of speech <i>Só um minuto. Vou pegar minha bolsa e vamos.</i>
<b>Imminence</b> <i>I am going to sneeze.</i>	<b>Imminence</b> - the action is about to take place <i>Opa, acho que vou espirrar.</i>
<b>Future outcome of present cause</b> <i>I am going to get wet without my raincoat.</i>	<b>Inceptive present</b> - future that starts in the present <i>Levei Pedro no aeroporto. Ele vai viajar para SP.</i>
	<b>Ulterior</b> - psychologically, not chronologically, linked to the present <i>Vou morar na praia, quando me aposentar.</i>
Future meanings – Present progressive	
Present Progressive – English	Presente Progressivo – Brazilian Portuguese
<b>Arrangement</b> <i>I am studying for the final exams this evening. I can't go out.</i>	<b>Compromissos</b> <i>Estou estudando para as provas finais essa noite. Não posso sair.</i>

Source: Santos (2023)

A careful look above reveals that the Brazilian Portuguese structure *ir + infinitivo* is used in quite similar contexts in comparison with the equivalent in English. As a result, it is perfectly reasonable to expect that Brazilians use the structure “be going to” in English with relative ease, since there is a close counterpart in their native language. In terms of morphology, the difference resides in the use of “go” in the progressive form (be going to) in English, while it is a present form (*vou/vai/vamos*) that appears in Portuguese, together with the infinitive, in both languages. However, it would be reasonable to expect that Brazilian learners of English may, at first,



associate *will* to the future form in English. Nevertheless, it seems that both English and Portuguese make use of ‘be going to’ or ‘ir + infinitive’ in remarkably similar contexts, which could even facilitate an overgeneralization of the structure to other contexts expressing futurity.

Even though Silva did not point out in his work the use of the present progressive, with future meaning, in Portuguese, a sentence like *Eu estou viajando esse fim de semana*, *I am traveling this weekend*, in English, sounds quite reasonable. Thus, both forms, which overlap entirely, are used in the same context in both languages, that is, when arrangements have been made.

## **L2 acquisition**

### **Sorace’s Interface Hypothesis (IH) (2011)**

The objective of the Interface Hypothesis, which was proposed by Sorace and colleagues, was to cater for residual optionality and patterns of non-convergence, found on advanced stages of adults second language acquisition. According to them, if the use of a language structure occurs in an interface between syntax and other cognitive areas, it is more difficult for a learner to fully acquire it, in comparison with structures which do not involve such specific interface. It is important to mention that the Interface Hypothesis was also used to account for bilingual first language acquisition as well as the initial stages of L1 attrition.

With respect to this investigation specifically, studies on bilingual development have revealed that the interface between syntax and pragmatics is “a locus of optionality and instability” (SORACE, 2011, p.7). Tsimpli and Sorace (2006) claim that the syntax-discourse interface demands more in terms of language use since it combines pragmatic processing with properties of the language in question.

Sorace (2011) states that one of the most complex tasks of the Interface Hypothesis is to spot the sources of the instability and optionality noticed when bilingual speakers use structures which are affected by interface conditions. However, second language learners are expected to acquire “the knowledge of the structure and of the mapping conditions that operate within interface components, and the processing principles that apply in the real-time integration of information from different domains.” (SORACE, 2011, p.12)

The Interface Hypothesis focuses on the *representational account* and the *processing resources account*. While the first states that there are differences between monolinguals and bilinguals in terms of the level of knowledge representations since one of the grammatical systems affects the other, the second is involved in the differences between bilinguals and monolingual at

the level of processing strategies that are demanded in the use of the interface structures in real time.

Sorace suggests that there is a strong possibility that the patterns of optionality at the syntax-pragmatic interface might reflect differences in terms of processing between monolingual and bilingual speakers instead of merely crosslinguistic influence, as suggested by the representational account just described above. In accordance with the processing resources account, bilinguals would be less efficient than monolinguals when we take into consideration the integration of multiple sources of information. Furthermore, bilingualism itself would be the justification for the differences with monolinguals. Sorace (*op.cit.*) states that the bilingual processing is less efficient than the monolingual one because the bilingual access to computational constraints, inside the language module, is less automatic than in monolinguals. In addition, “bilinguals have fewer general cognitive resources to deploy on the integration of different types of information in online language comprehension and production.” (SORACE, 2011, p.15)

### **Implicit Linguistic Competence X Metalinguistic Knowledge – Paradis (2003)**

Paradis (2003) brings in the notions of implicit linguistic competence and metalinguistic knowledge which are crucial to the understanding of the performance of the Brazilian English teachers who took part in the experiments conducted in this research. While the implicit linguistic competence is connected to the competence which is acquired incidentally, referring to the procedural ways that allow people to understand and make up grammatical sentences in their language, the metalinguistic knowledge is acquired consciously and explicitly via the teaching of grammatical rules at language schools, for instance.

### **Experiments conducted and main results**

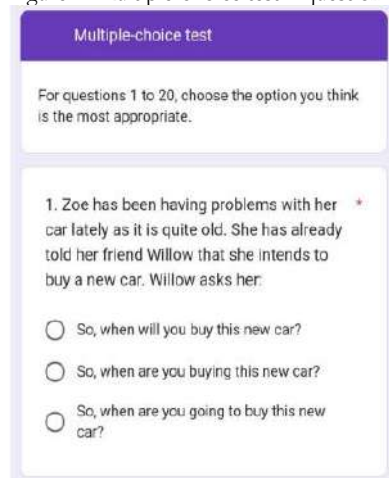
#### **Experiments – Offline and Online experiments**

Regarding the methodology used, for data collection, a multiple-choice test (an offline task focusing on metalinguistic knowledge) and an elicited production experiment (an online task focusing on implicit knowledge) were used. Three different populations took part in the experiments: Brazilian English teachers, intermediate level students and native speakers of English. According to our hypotheses, Brazilian English teachers may take advantage of their explicit metalinguistic knowledge of the language traditional rules and even for syntactic- pragmatic issues, which are characterized by optionality,

may present a good performance in terms of expected answers, which may be somewhat affected in online tasks. Intermediate level students are expected to present a less developed performance, but a difference between their performance on online and offline tasks is also predicted. Native speakers of English may confirm our expectation that real use of the language is not as aligned as expected by traditional descriptions coursebooks bring of these kinds of phenomena.

Aiming at checking the participants' preferences concerning the uses of "be going to" and present progressive, with future meaning, the multiple-choice test consisted of a closed-ended questionnaire, on a Google form format, being composed of 20 questions with 3 options each; among the three only one option could be chosen. Each question presented a context, and it was expected that respondents chose the most suitable option considering the context provided. Among the 20 questions which composed the multiple-choice test, 8 focused on testing the meanings under investigation: 4 aimed at testing the use of "be going to" for future intentions while the other 4 had the purpose of checking the use of present progressive for future arrangements. The other 12 questions were distractors and were organized into the following manner: 4 questions bringing the use of "be going to" for predictions, based on present evidence, 4 questions verifying the use of present progressive for activities in progress, in the present, and 4 questions checking the use of the simple future for future predictions. The set of 3 options, for each one of the twenty questions, had sentences in the simple future, present progressive and "be going to" respectively. The three populations answered this form.

Figure 1: Multiple-choice test – question 1



The image shows a screenshot of a Google Form titled "Multiple-choice test". The instructions state: "For questions 1 to 20, choose the option you think is the most appropriate." The first question is: "1. Zoe has been having problems with her car lately as it is quite old. She has already told her friend Willow that she intends to buy a new car. Willow asks her:". There are three radio button options: "So, when will you buy this new car?", "So, when are you buying this new car?", and "So, when are you going to buy this new car?".

Source: Santos (2023).

The elicited production experiment, on the other hand, had the objective of collecting more spontaneous data, verifying how the target groups would perform when pressed for time. Participants received a link to access a room at the Zoom platform. The test was composed of 12 slides, each one providing participants with a context and an answer was elicited from them. Again, the uses of the structure “be going to” and present progressive were the focus of the experiment. Among the 12 situations which constituted the test, 8 of them aimed at testing the meanings under investigation; 4 focused on the use of “be going to” for future intentions while the other 4 had the objective of checking the use of present progressive for future arrangements. The other 4 questions checked the use of *will* for future predictions. Two populations took part in this second experiment: Brazilian English teachers and intermediate level students of English.

Figure 2 – Elicited production experiment, slide 1



Source: Santos (2023)

### Multiple-choice test results

Table 3 presents the means of the expected answers for “be going to” and present progressive, according to grammatical rules governing the use of tenses for expressing future.

Table 3: Expected answers as a function of type of group testes (max score: 4)

		<i>Be going</i>	<i>Progressive</i>
<i>Native</i>	Mean	2,9	2,1
	Median	3	2
<i>Teachers</i>	Mean	2,9	3,5
	Median	3	4
<i>Students</i>	Mean	1,7	2,6
	Median	2	3

The multiple-choice test results revealed that the native speakers use “be going to” in most situations where it is expected (in terms of percentage: 71,40%), but when the present progressive is the expected answer, there is a significant decrease in terms of figures (mean: 2,1; percentage: 51,80%). In this respect, although it could be expected that native speakers would be more aligned with the grammar rules, these results confirm that the phenomenon is quite open to some more optionality, even for native speakers.

As far as the Brazilian English teachers are concerned, our predictions were precise when it comes to the multiple-choice test. The teachers were very concerned about the grammar rules and their results revealed that they accessed their metalinguistic knowledge, while answering the questions, as their use of expected answers were very expressive: “be going to” (mean: 2,9; percentage: 72,70%) and present progressive (mean: 3,5; percentage: 86,40%).

With respect to the intermediate level students, our hypotheses were confirmed as we had anticipated earlier more optionality and instability in their results. Besides, due to their English level, a less accurate performance was expected, in comparison with the teachers. Their results confirmed what was presumed: “be going to” (mean: 1,7; percentage: 47,50%) and present progressive (mean: 2,6; percentage: 60%).

Additionally, it is worth mentioning that a closer look at the choices of each group for each situation clearly sets apart bilingual teachers and students, since the non-expected answers given by the group of teachers follow the same direction of the native speakers’, alternating mainly between “be going to” and present progressive, whereas intermediate level students make use of *will* in more expressive levels (40% of the times, when “be going to” was the expected answer), showing that they tend to associate *will* to the future and to overuse it (for more details, see Santos (2023)).

### **Elicited production experiment results**

Table 4 shows the distribution of responses, when “be going to” or present progressive were expected. Besides the use of “be going to”, present progressive and *will*, clearly shown in the table, there are other types of answers (the use of present simple, and modal verbs such as *can / can't, might* and *would like*), grouped under the term *Others*.

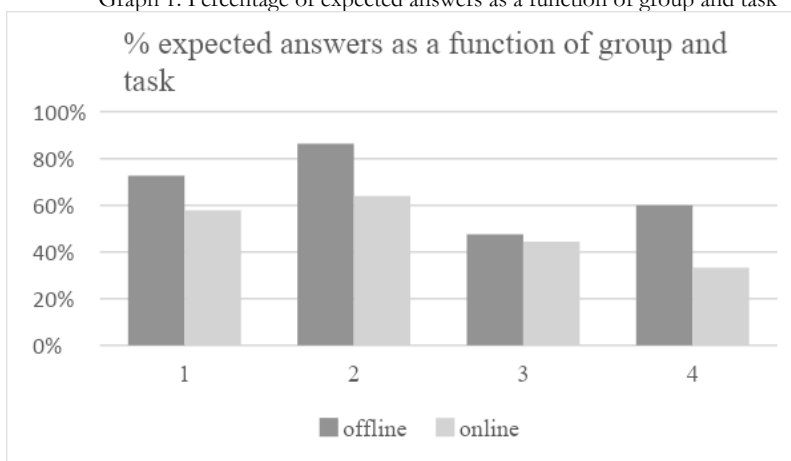
Table 4: Types of responses for the online oral task

		Will	Be going to	Progressive	Others
BE GOING TO	<b>Teachers</b>	4,6%	<b>57,8%</b>	26,5%	10,9%
	<b>Students</b>	5,5%	<b>44,4%</b>	27,7%	22,2%
PROGRESSIVE	<b>Teachers</b>	7,8%	25%	<b>64%</b>	3,1%
	<b>Students</b>	22,2%	38,8%	<b>33,3%</b>	5,5%

Source: Author (based on Santos, 2023)

Concerning the elicited production experiment, the figures also met our expectations as, when under time pressure, both the Brazilian English teachers and the intermediate level students were less accurate than in the multiple-choice test. Thus, the results show that when tested under time pressure, even though this group of Brazilian English teachers have a good command of the rules of the structures under investigation, they are not as aligned with the rules as they were on the multiple-choice test (results over 70% expected answers). Similarly, the students' results revealed quite expressive instability when under pressure (percentages under 50%), showing less accuracy, in comparison with their results for the multiple-choice test, as Graph 1, recapping the percentages for each task shows.

Graph 1: Percentage of expected answers as a function of group and task



## Final remarks

The aim of this paper was to bring the results of an investigation contemplating the uses of “be going to” and present progressive, with future meaning, by Brazilian English teachers, concerning the domain of syntactic-pragmatic interface. To reach this purpose, the expression of future time, in

both English and Brazilian Portuguese, have been described and analyzed, in terms of forms and contexts of use, so that the similarities and differences between the two languages could be properly categorized.

Some foundational theory regarding Sorace's Interface Hypothesis (2011) and the concepts of implicit linguistic competence together with the metalinguistic knowledge by Paradis (2003) have been approached since they are essential when it comes to data analysis concerning the results obtained.

The results have shown that the implicit linguistic competence as well as the metalinguistic knowledge do exert an influence when it comes to the Brazilian English teachers' production. The offline experiment shows a good command of the rules by English teachers. It is, in fact, the kind of test that may assess metalinguistic knowledge, and teachers are very aware of it. When tested under time pressure, even though this group of Brazilian English teachers have a good command of the rules of the structures under investigation, they are not as aligned with the rules as they were on the multiple-choice test. Such figures are also in accordance with Sorace's remarks (2011) which claim that the bilingual processing is less efficient than the monolingual one as the bilingual access to computational constraints, inside the language module, is less automatic than in monolinguals.

It is important to elucidate that being accurate (providing expected answers, as postulated by grammar rules) is not an asset here as the native speakers themselves have shown that they are not, at times. Particularly, when faced with syntactic-pragmatic phenomena, the way context is apprehended is crucial for the choices made. Thus, what this research wants to reinforce is that teachers should have a critical eye to what they are teaching since there might be different possibilities of use, to the same form, when the language is used naturally. Teachers should go beyond the grammar rules described on the coursebooks and consider the fact that the languages are constantly changing, and certain uses expand in everyday use.

This has been just a first step into the topic. It is important to observe phenomena in the syntactic-pragmatic interface, both due to its more porous character, as already mentioned, but also in terms of the different kind of knowledge/abilities L2 learners assess. Metalinguistic knowledge is a resourceful tool which may be plenty available, especially for teachers of the additional language, and this has been confirmed in the multiple-test applied. On the other hand, it has been also confirmed that when under time pressure, their performance is less effective, but it did not differ much from what native speakers had done in the multiple-choice test, that is quite interesting. Further development of the present work could enlarge the tested population size. It would also benefit from corpus analysis, both for English as Brazilian Portuguese, although Silva's work was a good sample explored. Some

reflective learning applied both to teachers and students in topics under the syntactic-pragmatic interface may also be of value.

## References

CELCE-MURCIA, M; LARSEN-FREEMAN, D. *The grammar book*. 2.ed. United States of America: Heinle and Heinle Publishers, 1999.

LEECH, GEOFFREY. *Meaning and the English verb*. 3rd ed. New York: Routledge, 2013.

PARADIS, M. *Differential use of cerebral mechanisms in bilinguals*. Department of Linguistics, McGill University, 2003.

SANTOS, Amine de Oliveira. *A comparison between the uses of 'Be going to' and present progressive by Brazilian English teachers: the domain of syntactic-pragmatic interface*. Master Thesis. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2023.

SILVA, A. F. *A expressão da futuridade na língua falada*. Tese de doutorado. Campinas, UNICAMP, 1997.

SLABAKOVA, R. *Second language acquisition*. 1.ed. UK: Oxford University Press, 2016.

SORACE, A. *Pinning down the concept of "interface" in bilingualism*. John Benjamins Publishing Company, 2011





## Reforma trabalhista é perda de direitos do trabalhador

Bruno Bastos Gomes da Silva

### Introdução

A reforma trabalhista ocorrida no Brasil em 2017, instrumentalizada pela lei Nº 13.467, representou uma mudança significativa na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Segundo o governo vigente à época, a reforma tinha como objetivo combater o desemprego e, de maneira geral, a crise econômica no país. Tal crise, conforme esse governo e grande parte dos setores econômicos e midiáticos dominantes do país, teria sido causada pelos governos antecessores, sob a legenda do Partido dos Trabalhadores (PT).

Deflagrada a crise, houve grande pressão política, social e midiática para a saída da então chefe do poder executivo. Após a votação pelo afastamento da presidenta, sob a justificativa de crime de responsabilidade, mais especificamente, pedaladas fiscais, Temer assumiu interinamente a presidência da república com a promessa de encaminhar ao Congresso Nacional um projeto de reforma trabalhista. Ronaldo Nogueira, ministro do trabalho, argumentou que a reforma tinha como objetivo transformar a CLT em uma legislação “simplificada e clara”, que possibilitaria a negociação coletiva para o trato de temas como salário e jornada de trabalho.<sup>1</sup> Logo após a sua posse, o presidente discursou sobre a necessidade de modernização das leis trabalhistas a fim de garantir os empregos ainda existentes e a geração de novos postos de trabalho.<sup>2</sup>

O projeto de lei referente à reforma foi proposto pelo ex-presidente da República Michel Temer e foi aprovado na Câmara em 26 de abril de 2017 e no Senado Federal, sua aprovação ocorreu em 11 de julho. Em seguida, ocorre sua sanção no dia 13 de julho sem qualquer veto. Sendo assim, a partir de 11 de

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<http://www.g1.globo.com/politica/noticia/2016/08/temer-defende-reforma-trabalhista-e-diz-que-e-saida-para-manter-empregos.html>>. Acesso em: 18 de abril 2021.

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2016/08/31/em-pronunciamento-a-tv-temer-defende-reformas-da-previdencia-e-trabalhista.htm>>. Acesso em: 18 de abril 2021.

novembro desse ano, a lei 13.467 passou a vigorar no país 120 dias após a sua publicação em diário oficial, alterando mais de cem pontos da CLT<sup>3</sup>.

Criticada pela Central Única dos Trabalhadores (CUT)<sup>4</sup>, por outras centrais sindicais, pelo Ministério Público do Trabalho e pela Organização Internacional do Trabalho (Revista *Globo Rural*, julho, 2017), mas defendida por grande parcela do empresariado nacional, bem como pelo presidente do Tribunal Superior do Trabalho (TST)<sup>5</sup> e por parte dos economistas de relevância nacional, a reforma foi motivo de inúmeras polêmicas e comoção social.

A investigação dos processos que fundamentam a conceptualização é o que move este fazer de pesquisa. Tal intento realiza-se pela análise de um texto multimodal que compõe um conjunto de cinco textos da minha dissertação de mestrado, que integram o *corpus* produzido por meio do site de busca *Google* Imagens sob o comando “charges reforma trabalhista” entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. Essa dissertação foi defendida em 2021 e intitulada “A Reforma trabalhista em texto multimodal: processos cognitivos subjacentes à construção de sentidos”. Dito isso, por meio das teorias da Metáfora<sup>6</sup> e da Mesclagem Conceptual<sup>7</sup>, sobretudo, serão investigados os processos cognitivos que fundamentam a conceptualização da reforma em questão.

A opção por esse gênero textual como material de análise ocorre pela sua pertinência aos objetivos sociopolíticos desse trabalho, assim como pela predominância de textos multimodais em nossa sociedade atual, isto é, textos que não se limitam somente ao modo verbal da linguagem. Sendo assim, acredita-se que a exploração de textos verbo-pictóricos seja uma boa fonte de estímulo para o ingresso de seus leitores nas discussões pertinentes aos direitos e deveres que constituem a esfera trabalhista, promovendo, dessa forma, maior adesão social aos assuntos referentes à política do nosso país.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.etc.com.br/politica/noticia/2017-07/reforma-trabalhista-veja-principais-mudancas-enviadas-sancao-presidencial>>.

Acesso em: 18 abril 2021.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://www.1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/05/1880177-sem-lula-ato-da-cut-em-sao-paulo-critica-reformas-de-temer.shtml>>. Acesso em 18 de abril 2021.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://www.1.folha.uol.com.br/paywall/login.shtml?https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2017/11/1933111-e-preciso-flexibilizar-direitos-sociais-para-haver-emprego-diz-chefe-do-tst.shtml>>. Acesso em 18 abril 2021.

<sup>6</sup> Lakoff; Johnson, 2002; Forceville, 2006, 2008.

<sup>7</sup> Fauconnier; Turner, 2002.

## Aspectos teóricos

A integração conceptual (*blending*) é uma operação mental que pode ser considerada a origem da aptidão humana para inventar novos sentidos.<sup>8</sup> Por conta disso, sua análise se faz fundamental para a compreensão do funcionamento da mente humana.

O significado não é algo posto em uma dada forma. Na verdade, na base de construção dos significados está o potencial simbólico dos humanos. Fauconnier e Turner<sup>9</sup> pretendem tratar de operações de identidade, integração e imaginação, porque as consideram operações cognitivas básicas para o entendimento desse processo. Eles defendem que perceber semelhanças e diferenças é resultado de um trabalho complexo e elaborado do raciocínio. Portanto, essa atividade não se trata de um ponto de partida primitivo cognitivo, neurobiológico e evolucionário, pois construir identidade, semelhança e oposição, é parte de um processo de integração conceptual muito mais complicado, com propriedades dinâmicas e estruturais e restrições operacionais.

Identidade e integração não podem explicar o significado e sua produção sem a imaginação. Isso se evidencia no fato de que, mesmo com ausência de estímulo externo [imediato], o cérebro pode produzir simulações: ficção, sonho, cenários hipotéticos, fantasias eróticas, porém os processos imaginativos identificados nesses casos excepcionais estão sempre operando na mais simples construção de significado. Os produtos da integração conceptual são sempre imaginativos e criativos.

Esse processo de mesclagem nos permite manter um trânsito de informações na mente enquanto elaboramos outras atividades cognitivas. Essa expansão na memória de trabalho humana nos possibilita manter mais de um conceito (*inputs*) simultaneamente ativos na mente como também a sua mescla (no espaço-mescla), a fim de se criar um sentido (estrutura emergente), que não poderá ser depreendido pela soma das partes dos conceitos anteriormente acionados.

Essa operação é composta pela projeção de uma rede de integração de, pelo menos, quatro espaços básicos: dois espaços de entrada denominados *inputs*, cujos elementos podem ser mapeados por relações analógicas; o espaço genérico, que mantém ativa a estrutura abstrata que os espaços iniciais têm em comum e permite a analogia entre eles; e o espaço mescla, que agrupa elementos projetados parcialmente dos *inputs*. Os espaços iniciais (*input 1* e *input 2*) são imbricados, o que resulta nos mapeamentos parciais de contrapartes. O espaço genérico, que contém o que os *inputs* têm em comum,

---

<sup>8</sup> Ferrari, 2011.

<sup>9</sup> Fauconnier; Turner, 2002.

se projeta sobre cada um deles em qualquer momento do processamento da rede de integração conceitual, e o espaço-mescla, no qual os *elementos dos inputs* são parcialmente projetados de forma seletiva, ativa um novo sentido por meio da estrutura emergente. Esse sentido não poderá ser decodificado pela soma dos elementos projetados pelos espaços de entrada.

Considera-se ainda que o espaço mesclado se mantém conectado aos *inputs* para que as suas propriedades estruturais possam ser mapeadas quando refletidas de volta sobre os *inputs*. Dessa forma, qualquer espaço pode sofrer modificação a qualquer tempo da construção da rede de integração, visto que o significado não é construído em nenhum dos espaços específicos, mas na reciprocidade dos arranjos elaborados. Por isso, a ordem desses esquemas pode ser reorganizada a todo o momento, e os espaços podem se proliferar de forma imprevista, podendo inclusive provocar transformações em espaços anteriores.

As mesclas costumam ser geradas *online (on the fly)*, mas requerem acionamento de projeções e *frames* já armazenados. Uma vez criada, a mescla pode se tornar uma rotina cognitiva fixa, armazenada, com potencial para se tornar o *input* de outro processo de integração conceptual. Além disso, ela pode promover a integração de vários eventos em unicidade e servir a diferentes objetivos, como transferência de emoções, inferências, raciocínio contrafactual, criatividade, mudança conceptual na ciência e construção de identidade por meio da compressão das relações vitais.

Essas relações são um dos aspectos mais importantes desse processo criativo. São ligações entre elementos dos espaços mentais de entrada que podem estar comprimidos dentro do espaço mescla e seus tipos são: MUDANÇA, IDENTIDADE, TEMPO, ESPAÇO, CAUSA-EFEITO, PARTE-TODO, REPRESENTAÇÃO, PAPEL, ANALOGIA, DESANALOGIA, PROPRIEDADE, SIMILARIDADE, CATEGORIA, INTENCIONALIDADE e SINGULARIDADE/ UNICIDADE.

A relação de IDENTIDADE é a relação vital mais básica, porém o seu processamento é uma façanha da imaginação. Por exemplo, bebê, criança, adolescente e adulto podem ser conectados por relações de IDENTIDADE, apesar de essas etapas se diferirem umas das outras. Essa relação pode ser atrelada a outras relações vitais, como TEMPO, MUDANÇA e CAUSA-EFEITO.

A relação CAUSA-EFEITO possibilita-nos estabelecer relação de causalidade entre eventos por meio de diferentes espaços mentais, um em que se aciona causa e outro no qual se aciona efeito. Essa relação envolve espaços mentais conectados pelas relações TEMPO (um espaço é posterior ao outro), ESPAÇO (a causa e o efeito são representados no mesmo espaço físico), MUDANÇA (processo de transformação no tempo e no espaço representado como um único evento).

Na relação vital de REPRESENTAÇÃO, um *input* pode ter uma representação de outro *input*, como uma pessoa no *input* 1, representada por uma pintura no *input* 2.

PAPEL-VALOR é uma relação onipresente, que pode ser ativada em um espaço mental ou entre espaços mentais quando uma entidade ou valor é conectado a um papel social. A relação de ANALOGIA depende da compressão PAPEL-VALOR, visto que ocorre entre entidades que compartilham o mesmo PAPEL. A DESANALOGIA é fundamentada na ANALOGIA, já que a mente humana percebe, mais facilmente, diferenças entre entidades fortemente análogas.

Na relação vital de PROPRIEDADE, o *status* de uma propriedade é como uma relação vital intra-espacial, assim como a relação de SIMILARIDADE, que é estabelecida entre elementos que partilham propriedades. Ligações inter-espaços difusas podem ser comprimidas num espaço-mescla criando uma escala por SIMILARIDADE.

A relação vital de SINGULARIDADE/UNICIDADE é alcançada automaticamente por elementos do espaço-mescla. Muitas relações vitais são comprimidas em SINGULARIDADE na mescla, como ANALOGIA e IDENTIDADE. A compressão de relações vitais constitui um poder fundamental da maneira como pensamos e nos permite escalonar TEMPO, ESPAÇO, CAUSA-EFEITO e INTENCIONALIDADE.

Parte dos conceitos constituídos no processo de integração são armazenados em uma memória permanente e exercem importante papel na construção do significado, uma vez que permitem explicar o porquê de a interpretação envolver mais informação do que aquela codificada na forma linguística em um dado tempo-espaço. A fim de entendermos quais são as estruturas que fundamentam a nossa conceptualização metafórica, trataremos dos conceitos de *frame*, modelo cognitivo idealizado (MCI) e esquema imagético.

A Semântica de *Frames* estuda a estrutura semântica dos itens lexicais e das construções gramaticais. *Frame* é um sistema estruturado de conhecimento, organizado a partir da esquematização da experiência e armazenado na memória de longo prazo. Essa teoria sustenta que o significado das palavras é subordinado a *frames*. Assim, o entendimento de uma palavra, ou de um conjunto de palavras, depende de seu enlace com as estruturas de conhecimento, que relacionam elementos de cenas da experiência humana, considerando-se suas bases físicas e culturais. Essa dinâmica pode ser observada na expressão *fim de semana*.<sup>10</sup>

O enquadre discursivo dessa expressão demonstra que, para compreendermos tal expressão, necessitamos de acionar o *frame* de

---

<sup>10</sup> Fillmore, 2006.

CALENDÁRIO CÍCLICO, baseado em fenômenos naturais (a sucessão de dias e noites) e convenções culturais materializadas em um dado tempo histórico (a semana de sete dias e a divisão entre dias de trabalho e dias de descanso). A partir dessa base conceptual, o termo destaca os dois dias reservados para descanso do trabalho, o 7º dia de uma semana (sábado) e o 1º dia de outra (domingo), e não os dias finais da semana (6º e 7º), como se interpretaria por meio de uma leitura que se mantém como memória de outro tempo histórico.

Podemos perceber que o conceito de *frame* traz implicações ao entendimento de noções como significado e conceito, uma vez que desafia a suposição de que os conceitos sejam termos objetivos com base no estabelecimento de listas de traços semânticos. Na medida em que rejeita a visão de significado como essência, propõe-se o tratamento do significado como função. Sendo assim, *frames* são estruturas mentais que possibilitam aos humanos a produção de uma dada realidade – que se constitui enquanto fruto de práticas sociais –, uma vez que estruturam nossas ideias e conceitos, nossas percepções e nossas ações.<sup>11</sup>

Esse processo, em parte, é inconsciente e automático. O sociólogo Erving Goffman percebeu como, por meio deles, estruturamos nossas interações com o mundo. Ele estudou ambientes, como hospitais e cassinos, e comportamentos sociais convencionais, como namorar e comprar, e notou que os lugares e as situações sociais são moldados por estruturas mentais (*frames*) que determinam como neles agimos. Vale ressaltar que, dessa mesma forma, os *frames* estruturam nossas instituições políticas.<sup>12</sup>

Acrescenta-se uma ressalva às ideias de Goffman: essa estruturação constitui-se pela linguagem, isto é, textualmente. Tomemos como exemplo o verbo acusar, estruturado em um *frame* de acusação, com papéis semânticos de acusador, acusado, delito e acusação. O acusador e o acusado são pessoas ou corporações, o delito é uma ação e a acusação é um ato de fala, em particular, uma declaração. O delito é considerado pelo acusador como algo negativo, isto é, ilegal ou imoral, e o acusador está declarando que foi o acusado que cometeu o delito. Podemos reparar que não há dissociação possível entre uma organização, como o tribunal, e os textos circulantes que sustentam essa organização. Dessa forma, compreendemos, neste trabalho, que as cenas e os textos possuem a mesma estrutura. Tanto *frames* institucionais quanto *frames* frasais possuem a mesma estrutura: papéis semânticos, relações entre esses papéis e um cenário típico.<sup>13</sup>

Nesse sentido, observou-se que, no cenário político americano, conservadores, a fim de obter sucesso nos processos eleitorais, investiram

---

<sup>11</sup> Lakoff, 2006.

<sup>12</sup> *idem*.

<sup>13</sup> Lakoff, 2006.

financeiramente de forma substancial em institutos, formados por intelectuais de direita, que se dedicaram a estudar a estruturação mental (*frames*). Dessa forma, esses institutos teriam conseguido dominar o enquadramento de questões relevantes à parte do povo americano e teriam alterado profundamente a política desse país a favor desse espectro conservador.

O uso eficaz de *frames* de superfície, segundo esses intelectuais, “slogans cativantes”, capazes de manipular a inteligência de boa parte do público, como as estruturas mentais associadas ao *frame* de “guerra ao terror”, foi uma das formas encontradas para arregimentar esse domínio. Esses *frames* se constroem pelo uso de determinados itens lexicais – os *frames* associados a palavras como “guerra” e “terror”. Assim, “*frames* de superfície são ativados em frases como “guerra ao terror”; produções essas suportadas por aquilo que se denominará por *frames* profundos, “estruturas mais básicas que constituem uma cosmovisão moral ou uma filosofia política”.<sup>14</sup>

Entendamos isso de forma mais detalhada. Logo após o Onze de Setembro<sup>15</sup>, discutiu-se, nos Estados Unidos, o estabelecimento de um protocolo cooperativo entre nações, em um âmbito policial internacional, para o enfrentamento dos atos terroristas. Resumidamente, esse acordo se constituía em julgar Bin Laden por crimes contra a humanidade, no entanto, o governo Bush e a “máquina de mensagens” da direita americana, talvez por interesses estratégicos, começaram a promover a “guerra ao terror”\*.

Esse ato ativou o *frame* conceitual associado à “guerra”, que possui papéis semânticos, como um exército, uma luta, uma cruzada moral, um comandante em chefe, uma captura de território, a rendição de um inimigo e os patriotas apoiando as tropas. Em outras palavras, quando “terror” é associado à “guerra”, é constituída uma metáfora na qual terror se torna o exército adversário e, como em qualquer guerra, o adversário tem de ser vencido. Para mais, o *frame* de “guerra ao terror” se perpetua, uma vez que não se pode capturá-lo e derrotá-lo permanentemente. Sendo assim, se uma guerra convencional já amedronta, uma guerra contra um sentimento gera ainda mais medo. Portanto, não há fim para esse tipo de conflito, o que pode ser interessante aos que almejam a perpetuação de uma determinada política de governo.

Da mesma forma que os *frames* estruturam e definem instituições, eles definem questões. *Frames* de definição de questão, ou intermediários,

---

<sup>14</sup> *idem*.

<sup>15</sup> Expressão utilizada como referência aos ataques ou atentados terroristas ocorridos em 11 de setembro de 2001, uma série de ataques suicidas contra os Estados Unidos coordenados pela organização fundamentalista islâmica. \* “war on terror” (Lakoff, 2006). N. da T.



caracterizam o problema, atribuem culpa e restringem soluções. O aspecto mais relevante desse tipo de *frame* é o bloqueio a importantes preocupações que estão fora do seu escopo. Para Lakoff, esses *frames* existem entre os *frames* de superfície, que conceituam *slogans* sobre questões, e entre os *frames* profundos, que estruturam princípios e conceitos fundamentais. Portanto, esses *frames* definidores se encontrariam em profundidade intermediária.<sup>16</sup>

A fim de que os exemplifiquemos, retomemos a política internacional americana no Iraque. Os conservadores da política americana a enquadraram como “guerra ao terror”. O *frame* de guerra tem implicações muito concretas na América, especialmente levando-se em conta que, por lá, em grande medida, há a crença de que os Estados Unidos lutam somente por causas justas. Logo, se há uma “guerra” no Iraque, só pode ser justa; só pode ser contra o mal e, sendo assim, o país tem de ir até o fim nesse conflito.

Nesse *frame* de “guerra”, a instituição de um protocolo que estabelecesse propostas razoáveis de retirada de tropas foi (re)enquadrado no *frame* “*cut and run*”\*, um movimento típico dos conservadores da política americana, que restringe esse cenário ao seguinte sentido: há uma guerra travada contra o mal (caracterização do problema), permanecer no conflito até a aniquilação do inimigo é bravura, logo, qualquer outro movimento é fraqueza, covardia; é por em risco as bravas tropas que lutam pela justa batalha, que lutam pela América e permanecem; é “*cut and run*”.<sup>17</sup>

Essa restrição de soluções trabalha para o aspecto mais importante dos “*frames* definidores de questões” – (re)enquadres que reforçam determinado(s) argumento(s) ou crença(s) –, o bloqueio de relevantes questionamentos relativos ao tema vigente, como o elevado número de vidas perdidas nesse conflito, na maioria as vidas iraquianas. Por consequência disso, a iluminação de outros aspectos de conflito poderia definir sentidos mais honestos em relação a esse evento.<sup>18</sup>

Nessa perspectiva, poderíamos então (re)enquadrar esse conflito no *frame* de ocupação, que poderia trazer à luz as seguintes reflexões: Por que ocupamos? Somos bem-vindos? Por que estamos sendo feridos? Sendo uma ocupação, talvez fosse imprimido um caráter transitorial nesse

---

<sup>16</sup> Lakoff, 2006.

<sup>17</sup> *Idem*. \* Segundo o Dicionário Collins, “se alguém corta e foge em uma situação difícil, tenta escapar dela rapidamente e obter uma vantagem para si mesmo, em vez de lidar com a situação de maneira responsável”. No original: “If someone cuts and runs in a difficult situation, they try to escape from it quickly and gain an advantage for themselves, rather than deal with the situation in a responsible way”. Disponível em: <<https://www.collinsdictionary.com/pt/>>. Acesso em: 18 jul. 2021. N. da T.

<sup>18</sup> Lakoff, 2006.

acontecimento. E, talvez, as soluções nesse *frame* provavelmente divergiriam em muito das do *frame* de guerra.<sup>19</sup>

Ao associar a noção de *frame* a processos de categorização, Lakoff<sup>20</sup> desenvolveu o conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI). Assim, estabeleceu esse modelo como um conjunto complexo de *frames* distintos. Em outras palavras, os MCIs podem ser entendidos enquanto “representações cognitivas estereotipadas”.<sup>21</sup> Esses modelos apresentam efeitos prototípicos, definidos como efeitos emergentes da interação entre esquemas.

O fato de as representações culturais serem idealizadas, portanto simplificadas em relação ao mundo real, está na base da existência de efeitos prototípicos, que são modelos agrupados (*cluster*), compostos por um número convergente de MCIs.<sup>22</sup> Como exemplo disso, podemos abordar o conceito de mãe, que, segundo esses autores, é estruturado por um conjunto de modelos que abarca diferentes subcategorias, a saber: modelo biológico, a pessoa que dá à luz a criança; modelo genético, a pessoa que fornece o material genético à criança; modelo de criação, a pessoa que cuida da criança; modelo civil, a pessoa casada com o pai da criança; e modelo genealógico, um antepassado do sexo feminino.

Os MCIs podem ser estruturados por versões esquemáticas de imagem que têm como base as nossas experiências corporais com o ambiente que nos cerca, os esquemas imagéticos, ou seja, esses esquemas podem fundamentar a estrutura conceptual dos MCIs.<sup>23</sup> A experiência do ESPAÇO, por exemplo, é estruturada, em grande parte, com base nos esquemas imagéticos de ORIGEM-TRAJETO-DESTINO, CONTÊINER, PARTE-TODO, FRENTE-TRÁS, CIMA-BAIXO etc.

As projeções metafóricas também podem estruturar os MCIs. O MCI de TEMPO, por exemplo, costuma ser metaforicamente estruturado em termos de ESPAÇO, como se verifica na sentença “As horas passam voando”.<sup>24</sup>

Em outras palavras, os esquemas imagéticos (EIs) costumam ser definidos como versões esquemáticas de imagens, concebidas como representações de experiências corporais, tanto sensoriais quanto perceptuais, da interação do homem com o mundo. Gibbs e Colston<sup>25</sup>

---

<sup>19</sup> *idem*.

<sup>20</sup> Lakoff, 1987.

<sup>21</sup> Almeida et al., 2009, p. 25.

<sup>22</sup> Evans e Green, 2006.

<sup>23</sup> Lakoff, 1987.

<sup>24</sup> Ferrari, 2011, p. 54.

<sup>25</sup> Gibbs; Colston, 2006.

conceituam EIs como *gestalts* experienciais que emergem a partir da atividade sensório-motora, conforme se manipulam objetos, orienta-se espacial e temporalmente e se direciona o foco perceptual com diferentes propósitos. Assim, os EIs são considerados “representações dinâmicas análogas de relações espaciais e movimento no espaço”.<sup>26</sup>

Gibbs e Colston enfatizam que, apesar de os esquemas imagéticos derivarem de processos perceptuais e motores, não são apenas processos sensório-motores. Ao invés disso, tais esquemas são meios primários, imaginativos e não-proposicionais, pelos quais se constitui ou se organiza a experiência, e não meros receptáculos passivos, nos quais a experiência é depositada. Os EIs existem transversalmente a todas as modalidades de percepção, promovendo a coordenação sensório-motora da experiência humana. Dessa forma, tais representações são visuais, auditivas, táteis e sinestésicas ao mesmo tempo. Representam padrões esquemáticos que refletem domínios, como CONTÊINER, TRAJETÓRIA e BLOQUEIO, responsáveis pela estruturação da experiência ancorada no corpo.

É importante ressaltar que os EIs não são conceitos detalhados, mas abstratos, consistindo de padrões que emergem de instâncias repetidas da experiência de base corpórea. Esses esquemas ancoram diversos usos linguísticos que refletem a experiência corpórea dos seres humanos no espaço físico e sustentam projeções entre domínios conceptuais.

Relações estabelecidas entre domínios conceptuais são características de usos metafóricos ou metonímicos, neste caso, quando ocorrem em um mesmo domínio. Lakoff e Johnson<sup>27</sup> apresentam na metáfora o cerne do nosso pensar e do nosso agir, isto é, nosso sistema conceptual seria fundamentalmente metafórico. Segundo essa ideia, a nossa construção conceitual estaria imbricada com a nossa capacidade perceptória e interacional. *Grosso modo*, esse sistema conceptual, em grande medida metafórico, estruturaria a “realidade” de cada indivíduo, logo a forma de pensar e de experienciar de cada um de nós, segundo Kövecses<sup>28</sup>, se constituiria pelo entendimento de um domínio conceptual em termos de outro domínio conceptual.

Nessa perspectiva, o domínio a partir do qual identificamos expressões metafóricas, a fim de entendermos o outro domínio conceptual, chama-se domínio-fonte, e o domínio conceptual entendido a partir do domínio-fonte é o domínio-alvo, no qual são projetados parcialmente elementos do domínio-fonte. Por ser, em grande parte, automático e inconsciente, esse sistema conceptual não é de fácil apreensão, apesar de ser constituído por

---

<sup>26</sup> *idem*, p. 30

<sup>27</sup> Lakoff; Johnson, 2002.

<sup>28</sup> Kövecses, 2002.

domínios que guardam uma organização coerente das experiências. No entanto, a linguagem pode ser um caminho para a investigação desse sistema – visto que, por meio dela, experienciamos o mundo em um processo de agenciamento mútuo entre seres e os objetos que nele se encontram.

Um dos caminhos pelo qual se materializa esta teoria é a análise do conceito de DISCUSSÃO. Perceberemos que suas realizações guardam estreita relação com a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA. Vejamos isso pelos exemplos<sup>29</sup> “Seus argumentos são *indefensáveis*”, “Ele *atacou* todos os pontos fracos da minha argumentação”, “Suas críticas foram direto ao *alvo*”. Nessas frases, conceitua-se discussão em termos de guerra. Isso, porque A é entendido em termos de B, pois existe um grupo de correspondências sistemáticas entre fonte e alvo de maneira que elementos conceituais que constituem B correspondem a elementos conceituais que constituem A. Essas correspondências são denominadas mapeamentos/projeções.<sup>30</sup>

Como já observado, é pela produção de textos que se revelam os processos metafóricos sejam aqueles verbais, pictóricos, sinestésicos ou visuoespaciais. Porém, a fim de reforçarmos que a metáfora não se restringe a um fenômeno de natureza linguística, abordaremos os postulados de Forceville<sup>31</sup> quanto à classificação de metáforas monomodais e multimodais.

Dessa forma, para que se prove que as metáforas são expressas pela linguagem ao invés da ideia de que são de natureza linguística, é necessário demonstrar sua ocorrência em outras modalidades que não a verbal. Além disso, a concentração exclusiva ou predominante dos estudos sobre manifestações verbais da metáfora impossibilita os pesquisadores de observarem aspectos da metáfora que podem ocorrer apenas nas representações multimodais. Diante dessa constatação, Forceville<sup>32</sup> afirma que essa visão deve orientar a pesquisa de uma nova geração de estudiosos da metáfora.

Na seção seguinte, ocorre a análise do texto multimodal REFORMA TRABALHISTA É PERDA DE DIREITOS DO TRABALHADOR. Em termos de organização textual, precederá à análise uma breve contextualização histórica relativa ao texto da charge. É preciso observar, para um bom entendimento do esquema referente à rede de mesclagem conceptual, que as linhas sólidas apontam a conexão em rede entre os espaços mentais e a ativação constante de todos os espaços durante o tempo de processamento; as linhas tracejadas entre os inputs indicam relações vitais ou projeções metafóricas; as setas curvas no interior dos inputs representam as relações vitais intradominais ou

---

<sup>29</sup> Lakoff; Johnson, 2002, p. 46.

<sup>30</sup> Kövecses, 2002.

<sup>31</sup> Forceville, 2006, 2008.

<sup>32</sup> Forceville, 2006.

metonímicas, com exceção das relações vitais de representação que abarcarem mais de dois elementos, essas serão representadas por colchetes; a linha sem “L” em negrito entre os espaços aponta para as relações de desanalogia; e o retângulo no interior do espaço mescla reflete a estrutura emergente, isto é, o novo sentido elaborado por meio do processamento da rede conceptual.

## Reforma trabalhista em charge

Figura 1: Reforma trabalhista é perda de direitos do trabalhador



Fonte: <<https://pataxocartoons.blogspot.com/2016/11/judiciario-x-direitos-trabalhistas.html?q=reforma+trabalhista>>. Acesso em: 19 ago. 2018.

A charge intitulada “REFORMA TRABALHISTA É PERDA DE DIREITOS DO TRABALHADOR” foi coletada no dia 19 de agosto de 2018 e publicada no dia 16 de novembro de 2016, no *blog* “Pataxós – charges e caricaturas”, uma plataforma livre, onde todo e qualquer produtor de charges de conteúdo político pode solicitar cadastro e publicar sua obra.

No texto multimodal, observa-se o texto ‘Tempos modernos’ e o desenho de uma máquina composta de diversas engrenagens, na qual podemos observar uma placa com o texto ‘trituradora de direitos’. Além disso, há três homens, um engravatado a acionar o funcionamento desse maquinário por meio de uma alavanca, outro ao seu lado, vestido com uma toga, e um terceiro, claramente caracterizado como a personagem representante da classe trabalhadora, *Little Tramp*, traduzido para o português como “o vagabundo”. Esse, segurando três cadernos, é arrastado pelas engrenagens dessa máquina em direção a uma caçamba de metal, na qual se encontra outra placa grafada com a palavra “lixo”. Sobre os cadernos, dois são azuis, um com o texto “CLT”, outro grafado com a sigla “TST”, e um, verde e amarelo, como desenho da bandeira nacional, intitulado “Constituição”.

É de suma importância, para um entendimento mais denso da charge, ressaltarmos que ‘Tempos Modernos’ é o título em português do filme

*Modern Times*, de 1936, do ator e cineasta Charlie Chaplin. Nele, a personagem *Little Tramp* retrata um trabalhador que tenta sobreviver no moderno mundo industrializado. Essa obra é uma forte crítica aos maus tratos recebidos pelos trabalhadores desde a primeira Revolução Industrial até o período que abrange a Grande Depressão. Ademais, a obra aponta para o capitalismo, o nazifascismo e o imperialismo, como movimentos políticos e econômicos compostos de princípios que precarizavam a vida do trabalhador.

Nesse contexto, final do século XVIII, houve o surgimento de novas tecnologias que culminaram na Revolução Industrial. Tal acontecimento promoveu uma dramática transformação na estrutura econômica e social de boa parte do mundo ocidental. Sob sua influência, são amplamente disseminados, sob uma perspectiva de classe, os ideais liberais; e a junção desses e de outros acontecimentos históricos alteram significativamente a vida do trabalhador.

As bases políticas dessa época, fundadas nesses ideais, consolidaram a formação do Estado burguês em grande parte do Ocidente. Logo de início, houve obstáculos para a implementação dessa nova ordem mundial, na qual, teoricamente, todos os homens seriam livres e iguais, pois se de um lado havia o incentivo para o desenvolvimento técnico e econômico, de outro, havia as enormes desigualdades sociais que a prática dessa ideologia provocava, em função da exploração do trabalho do homem pelo homem no modo de produção industrial capitalista.

Nesse sentido, a realidade do trabalho no período se reflete em condições insalubres, jornadas extremamente extensas e remunerações insuficientes para o estabelecimento de uma vida minimamente digna. Tal cenário de precariedade nas relações de trabalho se arrastaria com irrelevantes modificações nas condições de vida do trabalhador até as décadas de 20 e 30.

Esse período compreende a Grande Depressão iniciada em 1929 e o surgimento do nazifascismo. Nesse contexto socioeconômico precário, alicerçado em ideais econômicos liberais, surge o Nacional Socialismo, partido alemão que surge, calcado nesses mesmos ideais, como resposta às condições imperiosas do Tratado de Versalhes; tal tratado impõe, por parte do grupo de países político e economicamente hegemônicos vencedores da Primeira Guerra, duras condições políticas e econômicas aos países derrotados no conflito. Não coincidentemente, esse também é o período que abarca a produção cinematográfica “Tempos Modernos” de Charlie Chaplin.

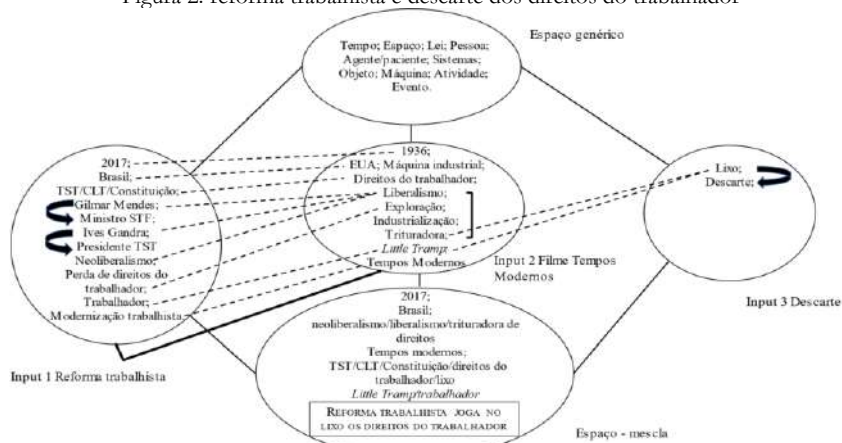
Pouco menos de um século depois, no cenário brasileiro, por força de uma política econômica neoliberal, condições de trabalho, análogas às condições de trabalho das décadas de 20 e 30, se repetem mediante à aprovação da reforma trabalhista de 2017. Dentre elas, o acréscimo de horas à jornada do trabalhador, o afrouxamento nas condições relativas à

insalubridade no ambiente laboral e a prevalência do supostamente negociado entre empregado e empregador sobre o legislado; acontecimentos que instituem uma relação de submissão, quase que total, do trabalhador frente às condições do empregador.

É indispensável apontar que a aprovação da lei que promoveria a implementação dessa reforma de base ideológica neoliberal contou com a participação crucial de Gilmar Mendes, ministro do Superior Tribunal Federal (STF), e Ives Gandra Martins Filho, à época, presidente do Tribunal Superior do Trabalho (TST). Martins Filho declarou, em certa ocasião, que “a Justiça Trabalhista precisa[ria] ser menos paternalista”, além de ter atuado como protagonista na liberação da terceirização das atividades acessórias quando ocupava o cargo de subprocurador-geral do Trabalho, mesmo tendo sido alertado por especialistas da área de que tal medida aumentaria a informalidade no mercado de trabalho. Gilmar Mendes, não menos atuante que Martins Filho, afirmou que o TST é “formado por pessoas que poderiam integrar até um tribunal da antiga União Soviética”.<sup>33</sup>

Diante desse breve esclarecimento sobre um dos momentos que permearam a elaboração e a instituição da Reforma Trabalhista, partamos para as projeções que constroem o seu sentido na rede de integração conceptual.

Figura 2: reforma trabalhista é descarte dos direitos do trabalhador



Fonte: O autor, 2021.

Por meio da análise das relações ocorridas nessa rede, a ANALOGIA entre as condições de trabalho dessas duas épocas se confirma. Assim sendo, na

<sup>33</sup> Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/562375-judiciario-a-nova-arena-do-retrocesso-trabalhista>>. Acesso em: 05 de setembro 2021.

Figura 1, o *input* 1 é internamente estruturado pelo *frame* de REFORMA TRABALHISTA, ativado pelos textos verbais da charge ‘CLT’ (Consolidação das Leis Trabalhistas), ‘TST’ (Tribunal Superior do Trabalho) e pelo termo ‘modernos’, de ‘tempos modernos’, que remete o leitor à expressão ‘modernização trabalhista’, termo amplamente utilizado pelo governo idealizador da Reforma.

Dessa forma, esse *input* é composto por ‘2017’, ano que compreende a implementação da reforma trabalhista do governo Michel Temer, por ‘Brasil’, local de implementação da dada reforma, pelos textos verbais da charge ‘CLT’ (Consolidação das Leis Trabalhistas), ‘TST’ (Tribunal Superior do Trabalho), ‘Constituição’, ‘Trituradora de direitos’, ‘Liga’ e ‘Desliga’. Além desses textos, o *input* compreende ‘Gilmar Mendes’, ‘Ives Gandra’, ‘Perda de direitos do trabalhador’, ‘Trabalhador’ e ‘Modernização trabalhista’.

O *input* 2, internamente estruturado pelo *frame* do FILME TEMPOS MODERNOS, é ativado pelos textos verbais da charge, ‘tempos modernos’, e ‘tritadora de direitos’, que alude à industrialização e à produção em série, criticadas por Chaplin por promoverem a alienação e a exploração do trabalhador, além da imagem da celebre personagem ‘*Little Tramp*’. Assim, compõem esse *input* ‘Tempos Modernos’, ‘tritadora de direitos’, ‘*Little Tramp*’, ‘1936’, ano de estreia da obra cinematográfica, ‘EUA’, local no qual ocorre a ficção, ‘Capitalismo’, ‘Direitos do trabalhador’, ‘Liberalismo’, ‘Industrialização’ e ‘Exploração’. Já o *input* 3 é ativado pelo texto verbal ‘lixo’, presente na charge. Dessa maneira, esse *input* é composto pelos elementos ‘Lixo’ e ‘Descarte’.

Tendo em vista que, no caso da Figura 1, os gatilhos acionadores de significados partem simultaneamente de textos verbais, ‘Trituradora de direitos’, ‘CLT’, ‘TST’, ‘Lixo’ e ‘Tempos Modernos’, ‘Liga’ e ‘Desliga’ e das imagens, ‘Máquina trituradora’, personagem ‘*Little Tramp*’ e ‘Caçamba de lixo’, podemos entender, segundo Forceville<sup>34</sup>, que tratamos da metáfora multimodal REFORMA TRABALHISTA É DESCARTE DOS DIREITOS DO TRABALHADOR. Isso, porque os *inputs* 1, 2 e 3 são ativados simultaneamente por gatilhos verbais e pictóricos.

Na Figura 2, a projeção dos elementos dos *inputs* 1, 2 e 3, no espaço-mescla, promove uma integração conceptual, entre a realidade das questões dos direitos trabalhistas no Brasil de 2017, sob predomínio de uma política amplamente baseada em uma ideologia neoliberal, entre o enredo da ficção cinematográfica *Tempos Modernos*, crítico de uma concepção da vida e do trabalho sustentados em conceitos liberais-capitalistas, e entre a concepção de lixo. Essas relações conceptuais sofrem uma análise crítica, a partir da perspectiva daqueles que trabalham. Esses tendem a uma concepção fundada

---

<sup>34</sup> Forceville, 2006.



em ideias socialistas, isto é, idealizadoras de uma distribuição mais equitativa das riquezas produzidas pela classe trabalhadora e críticas das ideologias sustentadas em conceitos liberais (dentre elas, o neoliberalismo), segundo essa ótica, abusivas quanto aos direitos do trabalhador. Em outras palavras, nessa rede de integração, sob a dada perspectiva crítica, se estabelecem relações analógicas entre o conceito de “modernização trabalhista”, mote utilizado pelos idealizadores da Reforma Trabalhista, entre a crítica a uma política liberal, realizada por meio da obra cinematográfica “Tempos Modernos”, mas, sobretudo, à luz de seu irônico título, e entre a aceção de lixo.

No espaço genérico, ativam-se os elementos comuns aos *inputs* 1, 2 e 3: ‘Tempo’; ‘Pessoa’; ‘Agente/Paciente’ (Gilmar Mendes e Ives Gandra); ‘Espaço’; ‘Lei’; ‘Sistemas’; ‘Objeto’; ‘Máquina’; ‘Evento’; ‘Industrialização’. Tais conhecimentos são especificados pelos elementos dos *inputs* 1, 2 e 3, com base nos *frames* REFORMA TRABALHISTA, FILME TEMPOS MODERNOS E DESCARTE DE LIXO.

O esquema imagético FORÇA/COMPULSÃO fundamenta conceptualmente a força institucional que possuem determinados ‘agentes’ da ‘máquina’ estatal sobre o ‘trabalhador’, ao autorizarem, por intermédio de projetos governamentais, no caso, a Reforma Trabalhista, ‘leis’ que degradam significativamente a vida da classe trabalhadora. Em outras palavras, fundamentando-se nos esquemas de ESCALA/TRAJETÓRIA e EXISTÊNCIA/REMOÇÃO, respectivamente, o trabalhador é ‘compulsoriamente’ conduzido por ‘Gilmar Mendes’ e ‘Ives Gandra’, por meio das engrenagens de um ‘sistema’ neoliberal de governo, a um ‘trajeto’ social explorador que o ‘objetifica’ no cumprimento de suas ‘atividades’, ao ‘remover’ seus direitos.

Assim, entre os *inputs* 1 e 2, ocorre a relação vital de TEMPO entre o ano de ‘2017’ e ‘1936’ e a relação vital de ESPAÇO, entre ‘Brasil’, local da Reforma Trabalhista, e ‘EUA’, local no qual se passa a ficção ‘Tempos Modernos’. Dessa forma, esses elementos são comprimidos em SINGULARIDADE, no espaço-mescla, em ‘2017’ e ‘Brasil’. ‘TST’, ‘CLT’ e ‘Constituição’, *input* 1, e ‘Direitos do trabalhador’, *input* 2, são conectados pela relação vital de REPRESENTAÇÃO, pois tais instituições são a representação máxima dos direitos do trabalhador. Sendo assim, esses elementos serão comprimidos em SINGULARIDADE, na mescla, em ‘direitos do trabalhador’. Por sua vez, ‘Direitos do trabalhador’ é um VALOR para o PAPEL ‘Lixo’, logo, esses elementos são conectados pela relação vital PAPEL-VALOR e, na mescla, serão comprimidos em SINGULARIDADE em ‘lixo’. No *input* 1, há compressão PAPEL-VALOR entre os elementos ‘Gilmar Mendes’ e ‘Ministro do STF’ e ‘Ives Gandra’ e ‘Presidente do TST’, comprimidos respectivamente em ‘Gilmar Mendes’ e ‘Ives Gandra’. Entre os *inputs* 1 e 2, ocorre relação vital de REPRESENTAÇÃO entre ‘Gilmar Mendes’, ‘Ives Gandra’ e ‘Liberalismo’. Dessa forma, no espaço-mescla, esses elementos se comprimem em

SINGULARIDADE em 'Liberalismo'. 'Liberalismo', 'Industrialização', 'Exploração' e 'Trituradora', no *input 2*, se comprimem em SINGULARIDADE em 'Trituradora' pela relação de REPRESENTAÇÃO. Ocorre entre 'Neoliberalismo', *input 1*, e 'Liberalismo', *input 2*, uma relação de ANALOGIA, que será comprimida, na mescla, em SINGULARIDADE em 'neoliberalismo'. 'Perda de direitos do trabalhador' é conectada por CAUSA E EFEITO à 'Exploração' e comprimida, na mescla, em SINGULARIDADE em 'exploração'. Entre 'Trabalhador' e '*Little Tramp*' há a relação vital de REPRESENTAÇÃO.

Assim, como estrutura emergente da mescla, surge a metáfora multimodal REFORMA TRABALHISTA TRITURA OS DIREITOS DO TRABALHADOR. Dessa forma, nos utilizamos de um evento cinematográfico histórico, para entendermos a Reforma Trabalhista. Percebemos que entre o *input 1* e o *input 2* ocorre uma relação de DESANALOGIA, o que permite não nos perdermos na compreensão da charge, pois, embora haja uma relação de IDENTIDADE entre 'modernização trabalhista' e 'tempos modernos' (enquanto alterações no modo de produção do trabalho realizado), na ficção de Chaplin, a modernização sugerida pelo título de sua obra 'Tempos Modernos' é compreendida, por meio da história contada, como um retrocesso nas condições de trabalho. Sendo assim, há no título uma notória ironia, uma negação da modernização. O sistema *online* da rede de integração conceptual nos possibilita acessar o *input 1*, o que se traduz na descompressão da relação vital de SIMILARIDADE. Dessa forma, essa descompressão mantém ativo o sentido de 'modernização trabalhista' como novas leis trabalhistas mais favoráveis a empregados e a empregadores, portanto, um avanço, e não a representação de um retrocesso nas condições de trabalho. Logo, a DESANALOGIA nos aproxima de um entendimento mais elaborado da charge.

Dessa forma, o sentido irônico, na charge, se constrói pelo arranjo da rede de integração conceptual com a ativação constante da ANALOGIA e da DESANALOGIA. Nesse entendimento, a contraposição exposta por essa descompressão e compressão do sentido de reforma trabalhista, ora enquadrada como a representação de um retrocesso nas condições de trabalho, ora enquadrada como um avanço na vida do empregado e do empregador, ativa, o modelo cognitivo idealizado (MCI), ao lado de um cenário imaginado pelo chargista, síntese do funcionamento da ironia, segundo as ideias de Coulson.<sup>35</sup>

A partir do *frame* superficial ativado pela construção 'tempos modernos', a charge evidencia perspectivas opostas do empregador ou dos representantes da elite político-econômica brasileira e do empregado, tendo em vista que o *frame* de MODERNIZAÇÃO aciona tanto aspectos da reforma

---

<sup>35</sup> Coulson, 2001.

trabalhista favoráveis à classe dominante, quanto aspectos relacionados ao evento da industrialização que desumanizam o trabalhador.

Em função dessa diferença de enquadramento de ‘modernização’, a charge instaura um conflito de *frames*. Isso, porque, enquanto a classe detentora do poder institucional conceptualiza a reforma trabalhista, fundamentada no *frame* de MODERNIZAÇÃO, como alterações cruciais para a geração de emprego e renda, logo, como uma saída para os problemas de desemprego no país, a classe trabalhadora conceptualiza a reforma fundamentada no *frame* de DESCARTE, conferindo saliência perceptual à perda de direitos trabalhistas ocasionada pela nova lei, o que leva à precarização das relações trabalhistas e da qualidade de vida. O conflito de *frames* estabelecido em nível superficial se deve à existência do conflito também no nível profundo entre a ideologia neoliberal e as ideias de pressupostos socialistas.

### Considerações finais

O intento deste trabalho não se resumiu à mera confirmação de hipóteses por meio da aplicação de conceitos teóricos, mas pretendeu pensar os processos de produção de sentidos a partir de um gênero textual de larga circulação nas mídias de massa. Os resultados da análise demonstram a possibilidade de aplicação dos conceitos de integração conceptual, esquemas imagéticos e metáfora conceptual. Também foi possível revelar o funcionamento de *frames* em competição.

Verificou-se, nessa análise, que os sentidos emergem pela integração de processos mentais ativados na e pela linguagem, sejam eles produzidos por textos verbais ou pictóricos, sejam estes concomitantes, ou não. Essa dinâmica ocorre a partir do acionamento de estruturas cognitivas armazenadas na memória de longo prazo – esquemas imagéticos, *frames* superficiais e intermediários, bases ideológicas – *frames* profundos –, que produzidas na prática social, isto é, pelos processos históricos, constituem o jogo discursivo de forma automática.

No entanto, o conceito de *frames* em competição apresenta lacuna, sem qualquer desvantagem acerca da contribuição de Lakoff. Isso ocorre, visto que, ao meu ver, há certa inconsistência teórica na separação entre os conceitos de *frame* superficial e *frame* intermediário, posto que pensar o processo de conceptualização humana como algo dissociado ou, até mesmo, anterior à linguagem, me parece pouco sustentável. Nessa perspectiva, pode-se pensar que materialmente todo e qualquer sentido se constrói na e pela linguagem, independente do tempo-espço em que isso aconteça, sendo, portanto, até o momento, impraticável dissociar ou estabelecer uma hierarquia entre linguagem e pensamento. Com efeito, os sentidos se

constroem na história e na linguagem sem qualquer pretensão de distinção entre esses dois, uma vez que memória é linguagem.

Assim, é possível argumentar que o processamento metafórico tende a estar fundamentado em níveis conceptualizatórios abastecidos de sentidos já postos, se entendermos que o sujeito não se antecede à rede de forças que o constitui, isto é, às práticas sociais e tudo que as compõem em sua vasta complexidade, sobretudo, no que toca à linguagem. Apesar disso, mesmo nos encontrando nessa profusão de sentidos que já estão, as intersecções, ou seja, as mesclas sempre produzirão variações que possibilitarão “novas” possibilidades, “novas” produções, “novos” discursos.

## Referências

- ALMEIDA, M. L. L.; FERREIRA, R. G.; PINHEIRO, D. et al. (org.). *Linguística Cognitiva em Foco: morfologia e semântica do português*. Rio de Janeiro: Publít, 2009.
- ALMEIDA, M. L. L.; FERREIRA, R. G.; PINHEIRO, D. (2005). *Sarcasm and the Space Structuring Model. The Literal and the Nonliteral in Language and Thought*. Seana Coulson & Barbara Lewandowska-Tomasczyk (Eds.). Berlin: Lang.
- EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.
- FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basis Books, 2002.
- FERRARI, L. *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FILLMORE, C. J. *Frame and semantics and the nature of language*. In: Annals New York Academy of Sciences: University of California. Berkeley, 1976.
- FILLMORE, C. J. *Frame semantics*. In: GEERAERTS, Dirk (Ed.). *Cognitive linguistics: basic readings*. Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2006, p. 373-400.
- FORCEVILLE, C. *Metaphor in pictures and multimodal representations*. In: RAYMOND, G. (ed.). *The Cambridge handbook of metaphor and thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. p. 462-482.
- FORCEVILLE, C. Non-verbal and multimodal metaphor in a cognitivist framework: agendas for research. In: KRISTIANSEN, G.; ACHARD, M.; DIRVEN, R.; IBÁÑEZ, F. (eds.). *Cognitive Linguistics: current applications and future perspectives*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006. p. 379-402.

GIBBS, R.; COLSTON, H. *The cognitive psychological reality of image schemas and their transformations*. In: GEERAERTS, Dirk (ed.). *Cognitive linguistic: basic readings*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 2006.

KÖVECSES, Z. *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p.43-55.

KÖVECSES, Z.; JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana* [coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto]. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002[1980].

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

LAKOFF, George. *Thinking Points: communicating our american values and vision*. California: Rockridge Institute, University of California, 2006.

# Influência do contexto na ativação de metáforas conceptuais em Libras

Glênia Aguiar Belarmino da Silva Sessa

## Introdução

Com o objetivo de investigar a influência do contexto no surgimento de metáforas conceptuais na Língua Brasileira de Sinais, apresentamos este estudo, que traz um recorte de uma tese de doutoramento (SESSA, 2023), baseada em pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva (LC). Desse modo, analisaremos o caminho da conceptualização do sinal AMIGÁVEL/AMIGO em uma abordagem lexical em contraste com uma abordagem contextual.

Na primeira seção, explicitaremos a visão de Kövecses (2020) sobre os tipos de contextos que devem ser considerados em uma análise linguística à luz da LC. Em seguida, discorreremos sobre a atuação dos esquemas imagéticos (LAKOFF, 1987) como pilares da organização conceptual.

Na terceira seção, falaremos sobre a metonímia conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e sua relação com o conceito de iconicidade cognitiva, cunhado por Wilcox (2004). Depois disso, traremos uma breve explicação sobre a teoria da metáfora conceptual estendida (KÖVECSES, 2020). Por fim, apresentamos a análise.

## O contexto para a LC

A Linguística Cognitiva defende a ideia de que a linguagem não é autônoma, pois o processo de atribuição de significado sofre grande influência do contexto. O mundo que nos cerca e as experiências que vivenciamos nele interferem no modo como conceptualizamos conceitos e informações. Assim, corpo e mente estão interligados, já que percepções do corpo são processadas na mente e vice-versa.

Kövecses (2020) cita três tipos de contextos que estão ligados à experiência de nível mais particularizado, a saber: o contexto situacional, o contexto discursivo e o contexto cognitivo-conceptual.

O contexto situacional engloba características do ambiente físico no qual estamos inseridos como flora, fauna, paisagem, clima. Especificidades da situação social como gênero, classe, educação e trabalho também fazem

parte desse tipo de contexto. E ainda a situação cultural que abarca o conhecimento de mundo e o conhecimento específico sobre uma interação comunicativa.

O contexto discursivo se refere ao contexto linguístico, ao conhecimento sobre os temas principais do discurso, os discursos precedentes sobre o mesmo tópico e os modelos dominantes de discursos ligados a determinado assunto. O contexto cognitivo-conceptual diz respeito ao sistema conceptual metafórico, às ideologias, os interesses, as preocupações e as informações sobre acontecimentos do passado.

Um outro tipo de contexto elencado por Kövecses (2020) é o corporal, que abrange correlações de experiência, condições e especificidades corporais. O autor explica que é por meio do corpo humano que percebemos o que existe e acontece ao nosso redor. Essas percepções são processadas de acordo com a natureza de nossos corpos. Ou seja, nossos movimentos e nossa forma de falar, tocar, ouvir, ver, impactam a organização do pensamento e, conseqüentemente, a linguagem e o comportamento.

O conceito de corporificação (*embodiment*), cunhado por Lakoff (1987), é bastante divulgado por estudiosos da LC, pois explicita de maneira bastante assertiva a relação entre nossa experiência corporal e o modo como concebemos o mundo. Corroborando com essa premissa, Kövecses (2020) argumenta que o corpo pode ser entendido como um tipo de contexto.

Todos esses fatores contextuais podem influenciar o processo de conceptualização, pois podem alterar a criação e a interpretação de significados por parte dos indivíduos. Por exemplo, metáforas diferenciadas podem surgir a partir de informações que estão para além de uma palavra ou de um sinal específico, conforme veremos na seção de análise.

## **Esquemas imagéticos: pilares da organização conceptual**

Um dos componentes mais basilares de nossa cognição são os esquemas imagéticos (EI), pois são constituídos a partir de nossa experiência sensorio motora. Através do contato que temos com o mundo físico (objetos, corpos, espaço), desde a infância, criamos representações mentais que servem como alicerce para a compreensão de conceitos abstratos. Evans e Green (2006) explicam que os EI resultam de nossa experiência corporificada e se tornam pilares da organização conceptual.

Os EI são estruturas armazenadas no nível pré-conceptual e, a partir delas, fenômenos como metáforas e metonímias conceptuais, por exemplo, podem ser ativados. Desse modo, novos significados podem surgir e, graças à diversidade de experiências vividas pelas pessoas, muitas criações complexas são possíveis.

Abaixo, no Quadro 1, mostramos uma relação parcial de esquemas imagéticos:

Quadro 1: Relação de esquemas imagéticos

ESPAÇO	PARA CIMA – PARA BAIXO, FRENTE-TRÁS, ESQUERDA-DIREITA, PRÓXIMO–LONGE, CENTRO-PERIFERIA, CONTATO, RETA, VERTICALIDADE.
CONTENÇÃO	CONTÊINER, DENTRO-FORA, SUPERFÍCIE, CHEIO-VAZIO, CONTEÚDO.
LOCOMOÇÃO	IMPULSO, ORIGEM-PERCURSO-DESTINO.
EQUILÍBRIO	EIXO DE EQUILÍBRIO, BALANÇA DUPLA, PONTO DE EQUILÍBRIO.
FORÇA	COMPULSÃO, BLOQUEIO, CONTRAFORÇA, DESVIO, DESBLOQUEIO, CAPACITAÇÃO, ATRAÇÃO, RESISTÊNCIA.
UNIDADE/ MULTIPLICIDADE	FUSÃO, COLEÇÃO, DIVISÃO, INTERAÇÃO, PARTE-TODO, INCONTÁVEL-CONTÁVEL, ELO.
IDENTIDADE	COMBINAÇÃO, SOBREPOSIÇÃO.
EXISTÊNCIA	REMOÇÃO, ESPAÇO DELIMITADO, CICLO, OBJETO, PROCESSO.

Fonte: EVANS; GREEN, 2006, p. 190 (tradução minha).

Na Língua Brasileira de Sinais podemos identificar, por exemplo, o esquema imagético de CONTÊINER (VAZIO) no sinal INOCENTE (Figura 1).

Figura 1: exemplo de sinal que apresenta o Ei de CONTÊINER.



Fonte: SESSA, 2018, p. 106.

Ao analisar esse sinal<sup>1</sup>, Sessa (2018; 2023) chama a atenção para o fato de ser produzido na testa, parte do corpo onde está localizada a mente e suas propriedades. Esse ponto de articulação demonstra que a cabeça funciona como um recipiente, daí a subjacência do esquema imagético de CONTÊINER.

No caso, esse reservatório está vazio, pois é possível observar a ideia de ausência, uma vez que a mesma configuração de mão de INOCENTE é utilizada em outros sinais que evocam esse sentido, como, por exemplo,

<sup>1</sup> A produção do sinal INOCENTE pode ser consultada, em vídeo, no canal de *Youtube* da pesquisadora. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LJzweFLpVEM>. Acesso em 16 de julho de 2024.



NINGUÉM e NÃO SABER NADA<sup>2</sup>. Além disso, a contração das bochechas corrobora para essa conceptualização, pois pode denotar esvaziamento, como acontece no sinal MAGRO<sup>3</sup>.

A característica principal de uma pessoa inocente é a ausência de culpa ou de conhecimento. Desse modo, verificamos outros processos cognitivos que surgem a partir da fundamentação do EI de CONTÊNER como a ativação das metonímias CONTRAIR BOCHECHAS POR AUSÊNCIA, CONFIGURAÇÃO DE MÃO POR AUSÊNCIA e das metáforas CABEÇA É CONTÊNER PARA CULPA/CONHECIMENTO e INOCÊNCIA É CABEÇA VAZIA.

Assim, os esquemas imagéticos são representações de modelos mais gerais que sustentam projeções entre domínios, que podem propiciar o surgimento de metáforas e metonímias conceptuais (FERRARI, 2020). Evans e Green (2006) afirmam que os EI têm diversos graus de esquematicidade. Ou seja, esquemas imagéticos mais genéricos podem dar origem a outros mais específicos.

### **Metonímia Conceptual e Iconicidade Cognitiva na Libras**

A metonímia conceptual é um processo cognitivo que nos ajuda a estabelecer conexões entre conceitos similares. Lakoff e Johnson (1980) cunharam a teoria da metonímia conceptual ao compreenderem essa forma de pensar que os seres humanos utilizam com tanta naturalidade em seu cotidiano. Trata-se, portanto, de uma propriedade da mente que serve para otimizar o sistema linguístico-conceptual.

O processo cognitivo metonímico envolve uma projeção, cujo a fórmula é B POR A, em que “B” é o veículo e “A” é o alvo. Essas duas entidades pertencem a um mesmo domínio, fazendo com que seja possível selecionar aspectos específicos de uma entidade para fazer referência ou representar a outra (LAKOFF; JOHNSON, 1980).

Nas últimas décadas, pesquisas têm mostrado uma grande presença da metonímia conceptual na Língua Brasileira de Sinais (FARIA-NASCIMENTO, 2003, 2009; NUNES, 2014, 2018; SESSA, 2018, 2023; RECH, 2022). Sessa (2023) explica que a modalidade visuoespacial dessa língua favorece a utilização e a identificação de metonímias, uma vez que os fenômenos linguístico-cognitivos se manifestam no corpo, tornando a

---

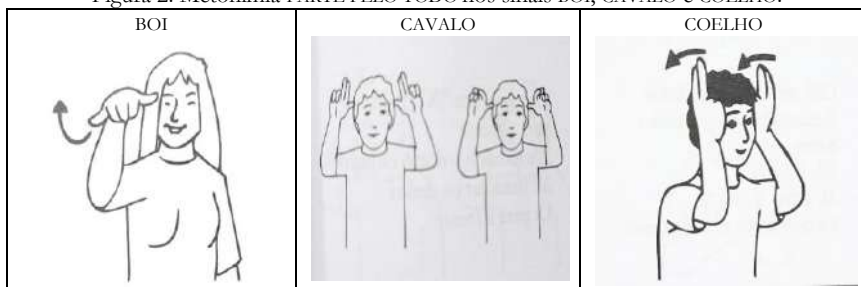
<sup>2</sup> Os sinais NÃO SABER NADA e NINGUÉM (acepção 3) estão disponíveis no Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2015, p. 1776 e 1790).

<sup>3</sup> O sinal MAGRO pode ser consultado no Dicionário da Língua Brasileira de Sinais v3 -2011. Disponível em <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em 17 jul. 2024.

análise mais transparente. Por se tratar de projeções entre um único domínio, as metonímias estão mais ancoradas às experiências corporais do que as metáforas, sendo, assim, mais esquemáticas.

Para exemplificar, apresentamos, na Figura 2, sinais da Libras nos quais a metonímia PARTE PELO TODO foi descrita por Faria-Nascimento (2003).

Figura 2: Metonímia PARTE PELO TODO nos sinais BOI, CAVALO e COELHO.

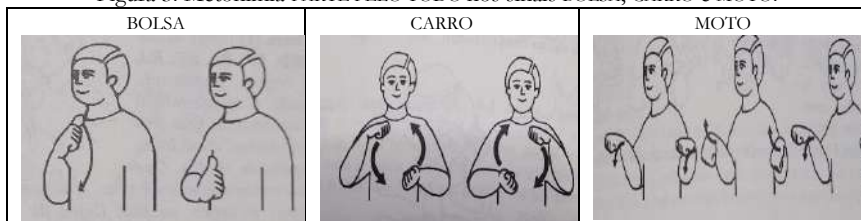


Fonte: HONORA; FRIZANCO, 2009, p. 188-190 *apud* SESSA, 2023, p. 37.

Nos sinais BOI, CAVALO e COELHO, partes dos corpos desses animais são representados pela configuração de mão e pelo ponto de articulação. No sinal BOI observamos que a mão configurada faz menção ao chifre, enquanto nos sinais CAVALO e COELHO, há a representação das orelhas. A primeira, projetada para frente e a segunda, para trás, conforme são na realidade. Faria-Nascimento (2003, p. 66) descreve que esses elementos são utilizados para fazer referência aos animais em sua totalidade. Assim, a metonímia conceptual mais geral PARTE PELO TODO e suas especificações CHIFRE POR BOI, ORELHA POR CAVALO, ORELHA POR COELHO, nesses casos, também apontam para um traço de iconicidade.

De modo semelhante, Nunes (2014, p. 69-71) aponta a subjacência da metonímia conceptual PARTE PELO TODO nos sinais BOLSA, CARRO e MOTO (Figura 3).

Figura 3: Metonímia PARTE PELO TODO nos sinais BOLSA, CARRO e MOTO.



Fonte: CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURICIO, 2015, p. 553; 662.; 1747.

No sinal BOLSA, os parâmetros configuração de mão, movimento e ponto de articulação, marcam apenas a alça e não o objeto completo. Daí a

metonímia conceptual ALÇA POR BOLSA. Em CARRO, a configuração de mão remete ao volante do veículo e o movimento, ao ato de dirigir. Notamos, portanto, a ativação das metonímias VOLANTE POR CARRO e MOVIMENTAR VOLANTE POR DIRIGIR. Também, no sinal MOTO, verificamos a representação do objeto por meio do modo como condutores o guiam. A configuração de mãos mostra como se dá a pega no guidão e o movimento faz menção ao ato da aceleração. Assim, temos as metonímias conceptuais GUIDÃO POR MOTO e ACELERAR POR PILOTAR. A autora classifica esses sinais como icônicos-metonímicos, pois revelam sua iconicidade através de processo metonímico.

Como vimos, é difícil falar de metonímia conceptual na Libras sem abordarmos a temática da iconicidade. No escopo da linguística cognitiva, temos o conceito de iconicidade cognitiva, cunhado por Wilcox (2004), com base no modelo de gramática cognitiva concebida por Langacker (1987), segundo o qual as estruturas semântica e fonológica se situam em um mesmo espaço conceptual, já que esse espaço consegue abranger todo o conhecimento e pensamento humano.

Apoiado nessa ideia, Wilcox (2004) elaborou o conceito de iconicidade cognitiva, afirmando que a iconicidade não diz respeito à simples comparação entre a forma e o significado de um sinal. O que se deve averiguar é a relação entre dois espaços conceptuais, a saber: o polo fonológico e o polo semântico de uma estrutura simbólica. Assim, quanto menor for a distância entre os polos maior será a iconicidade do signo e, por outro lado, quanto maior for essa distância, maior será a arbitrariedade.

Para entender a iconicidade cognitiva, é necessário assumir que aspectos fonológicos, e não somente os semânticos, também fazem parte do espaço conceptual. Esse conceito, apesar de poder ser aplicado à análise de qualquer língua, é especialmente relevante para explicar fenômenos cognitivos nas línguas de sinais por meio da observação de características fonológicas (WILCOX, WILCOX, JARQUE, 2004).

Ao analisar sinais da Libras do domínio EMOÇÕES, Sessa (2018) descreveu a subjacência de metonímias e metáforas ligadas ao polo semântico, porém detectadas a partir da investigação dos parâmetros fonológicos dessa língua. Os resultados da pesquisa demonstraram que quanto mais projeções metafóricas e metonímicas um sinal tiver, maior será o grau de iconicidade cognitiva. Os dados apontaram que os parâmetros expressão não-manual (ENM) e localização (L) tiveram um papel importante na gradação da iconicidade, o primeiro por recorrência e o segundo por peso. Essa ideia, baseada na radialidade da iconicidade cognitiva, se mostrou aplicável ao corpus de análise.

Nos sinais de batismo<sup>4</sup>, por exemplo, a iconicidade é bastante perceptível (Figura 4).

Figura 4: Sinais de batismo.



Fonte: FELIPE, 2007, p. 33 *apud* SESSA, 2023, p. 40.

Percebemos que os nomes visuais da Figura 4 poderiam ser concedidos a pessoas com as características físicas elencadas na imagem. Há, portanto, uma função referencial gerada pelas metonímias conceituais CARACTERÍSTICA FÍSICA POR PESSOA e PONTO DE ARTICULAÇÃO POR PESSOA. Além disso, notamos uma aproximação entre a forma (polo fonológico) e o significado (polo semântico) resultando em um alto grau de iconicidade. Esses sinais, de acordo com a classificação de Nunes (2014), são icônicos-metonímicos.

Rech (2022) analisou 383 sinais de batismo e verificou que as metonímias são muito importantes no processo de conceptualização desses sinais, pois 96,9% dos sinais investigados continham metonímias. As metonímias mais recorrentes foram PARTE PELO TODO, CABEÇA PELA PESSOA, CARACTERÍSTICA FÍSICA PELA PESSOA e PARTE DO NOME PELA PESSOA. A autora pontuou que todas as ocorrências apresentaram iconicidade.

Os fenômenos linguístico-cognitivos não acontecem isoladamente. A Linguística Cognitiva explica que a mente não é compartimentalizada, pois o sistema conceptual funciona de modo integrado. Fatores culturais também influenciam o processamento cognitivo. Essa premissa nos ajuda a compreender que a metonímia, a iconicidade cognitiva e a metáfora podem estar relacionadas. Falaremos sobre essa última na próxima seção.

### **Metáfora conceptual e sua versão estendida**

A teoria da metáfora conceptual (TCM), desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980) mostrou que, para além de um recurso linguístico e literário,

---

<sup>4</sup> Os sinais de batismo, também chamados de nomes visuais, são sinais atribuídos às pessoas quando entram na comunidade surda. Seu uso reflete a cultura surda, marcada por um cotidiano repleto de experiências visuais.

a metáfora é propriedade do pensamento. Para armazenar e utilizar informações, as pessoas criam categorias, associações e analogias. Na metáfora conceptual, acontece a projeção entre dois domínios de experiência, sob a fórmula A É B, onde B é o domínio-fonte e A é o alvo. Assim, é possível entender um domínio em termos de outro.

Para exemplificar, podemos citar as metáforas conceptuais descritas por Sessa e Bernardo (2022). As autoras analisaram os sinais da Libras PASSADO e FUTURO<sup>5</sup>. O sinal PASSADO possui movimento para trás da cabeça, revelando a metáfora PASSADO É PARA TRÁS, pois o domínio fonte PARA TRÁS dá acesso domínio alvo PASSADO, que representa, em nossa cultura, aquilo que já aconteceu e que, portanto, não podemos visualizar. Em FUTURO, o movimento é para a frente da cabeça, indicando a metáfora FUTURO É PARA FRENTE, uma vez que o conceito de futuro (domínio alvo) é interpretado em nossa sociedade como algo que está diante de nós (domínio fonte). Cabe explicitar, no entanto, que existem outras formas de conceptualizar o tempo. Na língua do povo aimará, por exemplo, o futuro é conceptualizado para trás e o passado para frente (NUÑEZ, SWEETSER, 2006).

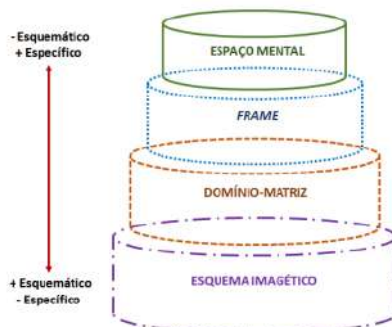
Ao longo das últimas décadas, muitos estudos sobre a metáfora conceptual foram produzidos por estudiosos da LC. Destacamos aqui uma abordagem ampliada da TCM, elaborada por Kövecses (2020, p. 21), que tem como o objetivo tratar o assunto de forma mais abrangente. Nessa versão, denominada teoria da metáfora conceptual estendida (TMCE), a ideia principal é de que as metáforas podem ser dispostas hierarquicamente, em níveis.

Bernardo (2023), elaborou uma representação cônica que auxilia a compreensão da organização das metáforas conceptuais em níveis. O esquema imagético se encontra na base da hierarquia, por ser mais esquemático. Os níveis seguintes são, respectivamente, o domínio-matriz e o *frame*. No topo, está o nível mais específico, do espaço mental, conforme a Figura 5.

---

<sup>5</sup> Os sinais PASSADO, PRESENTE e FUTURO podem ser consultados no Dicionário de Língua Brasileira de Sinais do INES. Disponível em <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em 19 de junho de 2024.

Figura 5: Representação cônica das estruturas conceituais em níveis.



Fonte: BERNARDO, 2023, p. 230.

Observamos que o formato do cone se assemelha a um copo retrátil, evidenciando a relação de contiguidade entre os níveis hierárquicos. Essa ilustração ajuda, também, no entendimento de que os EIs são estruturas analógicas mais gerais que funcionam como alicerces, dando suporte ao processamento que ocorre no sistema conceitual. A representação do pontilhado largo intermediado por ponto marca essa característica dos esquemas imagéticos.

Os níveis do domínio e do *frame* estão marcados por linhas pontilhadas, pois são estruturas armazenadas na memória de longo prazo. O nível do espaço mental, por sua vez, é demarcado por linha simples para sinalizar que os espaços mentais são ativados durante o processamento *online*, na memória de trabalho.

Kövecses (2020) descreve ainda um quinto nível que é onde ocorre a interação linguística. Esse não aparece na representação, pois a ilustração tem como foco mostrar as estruturas envolvidas no processamento metafórico.

Na teoria da metáfora conceitual estendida as projeções continuam acontecendo da fonte para o alvo. Mas, além de pensarmos em domínios, analisamos também esquemas imagéticos, *frames* e espaços mentais. Essa abordagem facilita o entendimento sobre os processos cognitivos, levando em consideração seus níveis de esquematicidade. E ainda demonstra, de forma mais clara, a relação de contiguidade entre os fenômenos que ocorrem no sistema conceitual

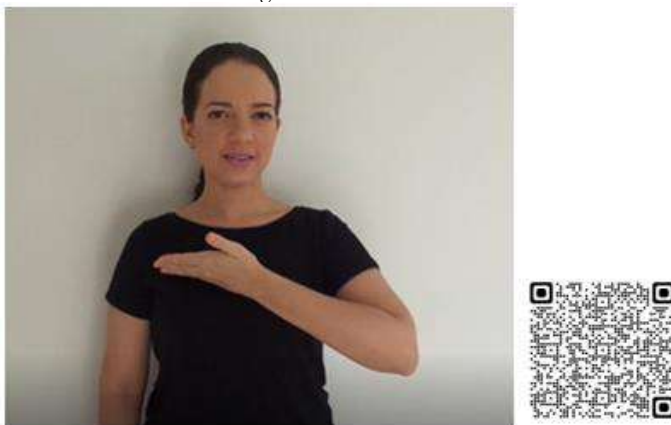
### **Conceptualização do sinal AMIGO/AMIGÁVEL em abordagem lexical *versus* contextual**

Nesta seção, apresentamos a análise do sinal da Libras AMIGO/AMIGÁVEL, primeiramente em uma abordagem lexical e, em seguida,

em uma abordagem contextual, a fim de demonstrar a força que os elementos discursivos podem exercer sobre a o processo de conceptualização.

O sinal AMIGO/AMIGÁVEL (Figura 6) foi consultado no Dicionário de Língua Brasileira Sinais do INES<sup>6</sup> e reproduzido pela pesquisadora em seu canal de *Youtube*. O QR *code* ao lado da imagem, possibilita a visualização da produção do sinal em vídeo. Para acessar, basta apontar a câmera de um *smartphone* ou *tablet* compatível, aguardar que apareça um *link* de direcionamento e clicar nele. Aplicativos específicos de leitura de QR *code* também podem ser utilizados. Para quem preferir, há também o *link* de acesso logo abaixo. Optamos, ainda, por acrescentar uma descrição do sinal, para atender aos leitores que não puderem acessar à internet no momento da apreciação do texto.

Figura 6 – AMIGÁVEL.



Fonte: SESSA, 2018, p. 59. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=hhIVChsGCzU>.

**Descrição:** mão aberta, dedos unidos, com palma para cima tocando o peito pela lateral do dedo mínimo.

Fundamentando a conceptualização de AMIGÁVEL, observamos a presença dos esquemas imagéticos de CONTÊINER e de FORÇA. O peito, local onde o sinal é articulado, representa metaforicamente a parte do corpo (CONTÊINER) em que sentimentos e emoções são produzidos e armazenados. O EI de FORÇA (ATRAÇÃO) respalda a ideia de que a relação de amizade pressupõe afinidade e reciprocidade. Esses fatores exercem uma força capaz de unir pessoas.

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em 20/6/2024.

Analisando o polo fonológico que compõe esse sinal, notamos que os parâmetros expressão não-manual (ENM) e ponto de articulação (PA) revelam a ativação das metonímias conceptuais ENM POR EMOÇÃO e PA POR EMOÇÃO. Isso porque as ENM de AMIGÁVEL demonstram agradabilidade, por meio do semblante relaxado, do olhar direto e do sorriso suave. O PA, conforme já explicitado, aponta para a importância afetiva que a amizade possui. O domínio EMOÇÃO é recrutado, porque há relação de causa e efeito, uma vez que as emoções provocam sensações e reações nos seres humanos. Nesse caso, a conexão que surge em detrimento de uma amizade, gera sentimentos e ações positivas.

Com relação às metáforas conceptuais (Quadro 2), identificamos no nível do esquema imagético, PEITO É CONTÊINER, pois é a metáfora mais básica da conceptualização de AMIGÁVEL, uma vez que tem como domínio fonte o EI de CONTÊINER. Em seguida, verificamos no nível do domínio, a metáfora EMOÇÃO É FORÇA, ativada pelo esquema imagético FORÇA, que é menos esquemático do que o primeiro.

No nível do *frame*, temos a metáfora EMOÇÃO É LOCAL, na qual percebemos a subjacência concomitante dos EI de CONTÊINER e de FORÇA, pois, metaforicamente, é no peito que a conexão de amizade é produzida.

Por fim, no nível do espaço mental, surge a metáfora menos esquemática AMIGABILIDADE É PEITO ABERTO, na qual, pelo mesmo motivo, também há a sustentação dos esquemas imagéticos de CONTÊINER e de FORÇA. A diferença é que informações mais específicas são mapeadas, como o fato de a amizade presumir uma abertura entre as partes (domínio fonte) e de haver características comportamentais prototípicas que são esperadas em um amigo (domínio alvo).

Quadro 2: Representação cônica das metáforas conceptuais de AMIGÁVEL na abordagem lexical.

Nível do espaço mental	AMIGABILIDADE É PEITO ABERTO
Nível do <i>frame</i>	EMOÇÃO É LOCAL
Nível do domínio-matriz	EMOÇÃO É FORÇA
Nível do esquema imagético	PEITO É CONTÊINER

A relação de contiguidade é observada nos níveis, pois há um encadeamento dos processos cognitivos de diferentes graus de esquematicidade, de modo que as estruturas conceptuais vão sendo mobilizadas, em conjunto, a fim de auxiliar a compreensão.

A partir de agora, apresentaremos a análise do sinal AMIGO em uma abordagem contextual. Para tanto, utilizamos como fonte um vídeo disponível no canal de *Youtube* Visurdo intitulado “Dicas para quem quiser aprender Libras”. Nele, um casal de irmãos surdos dá orientações para pessoas interessadas em aprender a se comunicar em Libras.



O sinal AMIGO é utilizado pela *Youtuber*, aos quatro minutos e vinte e três segundos, para se referir aos aprendizes de Libras ouvintes com quem tem contato. No Quadro 3, apresentamos o *link* e o *QR code* que conduzem ao trecho do vídeo em que o sinal é utilizado. Para melhor compreensão do contexto, recomendamos assistir ao vídeo na íntegra. Porém, para otimizar a leitura, incluímos o enunciado<sup>7</sup> no qual o sinal aparece.

Quadro 3: QR *code* e link para verificar a sinalização de AMIGO.

AMIGO	
	<a href="https://youtu.be/jlKLUjCmQjo?si=uBf6jF4oNQGJBeMJ&amp;t=262">https://youtu.be/jlKLUjCmQjo?si=uBf6jF4oNQGJBeMJ&amp;t=262</a>

Fonte: VISURDO, 2020.

**Enunciado:** ÀS-VEZES EU AMIG@ OUVINTE APRENDER LIBRAS, EU ENVIAR, VÍDEO VER DESAFIAR EL@ APRENDER.

No vídeo, a sinalizante incentiva que os aprendizes de Libras pratiquem, diariamente, em frente ao espelho ou gravando seu treino. Conta, ainda, que costuma trocar vídeos com seus amigos ouvintes que estão estudando Libras para ajudá-los a evoluir nesse processo.

Notamos que os esquemas imagéticos de CONTÊNER e de FORÇA continuam fundamentando a conceptualização de AMIGO, pois o ponto de articulação (peito) denota o local onde emoções surgem e permanecem. O EI de FORÇA revela que a amizade pode aproximar pessoas em razão da afinidade que possuem. Percebemos, no entanto, que diferentemente da abordagem lexical, há também a sustentação do esquema imagético de EXISTÊNCIA (OBJETO), porque as informações contextuais trazem, para além das características da amizade, a noção de se ter e de ser, efetivamente, um amigo.

Ao analisarmos o contexto discursivo no qual o sinal é recrutado, entendemos que AMIGO é aquele que, de um lado, estuda Libras e, de outro, apoia essa aprendizagem. A Libras, portanto, é o imã dessa amizade.

Com relação às projeções metonímicas, observamos que as ENM de AMIGO são produzidas, por causa do fluxo do discurso, muito rapidamente. O movimento da boca da sinalizante mostra que está oralizando no momento que utiliza esse sinal. Ainda assim, verificamos através da musculatura relaxada da face e do “olhar direto, demonstrando interesse” (WEIL; TOMPAKOW, 2015, p. 127), a metonímia ENM POR EMOÇÃO. Por

<sup>7</sup> Adotamos, para a transcrição do enunciado, diretrizes propostas por Ferreira-Brito (1995, p. 207-208), Felipe (2007, p. 24-25) e Quadros e Karnopp (2004, p. 41). Tais especificações podem ser consultadas em SESSA (2023, p. 59-60).

causa da localização do sinal, há a subyacência da metonímia conceptual PA POR EMOÇÃO.

No nível do esquema imagético, conforme mostra o Quadro 4, permanece a metáfora conceptual mais esquemática PEITO É CONTÊNER. No nível do domínio temos PESSOA É OBJETO, ancorada ao EI de EXISTÊNCIA, pois ter um amigo é como possuir algo.

Essa ideia de posse é acrescentada, no nível do *frame*, à percepção de que ter um amigo é algo que deve ser valorizado, mantido em bom lugar. Daí, a metáfora AMIGO É OBJETO GUARDADO NO PEITO.

No nível mais específico, do espaço mental, identificamos a metáfora APRENDIZ DE LIBRAS É OBJETO GUARDADO NO PEITO, pois o amigo mencionado pela *Youtuber* é uma pessoa que está aprendendo a se comunicar na Língua Brasileira de Sinais.

Quadro 4: Metáforas conceptuais de AMIGO na abordagem contextual.

Nível do espaço mental	APRENDIZ DE LIBRAS É OBJETO GUARDADO NO PEITO
Nível do <i>frame</i>	AMIGO É OBJETO GUARDADO NO PEITO
Nível do domínio-matriz	PESSOA É OBJETO
Nível do esquema imagético	PEITO É CONTÊNER

Assim, o caminho conceptual de AMIGÁVEL/AMIGO possuem uma fundamentação mais geral comum (esquemas imagéticos de CONTÊNER e FORÇA; mesmas metonímias conceptuais e mesma metáfora no nível do esquema imagético). Porém, na abordagem contextual, identificamos o acréscimo do EI de EXISTÊNCIA e de metáforas conceptuais menos esquemáticas, que dão conta de explicar detalhes do discurso.

## Considerações finais

Neste capítulo, foi apresentada uma breve explanação de alguns conceitos basilares da Linguística Cognitiva, exemplificando como se manifestam na Libras. A análise do sinal AMIGÁVEL/AMIGO demonstrou, tanto na abordagem lexical quanto na contextual, que o caminho conceptual é sustentado por esquemas imagéticos, que são estruturas pré-conceptuais. Há também a ativação de metonímias e de metáforas conceptuais hierarquizadas.

As metonímias, por serem mais esquemáticas, estão mais atreladas às experiências corporais. E, como a Libras é uma língua de modalidade visuoespacial, observamos que muitas vezes as projeções metonímicas são reveladas no polo fonológico. Cabe explicitar que as mesmas metonímias identificadas em AMIGÁVEL/AMIGO (ENM POR EMOÇÃO e PA POR EMOÇÃO) foram as que tiveram maior destaque em estudo anterior (SESSA, 2018). Isso

nos faz acreditar que os parâmetros expressão não-manual e ponto de articulação possuem grande potencial para ativar metonímias conceptuais e que, em muitos casos, contribuem para o aumento da gradação da iconicidade cognitiva.

As metáforas mobilizam, nos níveis do *frame* e do domínio, estruturas que estão armazenadas na memória de longo prazo. Já no nível do espaço mental, o processamento acontece na memória de trabalho. Existe, entre os níveis, uma relação de contiguidade que demonstra o quanto nosso sistema conceptual funciona de maneira integrada.

Finalmente, percebemos que as informações contextuais modificaram as projeções metafóricas nos níveis do domínio, do *frame* e do espaço mental. O esquema imagético mais esquemático CONTÊINER se mostrou basilar para a conceptualização dos sinais analisados. O EI de FORÇA, apesar de ser um pouco mais específico do que o primeiro, também desempenhou um papel importante nas duas abordagens. Apenas na abordagem discursiva, o esquema imagético de EXISTÊNCIA foi recrutado, fato que também colaborou para a diversificação das metáforas conceptuais mais específicas.

## Referências

BERNARDO, S. Vinho é calor: integração conceptual e metáforas em níveis na conceptualização de meme. *Revista do GELNE*, Rio Grande do Norte: v. 24, n. 2, p.224-239, 2023.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.; MAURICIO, A. C. L. *Novo Dêit-Libras*: Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue de Língua de Sinais Brasileira (Libras) baseado em Linguístico e Neurociências Cognitivas. São Paulo, EdUSP, 2015.

DICIONÁRIO DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 20 jun. 2021.

EVANS, V.; GREEN, M. The nature of Cognitive Linguistics: assumptions and commitments. In: EVANS, V.; GREEN, M. *Cognitive linguistics: an introduction*. Edinburgh, Edinburgh University Press, 2006.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *A metáfora na LSB e a construção dos sentidos no desenvolvimento da competência comunicativa de alunos surdos*. 2003. 335 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica*. 2009. 290 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília. Brasília: UNB, 2009.

FELIPE, T. A. (org.). *Libras em contexto: curso básico: livro do estudante*. 8. ed. Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. Rio de Janeiro: Contexto, 2020.

HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. *Livro ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KÖVECSES, Z. *Extended conceptual metaphor theory*. New York: Cambridge University Press, 2020.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press, 1987.

NUNES, V. F. *Narrativas em Libras: análise de processos cognitivos*. 2014. 150 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2014.

NUNES, V. F. *Corporificação e iconicidade cognitiva: um estudo sobre verbos em línguas de sinais*. 2018. 274 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

NÚÑEZ, R. E; SWEETSER, E. With the future behind them: convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive Science*, v.30, n.3, p. 401-50, 2006.

LANGACKER, R. W. *Foundations of cognitive grammar: theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press, 1987.

RECH, G. C. *Estudo dos nomes próprios de pessoas na Libras: onomástica e Linguística Cognitiva em diálogo*. 2022. 249 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Paraná: Unioeste, 2022.

SESSA, G. A. B. S. *Expressão por emoção: uma abordagem cognitiva de adjetivos em Língua Brasileira de Sinais*. 2018.136 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2018.

SESSA, G. A. B. S; BERNARDO, S. Conceptualização de sinais para TEMPO na Libras: metáfora e instrumentos linguísticos. *Revista do GELNE*. Natal: v. 24, n. 2, p. 183-198, 2022.

SESSA, G. A. B. S. *Processos linguístico-cognitivos em enunciados avaliativos da Libras*. 2023. 173 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UERJ, 2023.

VISURDO. *Dicas para quem quiser aprender Libras*. Youtube, 28 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jlKLUjCmQjo>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

WEIL, P.; TOMPAKOW, R. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*. 74. Petrópolis: Vozes, 2015.

WILCOX, S. *Cognitive iconicity: conceptual spaces, meaning, and gesture in signed languages*. Germany: Walter de Gruyter, 2004.

WILCOX, S.; WILCOX, P.P.; JARQUE, M.J. Mappings in conceptual space: Metonymy, metaphor, and iconicity in two signed languages. *Revista Jezikoslovje*, p.183-198, 2004.

# Entre a técnica e o cuidado: análise de modelos cognitivos que estruturam a categoria conceptual professor

Michelle Silva de Lima Delfino

## Introdução

De modo bem simplificado, pode-se afirmar que a noção de atividade profissional se baseia em um tipo de transação em que um trabalhador oferece mão-de-obra a um empregador em troca de remuneração pelo serviço prestado. No entanto, ao considerar a atuação do professor, embora existam elementos característicos de uma atividade profissional, há algo de muito singular. Essa singularidade relaciona-se tanto com a variedade de elementos que compõem a categoria conceitual PROFESSOR<sup>1</sup> quanto com a construção de seu elemento prototípico, que está mais associado a uma noção de família do que a uma concepção tradicional de atividade profissional.

Tais constatações partem da investigação apresentada na minha dissertação de mestrado<sup>2</sup>, concluída em 2023, cujas evidências demonstram ainda como a linguagem pode nos revelar determinados padrões mentais gerados por meio da interação entre a cognição, a linguagem e a cultura. O propósito da pesquisa era compreender como a categoria PROFESSOR seria construída pelos próprios docentes que, ao narrarem suas experiências e expressarem suas satisfações, insatisfações, anseios, sonhos e frustrações em relação à atividade profissional, atuariam certas estruturas conceptuais com as quais atribuem significados às suas experiências<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Opto pela escrita de PROFESSOR em versalete seguindo a tradição da Linguística Cognitiva. Essa formatação é utilizada para sinalizar que se trata de um conceito e não da palavra no sentido dicionarizado. Todas as referências a conceitos ao longo do texto seguirão essa mesma formatação.

<sup>2</sup> DELFINO, M. S. L. Professor é... a categorização de PROFESSOR com base na Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados: um estudo de caso com professores de uma escola municipal do Rio de Janeiro. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) - Centro de Educação e Humanidades, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

<sup>3</sup> Evans; Green, 2006, p. 156.

Este texto, então, oferece um recorte da pesquisa realizada na dissertação, concentrando-se na análise dos principais modelos cognitivos idealizados que emergiram e suas conexões com o contexto histórico de sua origem. Através deste estudo, serão identificados quatro modelos cognitivos, expressos através de metáforas conceptuais, que estruturam a categoria professor: PROFESSOR É OPERÁRIO, PROFESSOR É SACERDOTE, PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA, além do modelo metafórico PROFESSORA É MÃE, que surge como um desdobramento da metáfora PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA. Compreender as conexões entre esses modelos e a construção histórica da profissão é crucial para uma visão abrangente das percepções e construções conceptuais em torno do papel do professor.

A linha de pesquisa na qual desenvolvo o estudo é a Linguística Cognitiva (LC), e essa escolha teórica justifica-se por ela ser capaz de expor aspectos da organização de estruturas conceptuais que estão armazenadas na memória dos falantes. O léxico dentro dessa perspectiva não seria dotado de uma significação intrínseca, ou seja, a palavra não seria significativa de forma completamente isolada de um contexto, e é por esse motivo que o principal interesse da pesquisa não está na identificação do sentido dicionarizado de palavras ou itens lexicais, mas sim nas construções conceptuais que subjazem às expressões linguísticas.

Dentro da abordagem empregada, nos apropriamos do conceito de Modelos Cognitivos Idealizados, que foi fundamental para as análises visto que os MCIs são elementos estruturantes do sistema conceptual. Além deles, também foram essenciais noções como protótipo, metáfora conceptual e metonímia conceptual. Uma vez que os modelos identificados estruturam-se especialmente por meio de metáforas conceptuais, elas emergem como a principal estrutura analisada neste estudo, entretanto é importante ressaltar que os demais conceitos norteadores também desempenham um papel crucial nas análises realizadas pois não deixam perder de vista a complexidade do processo de construção de sentido.

Após esta introdução, o artigo seguirá a seguinte estrutura: uma apresentação dos modelos de professor identificados ao longo da história do Brasil, seguida pela abordagem metodológica selecionada. Na sequência, apresentaremos os modelos cognitivos que serão analisados, destacando como eles se relacionam com o momento histórico em que surgiram. Por fim, concluiremos com considerações finais que sintetizam os principais *insights* e implicações da pesquisa. Essa organização visa fornecer uma visão da construção do conceito de PROFESSOR, incorporando elementos históricos aos analíticos para enriquecer nossa compreensão da profissão docente no contexto da investigação.

## Dos Jesuítas ao magistério como um gueto feminino

Ao consultar em um dicionário os sentidos listados para a palavra "professor"<sup>4</sup>, notamos como há acepções diferentes apresentadas para esse item lexical. Dentre elas, a primeira acepção demonstra haver uma relação entre o termo pesquisado e religião, como se a atividade do professor fosse de alguma forma semelhante à de um mentor espiritual e, portanto, sua atuação profissional pudesse ser comparada ao missionarismo religioso. Essa relação não é acidental e pode ser explicada pelo fato de que o sistema educacional foi construído como uma estrutura de acultramento utilizada pela Igreja Católica e, nesse sentido, identificamos inclusive os padres jesuítas como nossos primeiros educadores.

A atuação desses religiosos se prolonga por um pouco mais de duzentos anos e, devido à extensa estadia de seus colaboradores, ela deixa uma profunda marca na nossa estrutura educacional. Um dos fatores que possibilitaram o sucesso da sua atividade no Brasil e em outras partes do mundo tem a ver com a extrema organização dos Jesuítas, mas também com profunda devoção que os seus membros nutriam por seu fundador, Inácio de Loyola. Com isso, a Companhia de Jesus fica conhecida por sua disciplina rigorosa e pelo intenso comprometimento espiritual de seus integrantes.

Quanto ao perfil dos inicianos, Nicolini afirma que ele era bastante restrito pois eles precisavam possuir certas qualidades desejáveis e úteis como porte físico e/ou habilidades intelectuais, sociais etc. para que fossem aceitos na Ordem<sup>5</sup>. Além disso, eles precisavam dedicar sua vida integralmente à religião, abdicando de toda a sua experiência anterior. Família, amigos, herança, casamento, nada disso podia existir na vida de um jesuíta; ele precisava respeitar com afinco os votos que fez para entrar na Companhia: "*implícita e inquestionável obediência aos seus superiores*"<sup>6</sup>; obediência à Roma por um tempo, com a obrigação de ir, sem remuneração, para qualquer lugar que o Papa desejar<sup>7</sup>. Além dos votos de pobreza e de castidade que já faziam parte da tradição católica.

Entretanto, como os Jesuítas são, antes de tudo, missionários a serviço da Igreja Católica Romana, a Companhia "educava cristãos a serviço da

---

<sup>4</sup> O dicionário Michaelis apresenta mais de cinco definições para a entrada "professor", dentre elas incluem-se: "1 indivíduo que professa sua crença em algum princípio filosófico ou religioso"; "Aquele que leciona em algum estabelecimento de ensino; docente, mestre, pró" ou ainda "Indivíduo que se dedica a dar aulas sobre certo tema; professor" (Professor, 2022).

<sup>5</sup> Nicolini, 1854, p. 48.

<sup>6</sup> *Idem*, p. 27.

<sup>7</sup> *Idem*, *ibidem*.



ordem religiosa e não dos interesses do país”<sup>8</sup>. Conseqüentemente, foi inevitável o surgimento de conflitos de interesse, especialmente diante da circulação de novas ideias políticas vindas das correntes modernistas da Europa. Esses conflitos se intensificaram, resultando em uma crescente tensão entre os objetivos religiosos dos Jesuítas e dos emergentes ideais de autonomia e de identidade nacional. Tal cenário culminou no declínio da sua influência e resulta na expulsão dos padres em 1759.

Esse momento é marcado pela aura revolucionária contestadora das estruturas sociais advindas do movimento Iluminista. Dessa forma, é com o intuito de possibilitar a renovação necessária que o Primeiro-ministro Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal, decide propor diversas reformas no governo português, que serão válidas também no Brasil visto que, nesse período, o país ainda era uma de suas colônias. É evidente a contribuição da reforma pombalina para a educação brasileira, pois é somente a partir desse momento que se começa a estabelecer, sob a responsabilidade do Estado, uma educação pública e laica. Porém, a reformulação dos estudos elementares resultou no desmantelamento das poucas escolas jesuíticas de primeiras letras que existiam, assim como as escolas secundárias. Em seu lugar são instituídas as Aulas Régias, que são como aulas isoladas de disciplinas como Gramática Latina, Grego, Filosofia e Retórica<sup>9</sup>.

A respeito dos professores régios, afirma-se ser notório o despreparo para a atribuição que lhes foi imbuída. Então, em Portugal, assim como no Brasil, o ensino das primeiras letras foi extremamente negligenciado durante os anos de vigência da governança pombalista, fator que deixará um legado para o governo brasileiro que, após um curto período como a capital portuguesa, torna-se independente de Portugal em 1822. Percebe-se, a partir desse momento, a emergência de políticas educacionais, mesmo que extremamente insuficientes, voltadas ao atendimento popular. No ano de 1824, por exemplo, o Governo Central emite o Ato Adicional que determina a gratuidade do ensino primário, porém, na ausência de medidas centralizadoras, as ações provam-se desconexas e ineficazes. Outra proposta relevante compreende a instituição de “escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas”<sup>10</sup>, o que acende os debates acerca dos conteúdos considerados adequados a esse grupo específico de estudantes.

Sob o pretexto de evitar a promiscuidade, foi determinado que o ensino para meninos e meninas deveria acontecer separadamente; havendo, por esse motivo, a necessidade de termos turmas ou escolas específicas para cada

---

<sup>8</sup> Ribeiro, 1981, p. 37.

<sup>9</sup> Rosa; Gomes, 2014, p. 44.

<sup>10</sup> Azevedo, 1944, p. 328.

gênero. Dessa forma, com a deliberação da Lei de 1827, notamos o surgimento de uma nova demanda educacional: torna-se necessário realizar a contratação de mulheres para serem professoras de meninas. Assim, em decorrência à abertura de escolas femininas observamos também a abertura de vagas para professoras, um fato que possibilitaria uma maior participação das mulheres no mundo do trabalho remunerado, já que, antes disso, elas viviam uma vida completamente doméstica, dedicadas quase exclusivamente aos afazeres do lar e à criação dos filhos, sem muitas oportunidades de inserção no mercado de trabalho formal.

Entretanto, com relação à formação de professores, muito pouco foi feito durante um longo período e foi somente a partir de 1835, no Rio de Janeiro, que houve a primeira experiência de se estruturar a escola normal como estratégia para formação do profissional do magistério. Tanuri<sup>11</sup>, acerca da formação das escolas normais, compreende que, em todas as províncias, o seu funcionamento foi inconsistente, mas o momento crítico por que passavam as instituições de formação do magistério não representava apenas a ineficácia delas como instrumento de formação dos profissionais da educação. Na verdade, a conjuntura refletia o desprestígio da própria profissão, perceptível pela falta de interesse na busca do magistério como opção de trabalho, sendo, inclusive, a baixa procura a causa do fechamento de algumas escolas.

Já nos últimos anos do império, por volta dos anos 1870, observa-se o surgimento de uma postura mais favorável à profissão de inspiração positivista, que ocorre devido à convicção de que o progresso do homem e do país dependeria da educação. Mas, há um outro fator determinante para a reformulação do ensino primário e das escolas normais ocorrendo em paralelo aos debates de caráter positivista. Os rapazes, cada vez menos interessados na carreira docente, buscam melhores oportunidades e salários maiores, o que leva a uma iminência de crise da instrução nas escolas masculinas. Logo “o magistério feminino apresentava-se como solução para o problema de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelo elemento masculino em vista da reduzida remuneração<sup>12</sup>.”

Na primeira metade do século XX, fica ainda mais evidente o resultado da transformação do magistério, pois observa-se um aumento significativo no número de mulheres ingressando no ensino superior, o que lhes permite também tornarem-se professoras no ensino secundário. Com o tempo, as mulheres passam a constituir o grupo mais numeroso no magistério primário e secundário, transformando essa área de atuação no que Bruschini e

---

<sup>11</sup> Tanuri, 2000.

<sup>12</sup> *Idem*, p. 67.

Amado<sup>13</sup>, apelidam de "gueto feminino". Logo, a massiva presença de mulheres em escolas dá certa legitimidade ao mito de que o magistério, em especial o primário, seria naturalmente uma profissão feminina. O mito geralmente se justifica trazendo à tona a ideia de que as mulheres teriam uma vocação natural para o cuidado de crianças.

Então, conforme advoga Rabelo<sup>14</sup>, a crença de que os cuidados que a mãe teria com seus filhos seriam similares aos que a professora teria com seus alunos naturaliza a visão da mulher educadora no lar e na escola, um discurso que se consolida e passa a ser apresentado como um tipo de missão. Por conseguinte, a presença de mulheres no magistério atualmente é tão massiva que praticamente nos esquecemos que nossos primeiros professores eram os padres da ordem Jesuíta, ou seja, homens que tiveram uma grande influência na formação do sistema educacional no Brasil. Essas ideias estão fortemente conectadas aos modelos emergentes na pesquisa e podem explicar a recorrência do modelo FAMÍLIA na percepção do papel docente. Além disso, essa perspectiva ajuda a entender a ausência do modelo que apresenta a noção de professor como profissional independente de seu gênero, um ponto que será explorado nas análises subseqüentes.

### **Sobre os modelos cognitivos idealizados e como se dá a construção do sentido**

Uma forma de investigar os padrões com os quais organizamos essas estruturas conceituais é por meio da identificação dos modelos cognitivos que oferecem suporte aos processos de significação. Os MCIs funcionam como elementos estruturantes do nosso sistema conceptual, pois atuam organizando domínios da experiência humana. Com isso, o que buscamos aqui é evidenciar e analisar a estruturação da categoria PROFESSOR à luz da teoria dos modelos cognitivos idealizados com o objetivo de identificar quais elementos compõem a categoria e os processos pelos quais eles são estruturados.

Proponho reflexões direcionadas por questões a serem respondidas, a saber: 1. Que MCIs são recorrentes na conceptualização de PROFESSOR? 2. No contexto investigado, qual é o protótipo da categoria PROFESSOR? 3. Questões referentes à especialidade e ao gênero dos profissionais estruturam a categoria PROFESSOR? Com o propósito de investigá-las, um *corpus* foi compilado por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com doze profissionais que atuam em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro.

---

<sup>13</sup> Bruschini & Amado, 1988, p. 7.

<sup>14</sup> Rabelo, 2019, p. 37.

O motivo de concentrar as análises nos modelos cognitivos tem a ver com o fato de que o MCI recuperado durante a construção do sentido tem o potencial de delimitar a interpretação ao especificar o tipo de conhecimento ao qual determinado item lexical permite acesso. Vejamos brevemente como essa noção se aplica à análise em LC e, para isso, podemos pensar a partir do conceito de PROFESSOR. Dentro dessa perspectiva, entendemos que “a mente reflete o mundo como nós o experienciamos e percebemos”<sup>15</sup>; porém, devemos considerar que a forma como nós experienciamos e percebemos é influenciada tanto pelas limitações do nosso aparato biológico-cognitivo quanto pelas imposições do contexto linguístico e social.

Dessa forma, quando aludimos ao sentido do conceito, estamos considerando que o significado engloba muito mais do que o sentido que consta no dicionário ou mesmo de uma definição que um usuário da língua possa oferecer espontaneamente. Isso porque o significado envolve também uma gama de conhecimento compartilhado socialmente, inclusive o conhecimento relacionado a representações estereotipadas dessa profissão, dentre as quais estão certas expectativas sociais. A título de exemplo, os dados da pesquisa demonstram que na profissão existe certa determinação por gênero, pois acredita-se que seja uma ocupação feminina em essência, além de haver certos comportamentos desejáveis, como a presença de atitudes relativas ao cuidado da professora com seus alunos, sentimentos e atitudes que tornam a profissão muito próxima à concepção de maternidade.

As ocorrências da pesquisa nas quais se identificam essa relação entre o magistério e a maternidade são numerosas. A entrevistada 3, por exemplo, afirma que a “experiência da maternidade” foi determinante para o seu preparo como profissional do magistério; enquanto a entrevistada 8 faz uma comparação em que coloca dois termos em relação de igualdade, ou seja, ela afirma que ser professora “é como ser **mãe**”. O que também observamos nessas ocorrências é a presença do processamento metafórico, algo que ocorre devido ao fato de que constantemente a nossa experiência torna-se significativa devido à transferência de atributos de um conceito mais familiar para um menos familiar<sup>16</sup>. Essas transferências, ou mapeamentos, são de grande relevância para este estudo, uma vez que acreditamos que o nosso sistema conceptual é metaforicamente estruturado pois, ao contrário do que se imagina, “a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação”<sup>17</sup>.

Outro motivo pelo qual devemos olhar com atenção a estruturação de processos metafóricos é que eles podem nos revelar padrões de

---

<sup>15</sup> Kövecses, 2006, p. 10.

<sup>16</sup> Lakoff & Johnson, 2002, p. 45.

<sup>17</sup> *Idem, ibidem.*

conceptualização responsáveis pela estruturação de modelos cognitivos idealizados. Mas devemos considerar também as representações metonímicas. Para Littlemore<sup>18</sup>, a metonímia tem função referencial, já que permite utilizar uma entidade para representar outra. A projeção metonímica engloba, no entanto, apenas um domínio, e não dois, como ocorre na metáfora e, nesse caso, não existe comparação e sim um percurso de uma parte do domínio para o todo ou do todo para uma parte dele. Diante disso, devemos reconhecer que muitas partes podem constituir o “todo”, contudo frequentemente a parte designada deve reforçar quais aspectos do “todo” se pretende favorecer.

Além disso, há um princípio com especial destaque tanto na compreensão do funcionamento da cognição quanto em respeito à estruturação da linguagem humana. Refiro-me aqui à teoria dos protótipos que é utilizada por Lakoff para demonstrar o papel dos elementos prototípicos na estruturação dos Modelos Cognitivos Idealizados. Nas análises deste estudo, a teoria dos protótipos representa uma ferramenta teórica fundamental para explicar a conceptualização de PROFESSOR, especialmente porque ela explicita porque as categorias mentais e as categorias linguísticas exibem efeitos de saliência, de forma que os exemplos mais centrais da categoria serão mais facilmente reconhecidos como representantes dela.

Os protótipos funcionam como pontos de referência, facilitando o processo de categorização e compreensão, tanto na cognição quanto na comunicação, tornando a organização do conhecimento e da linguagem mais eficiente e intuitiva. Para ilustrar como eles funcionam, podemos pensar na categoria MÃE. Partindo das observações de Lakoff<sup>19</sup>, constatamos que a estruturação dessa categoria é reconhecida por abranger um conjunto de submodelos (modelo de nascimento, modelo genético, modelo de cuidado, modelo de casamento, modelo genealógico), sendo que um deles é tomado como o principal tornando-se, assim, o centro da categoria, ou seja, o seu protótipo.

Dessa forma, o efeito de saliência ocorre porque determinado item conceptual é usado para se referir à categoria como um todo ou para referir-se a um outro item conceptual dessa mesma categoria. Lakoff destaca o modelo da MÃE DONA DE CASA como um protótipo da categoria MÃE pois, nesse caso, estamos diante de uma metonímia a partir da qual são gerados diversos estereótipos sociais que acabam tornando-se representativos da categoria como um todo, apesar de ele ser apenas um dos seus modelos. Devido a isso, o modelo em questão carrega um aglomerado de expectativas

---

<sup>18</sup> Littlemore, 2015, p.9.

<sup>19</sup> Lakoff, 1990, p. 74.

sociais, por exemplo, de que mães devem cuidar de seus filhos e, para isso, devem ficar em casa a maior parte do tempo. Além disso, existem outros modelos que emergem em contraste com o modelo metonímico. É o caso de MÃE TRABALHADORA, que, por não convergir com o veículo metonímico, acaba sendo definido em oposição a ele e, por isso, será considerado um modelo não prototípico de MÃE.

Portanto, considerando o papel da cognição para a construção de sentidos, julgamos relevante compreender como se estrutura a categoria conceptual PROFESSOR, que é ponto central deste estudo, uma vez que a partir desse entendimento será possível observar de que forma a profissão é percebida e vivenciada pelos conceptualizadores. As análises empreendidas sob a ótica da linguística cognitiva, potencialmente, podem revelar não apenas as bases fundamentais da conceptualização como também certas expectativas sociais que fazem parte da sua estrutura, o que é possível devido a inseparabilidade entre o conhecimento linguístico e o conhecimento pragmático.

Para a presente investigação, foi adotada uma estratégia proposta por Sardinha em que se busca no *corpus* palavras ou expressões com potencial metafórico<sup>20</sup>. Na leitura inicial, a recomendação é de que não tenhamos nenhuma metáfora específica em mente, pois estamos “tentando localizar quantas metáforas houver”<sup>21</sup>. Em seguida, uma nova leitura é proposta, mas, desta vez, em busca de um ou mais tipos de metáforas específicas e também com o objetivo de identificar as metonímias que estejam atuando na conceituação dos modelos relevantes para a pesquisa.

Propomos ainda perguntas adicionais com o objetivo de evidenciar a estrutura dos conceitos metafóricos, observando, por exemplo, quais domínios estão sendo evocados, como se constitui o mapeamento, quais atributos estão sendo transferidos de um domínio para o outro. Após a etapa de identificação de ocorrências metafóricas e metonímias, partimos para as análises que se divide em três etapas distintas: descrever mapeamentos metafóricos, agrupar metáforas de acordo com os MCIs ativados na construção de sentido e, por fim, descrever os MCIs e explorar suas implicações na construção de sentido.

As análises fundamentam-se no aporte teórico selecionado que é responsável por fornecer os conceitos norteadores provenientes da Linguística Cognitiva de onde partem as categorias de análise adotadas: protótipo, modelos cognitivos idealizados, metáforas conceptuais, metonímias conceptuais. As análises levaram à classificação e ao agrupamento das metáforas conceptuais encontradas, ou ainda aos conceitos

---

<sup>20</sup> Sardinha, 2007.

<sup>21</sup> *Idem*, p. 145.

não metafóricos que integram os MCIs relevantes para a pesquisa. Com esses dados organizados e analisados, foram descritas as estruturas dos MCIs relacionados à configuração da categoria que nos interessa aqui: a categoria PROFESSOR. Dito isso, podemos agora iniciar as análises em que apresentaremos as discussões sobre os achados.

### **Modelos cognitivos idealizados de PROFESSOR**

Modelos cognitivos são produtos da cognição e são idealizados porque não necessariamente precisam se adequar à realidade concreta. Além disso, uma outra característica tem relação com a possibilidade de diferentes modelos, ainda que contraditórios, constituírem uma determinada noção sobre determinado assunto. Lakoff<sup>22</sup> identifica cinco tipos de MCIs; entretanto, são os modelos cognitivos metafóricos que apareceram com muita frequência nos dados analisados e foram eles, juntamente ao modelo metonímico, que nos ajudaram a perceber os padrões de conceptualização da categoria conceptual que nos interessa, além dos efeitos de prototipicidade presentes nela.

Os modelos que nos interessam neste trabalho são aqueles que atuam na estruturação da categoria PROFESSOR no contexto em que se transcorre a pesquisa. Como mencionado na seção anterior, as ocorrências foram identificadas por meio do método de leitura, utilizado como estratégia de localização das estruturas linguísticas que acionam estruturas conceptuais e processos cognitivos que, por sua vez, estruturam a categoria PROFESSOR. As leituras das entrevistas tiveram o propósito de identificar palavras e expressões com potencial metafórico uma vez que metáforas são reconhecidas como um dos mais comuns princípios estruturantes de MCIs<sup>23</sup>. Após identificadas, as ocorrências foram categorizadas e agrupadas. Os agrupamentos estão aqui organizados por tipos de projeções e cada um deles é encabeçado por uma metáfora conceptual que representa o tipo de construção conceptual presente naquele grupo de ocorrências.

Para iniciar, nos deteremos sobre o primeiro modelo metafórico que é aquele em que encontramos a ativação de elementos relativos ao conceito de PROFISSÃO. Os elementos constituintes (compensação, área de atuação, tempo, empregador, local de trabalho etc.) podem ser identificados nessas ocorrências, mas é importante destacar que a maior parte das expressões relacionando o magistério ao conceito de profissão não são identificadas como metafóricas, haja vista que o magistério é, de fato, uma atividade profissional. Há, contudo, ocorrências metafóricas cujos mapeamentos

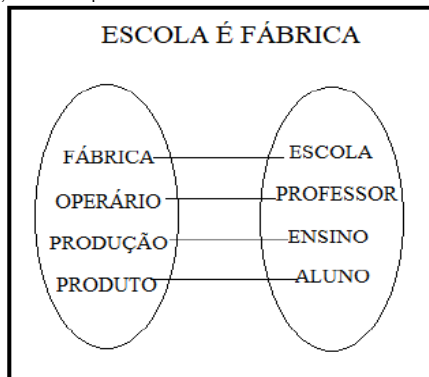
---

<sup>22</sup> Lakoff, 1990, p. 68.

<sup>23</sup> *Idem, Ibidem.*

remetem à concepção de fábrica. Nessa construção metafórica é feita a transferência do domínio-fonte FÁBRICA para o domínio-alvo ESCOLA, constituindo a metáfora ESCOLA É FÁBRICA (figura 1).

Figura 1: mapeamento metafórico de escola é fábrica



Fonte: A autora, 2024.

Nas ocorrências desse tipo, os conceptualizadores fazem referência, por exemplo, ao necessário preparo que um professor precisa ter para executar sua atividade profissional de maneira apropriada. Para exemplificar observamos na fala do entrevistado 4 que é necessário ter “**uma boa técnica**”, uma ideia corroborada pelo Entrevistado 6 quando faz menção a “**fazer o máximo com qualidade**”. Esses sentidos podem remeter diretamente à noção de produção que se pauta na produção em larga escala buscando uniformização, técnicas de produção e controle de qualidade de forma a reduzir custos e, conseqüentemente, aumentar os lucros. Dessa forma, esse é um modelo que evidencia o acúmulo excessivo de tarefas e a priorização de determinada técnica com o intuito de atingir um ideal de qualidade que teria relação com o manejo adequado das técnicas de produção e de gestão do trabalho.

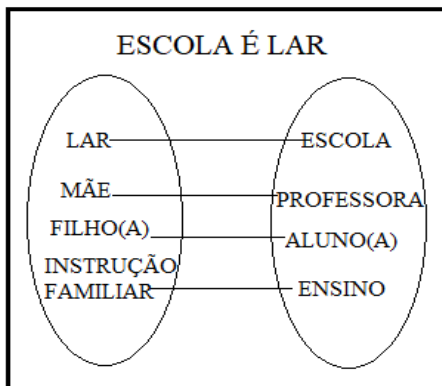
Entretanto, as ocorrências que identificam a atividade do professor como profissão, sejam elas metafóricas ou não, são pouco recorrentes nos dados, o que leva a crer que tal modelo esteja bem distante do modelo prototípico de PROFESSOR. Um modelo que é muito mais recorrente e pode ser observado em todas as entrevistas refere-se ao modelo cognitivo estruturado pela metáfora conceptual PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA. Esse modelo é gerado pela metáfora ESCOLA É LAR (figura 2) e nele ocorre transferência de atributos do domínio-fonte LAR para o domínio-alvo ESCOLA.

A metáfora sugere que a escola é vista como uma extensão do ambiente doméstico, onde o professor assume papéis que vão além do ensino formal,



envolvendo-se emocional e socialmente com os alunos de maneira semelhante a um membro da família, como observamos na fala do Entrevistado 1: “Professor. É **fazer o papel mesmo de pai de mãe de padrasto de madrasta de avô**(.) dentro da de uma escola”. Isso evidencia uma visão da escola como um espaço de cuidado e apoio integral, onde as relações interpessoais e o bem-estar dos estudantes são mais valorizados do que o conteúdo acadêmico.

Figura 2: mapeamento metafórico de escola é lar



Fonte: A autora, 2024.

Com essa metáfora, nota-se a marcação da esfera afetiva como um fator crucial para a boa atuação do profissional do magistério, motivo pelo qual a Entrevistada 5 defende as seguintes qualidades de um bom professor: “primeiro lugar, muita **paciência**. segundo muito **afeto**, muito **carinho**, saber **dosar a bronca**”. Contudo, outra informação enunciada nos discursos dos conceptualizados diz respeito à relação entre a afetividade e a mulher, algo visto como completamente natural ou até mesmo biologicamente determinado.

Por outro lado, nota-se que as menções a professores homens, quando ocorrem, têm a intenção de reforçar a ideia da inabilidade de pessoas desse gênero para a atividade docente, geralmente sob a justificativa de que lhes faltam certas habilidades e qualidades que são atribuídas quase que com exclusividade ao gênero feminino: “não sei se é pela questão da **paciência**, porque **nem todo homem tem paciência**[...]. eu acho que **a mulher, ela tem uma questão mais de de de ser um pouquinho mais tranquila**” (Entrevistada 7). Quando reconhecida a aptidão de docentes do gênero masculino, suas habilidades são atribuídas a um outro tipo de público (“os alunos maiores, os adultos” - Entrevistada 8) e é afirmado, ainda, que

geralmente, o professor homem terá interesse por disciplinas específicas (“principalmente de línguas, de de de educação física” - Entrevistada 8).

Dessa forma, apesar de o domínio FAMÍLIA possuir um papel central na construção da noção de professor, é notável como há uma prevalência ou uma expectativa de que haja uma participação mais significativa de mulheres nessa categoria. Na verdade, como foi exposto na contextualização histórica da educação, essa expectativa social já era uma realidade desde o início da concepção de Brasil, tendo em vista que a participação de mulheres no mercado de trabalho remunerado não se tornaria uma realidade até o final do século XIX e que, antes disso, mulheres deviam ocupar-se de afazeres no ambiente doméstico, dedicando-se, por exemplo, aos cuidados com a família e com a sua casa.

No domínio FAMÍLIA, assim, é possível reconhecer a figura da mãe como a principal cuidadora de crianças e a do pai como o principal provedor da família. A partir da naturalização dessa visão, torna-se possível julgar certos comportamentos pertinentes para mulheres, mas não para homens e vice-versa, admitindo aí que haveria qualidades inerentes ao gênero determinando a maior ou menor adequação de uma pessoa à determinada função. Souza e Guedes atribuem esse fato à construção de disparidades que se explicam por meio do conceito de “divisão sexual do trabalho”<sup>24</sup>. Para os autores, esse modo de articulação entre os gêneros é capaz de justificar relações, geralmente desiguais, ou ainda determinadas dinâmicas nas relações familiares, o que pode naturalmente ser estendido a outros ambientes (como a escola), especialmente quando eles têm o domínio FAMÍLIA estruturando as relações entre os atores, atributos e objetos presentes neles.

Considerando a noção de metáfora apresentada, percebemos que, quando conceptualizamos de determinada maneira, estamos fazendo, mesmo que inconscientemente, a transferência da compreensão (e das expectativas) da maneira como funciona um domínio para o outro. Com isso, as relações parentais, com uma ênfase maior sobre a figura da mãe, são transferidas para a compreensão do que é ser professora e isso não é por acaso. Lembremos que historicamente o papel do cuidado fica relegado à mulher, à mãe, em geral, e uma consequência dessa forma de conceptualizar a professora é justamente trazer para a noção do que é a professora toda a carga relacionada às funções de cuidado para as quais a mãe deveria entregar toda a sua energia.

Seguindo essa lógica, podemos pensar que o modelo prototípico de professor, cuja base principal seria a metáfora conceptual PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA, dependeria da ativação dos elementos salientes da categoria MÃE (afetividade, cuidado etc.). Isso quer dizer que há tanto

---

<sup>24</sup> Souza & Guedes, 2016, p. 123.

metáfora quanto metonímia envolvidas na construção da categoria PROFESSOR. No conceito MÃE, notam-se os efeitos prototípicos que são gerados pela metonímia PROPRIEDADE SALIENTE POR CATEGORIA, pois observamos como certos atributos do conceito são utilizados para referir-se à categoria como um todo. Consequentemente, na construção metafórica PROFESSORA É MÃE, há a transferência de atributos prototípicos da entidade conceptual MÃE para a entidade conceptual PROFESSORA resultando na relação mais familiar do que profissional entre professor e aluno como foi observada nas entrevistas.

Além disso, quanto à percepção do magistério como uma atividade não profissional, é possível inferir que se mantenha ainda certa relação com a atividade religiosa, sendo a atividade docente vista muito mais como um ato de sacerdócio<sup>25</sup>. Isso é evidente na fala do Entrevistado 1, quando afirma que o professor atua “não só pra **ensinar** mas pra: **educar**”. Nesse exemplo chama atenção o contraste entre as palavras “ensinar” e “educar”, que aparentemente são sinônimas. O fato de que essas palavras são usadas em contraste uma com a outra denuncia que elas trazem à tona uma percepção de que o trabalho docente ultrapassaria o ato de “transmitir conhecimento sobre alguma coisa a alguém”<sup>26</sup>, de “dar instruções sobre alguma coisa a alguém”<sup>27</sup>, ou seja, de ensinar. Ensinar seria um processo técnico, já educar vai além. O ato de educar exigiria uma dedicação além do ato de ensinar, algo quase espiritual. Essa distinção reforça a ideia de que a docência é vista como uma vocação, um chamado que transcende a execução de um trabalho.

Nesse caso, estamos em contato com uma constituição metafórica cuja verbalização é PROFESSOR É SACERDOTE. Com relação à noção de educação como sacerdócio no Brasil, podemos lembrar que essa construção tem suas raízes na história da educação formal, que foi inicialmente uma empreitada religiosa. Desde o período colonial, a educação no país foi fortemente influenciada por ordens religiosas, especialmente pelos jesuítas. Esses religiosos não apenas introduziram a alfabetização e o ensino de diversas disciplinas, mas também imbuíram o processo educacional de um caráter espiritual e moral, que se refletia no papel dos educadores. Nota-se, contudo, que se trata de uma atividade sem remuneração e acredita-se que seja uma vocação, logo não passa despercebida a desvantagem na construção de uma noção de magistério baseada nessa metáfora, em especial para os professores. A razão para isso é que tal construção não reconhece a atividade docente como uma atividade que exige preparo, estudo e dedicação, mas baseia-se em uma aptidão que seria natural. Essa visão pode, consequentemente, resultar

---

<sup>25</sup> Almeida, 1998; Louro, 2012; Castanha; Bittar, 2009; Ferreira, 1998.

<sup>26</sup> Ensinar, 2024.

<sup>27</sup> *Idem*.

na desvalorização do trabalho dos professores, não lhes conferindo o devido reconhecimento profissional e a justa remuneração que advém do seu esforço e especialização.

Em última análise, como observado nos pontos discutidos, há elementos distintos atuando na concepção do MCI PROFESSOR, pois são ativados conceitos que possuem pouca ou nenhuma relação entre si. O domínio FÁBRICA, por exemplo, é ativado na metáfora ESCOLA É FÁBRICA, e pode ser identificado como uma construção mais relacionada à ideia de trabalho. Por outro lado, a noção de trabalho não possui nenhuma relação com as metáforas PROFESSOR É SACERDOTE e PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA, cuja grande recorrência aponta para sua posição central da categoria. Destacamos ainda a presença do efeito de saliência identificado no MCI metafórico PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA trabalhando para a naturalização de uma construção conceptual de PROFESSOR mais prototipicamente percebida como feminina.

Nesse mapeamento metafórico, elementos como afeto, cuidado e o conceito de EMOÇÃO são ativados e transferidos para qualificar a atuação do professor. Contudo, esses elementos são constantemente definidos como estruturantes da categoria MULHER e é por meio de processamento metonímico que ocorre a perspectivação de certos aspectos da categoria MULHER, realçando o aspecto da maternalidade e da afetividade. Assim, considerando que os processos metafóricos e metonímicos estejam mediando as nossas relações com o mundo, notamos que essas construções simbólicas geram armadilhas ao desviar a atenção da complexidade e das múltiplas responsabilidades da profissão docente, reduzindo-a a uma concepção vocacional e relacionada ao gênero.

A compreensão da afetividade como um elemento essencial na relação entre professor e aluno é inegável. Contudo, o problema reside na redução da figura do professor a uma imagem unidimensional que foca apenas na maternalidade e na afetividade, enquanto outras características estruturantes da categoria são negligenciadas colocando, por exemplo, a responsabilidade profissional e a exigência política por sua formação permanente<sup>28</sup> em posições de pouca relevância para a constituição da categoria. Nesse sentido, é necessário atentar para certos padrões de conceptualização para reavaliar essa visão do profissional da educação com o intuito de reconhecer e promover uma formação docente que abarque todas as dimensões da prática educativa, assegurando, assim, uma educação de qualidade que atenda às demandas complexas da sociedade contemporânea.

---

<sup>28</sup> Freire, 2006, p. 9.

## Considerações finais

Este estudo investiga a categoria conceptual de PROFESSOR a partir da Linguística Cognitiva (LC), especificamente através da análise de Modelos Cognitivos Idealizados (MCIs). Com base em entrevistas realizadas com professores de uma escola municipal no Rio de Janeiro, a pesquisa identifica como os docentes conceptualizam sua própria profissão, revelando modelos estruturantes como PROFESSOR É OPERÁRIO, PROFESSOR É SACERDOTE, PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA, e a subcategoria PROFESSORA É MÃE. A análise desses modelos, constituídos por meio de processamento metafórico e metonímico, nos permite compreender as conceptualizações que subjazem às expressões linguísticas e que são responsáveis pela construção de significados e expectativas sociais relacionadas à profissão docente.

O primeiro modelo apresentado, materializado na metáfora conceptual PROFESSOR É OPERÁRIO, está associado à metáfora ESCOLA É FÁBRICA. Ele reflete uma visão do professor como um trabalhador que deve seguir técnicas e métodos padronizados para atingir a qualidade desejada. Essa perspectiva, embora menos recorrente, destaca a sobrecarga de tarefas e a busca por eficiência, similar a um ambiente de produção industrial. Por outro lado, o modelo metafórico PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA, que está associado à metáfora ESCOLA É LAR, revela-se muito mais proeminente nas entrevistas. Nesse modelo o professor assume papéis afetivos e de cuidado, semelhantes aos de um membro da família. A figura da mãe é central nesse modelo, resultando na constituição da metáfora PROFESSORA É MÃE, que enfatiza a naturalização do cuidado e da afetividade como qualidades inerentes ao gênero feminino, especialmente devido aos efeitos de prototipicidade presentes na ativação de processamento metonímico ativando os sentidos salientes da categoria MÃE e transferindo-os para a categoria PROFESSOR.

Além desses, foi identificado o modelo PROFESSOR É SACERDOTE, que associa o professor a um sacerdote, refletindo a percepção do magistério como uma vocação espiritual e moral, mais do que uma atividade profissional remunerada. Como exposto na seção de contextualização da educação formal no Brasil, esse modelo tem raízes históricas na educação brasileira, pois essa é influenciada pelos nossos primeiros professores, os missionários jesuítas.

A investigação revela que a conceptualização do papel do professor é complexa e multifacetada, uma vez que é influenciada por elementos históricos, culturais e sociais. Os modelos cognitivos identificados demonstram que, embora a atividade docente possua aspectos profissionais, a percepção predominante está fortemente associada a papéis afetivos e vocacionais no contexto em que foi realizada a pesquisa. Nesse sentido, destaca-se a metáfora PROFESSOR É MEMBRO DA FAMÍLIA, cujos aspectos afetivo e vocacional devem-se às projeções que ela produz e ao

processamento metonímico responsável por gerar o modelo PROFESSORA É MÃE. Essas conceptualizações evidenciam uma construção conceptual que naturaliza o papel das mulheres na docência, perpetuando estereótipos de gênero e desvalorizando a profissão como uma atividade técnica e profissional. Conforme discutido, tal fato pode levar à desvalorização do trabalho docente e à falta de reconhecimento da necessidade de uma formação contínua e qualificada para professoras e professores. Devido a isso, torna-se imperativo e urgente rever essas conceptualizações para reestruturar a categoria de forma que ela esteja mais em sintonia com as diversas demandas da profissão.

## Referências

ALMEIDA, J. S. de. Professoras virtuosas; mães educadas: retratos de mulheres nos tempos da república brasileira (séculos XIX/XX). *HISTEDBR*, Campinas, n. 42, p. 143-156, jun. 2011.

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira*: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 2. ed. São Paulo; Rio de Janeiro; Recife; Bahia; Pará; Porto Alegre: Companhia Editora Nacional, 1944. pt. 3.

BITTAR, M. & GEBRIM, V. S. O papel da psicologia da educação na formação de professores. *Revista Educativa*, Goiânia, vol. 2, p. 7-12, jan/dez 1999.

BRUSCHINI, C. & AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre magistério. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 64. p. 4-13, fev. 1988. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1179>>. Acesso em: 30/6/2022.

ENSINAR. *In*: Dicio: Dicionário de Português. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/ensinar/>>. Acesso em: 14/6/2024.

EVANS, V. & GREEN, M. *Cognitive Linguistics*: an introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. 16. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

KÖVECSES, Z. *Language, mind and culture*: a practical introduction, Oxford: Oxford University Press, 2006.

LAKOFF, G. *Women, fire, and dangerous things*: what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press, 1990.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. *Metáforas da vida cotidiana*. Coordenação de tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas-SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002[1980].

LITTLEMORE, J. *Metonymy: hidden shortcuts in language, thought and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

LOURO, G. L. “Mulheres na sala de aula”. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das mulheres no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

NICOLINI, G. B. *History of the Jesuits: their origin, progress, doctrines, and designs*. London: Albright, 1854.

PROFESSOR. In: MICHAELIS. Dicionário Brasileiro de língua portuguesa: Melhoramentos, 2022. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/professor/>>. Acesso em: 27/11/2022.

RABELO, A. O. O acesso e a ocupação do espaço docente pela mulher no “ensino primário” no Brasil e em Portugal. *Revista Internacional de Formação de professores*, Itapetininga, vol. 4. n.2, p. 11-75, abr./jun. 2019.

RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1981.

ROSA, T. & GOMES, P. Os estudos menores e as reformas pombalinas. *Interações*, Santarem, vol. 10, n. 28, p. 40-54, maio 2014.

SARDINHA, T. B. *Metáforas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

TANURI, L. M. História da formação de professores. *Revista brasileira de educação*, Cuernavaca, n. 14, p. 61-193, maio/ago. 2000. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27501405>>. Acesso em: 30/7/2022.

# Formações inovadoras com *des-* pela morfologia cognitiva: uma abordagem inicial

Raphael Alves de Oliveira<sup>1</sup>

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo analisar e descrever o comportamento morfossemântico dos usos de formações inovadoras (FIs) com o prefixo *des-* na plataforma *X/Twitter*, a partir das operações cognitivas ativadas por essas estruturas que têm se mostrado bastante produtivas na formação de palavras na contemporaneidade<sup>2</sup>.

As diversas pesquisas no campo da morfologia derivacional<sup>3</sup> que investigam o prefixo *des-* estabelecem critérios que, inicialmente, funcionariam como filtros para formações inadequadas, classificando tais palavras como agramaticais/irregulares. De modo a permitir uma melhor compreensão dos temas e conceitos que permeiam este trabalho, façamos um breve apanhado de questões relacionadas ao fenômeno da derivação prefixal.

Para Silva e Mioto<sup>4</sup>, o prefixo *des-* não se pode combinar com verbos que não marquem processos ou que marquem processos irreversíveis, entendendo como agramaticais formas como *desmorrer*, *deschegar*, *deslavar*, entre outras. Medeiros<sup>5</sup>, por sua vez, afirma que o prefixo *des-* não denota reversão de processo, portanto, espera-se não encontrar formações com esse prefixo em nomes de eventos como trabalho, dança e pulo. Contrariando essas postulações, Oliveira<sup>6</sup> defende que as formações classificadas como agramaticais/ não viáveis com *des-* podem ser consideradas como aceitáveis desde que seu contexto de uso esteja acessível para o falante, como “Tem nudes que dá vontade de desver, né?” (Usuário 1- Postado em: 30.08.23)<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

<sup>2</sup> Oliveira, 2023.

<sup>3</sup> Silva, Mioto, 2009; Medeiros, 2010

<sup>4</sup> Silva, Mioto, 2009.

<sup>5</sup> Medeiros, 2010.

<sup>6</sup> Oliveira, 2023.

<sup>7</sup> O *corpus* selecionado para este estudo será apresentado conforme postado originalmente no *X/Twitter*, incluindo eventuais erros ortográficos. Por questões éticas, mesmo sendo postagens públicas, decidimos não revelar a identidade dos usuários, que serão representados por números, como 1, 2, 3, e assim por diante.



O *corpus* desse estudo é formado por 38 dados considerados agramaticais<sup>8</sup> retirados manualmente através da #des- e des-, na seção de busca dessa rede social, por meio dos seguintes critérios: *i*) construções produzidas entre janeiro de 2017 e janeiro de 2024; *ii*) construções em que o contexto pudesse ser inferido com/sem o auxílio de imagens e, por fim, *iii*) construções constituídas pelo esquema [des- + base verbal no infinitivo]<sub>REVERSÃO</sub>. Para o tratamento desse *corpus*, as sequências discursivas deste trabalho foram tabuladas em um arquivo *word*, com colunas que apresentam a construção morfológica, a data da postagem do tuíte, o contexto de produção com *link* da postagem e a data em que a construção foi coletada.

Em nosso referencial teórico, adotamos os fundamentos da Linguística Cognitiva, dando especial atenção à Morfologia Cognitiva (MCog) tal como proposta por Hamawand<sup>9</sup>. Essa abordagem se concentra nos processos cognitivos subjacentes à criação de novas palavras e estruturas morfológicas, explorando as maneiras pelas quais a mente humana processa e constrói novas unidades e formas linguísticas.

Para esse percurso analítico, empregamos a abordagem proposta por Oliveira<sup>10</sup> que, ao utilizar os pressupostos da MCog, sublinha quatro aspectos fundamentais para a investigação das operações cognitivas em processos de derivação: os espaços mentais (*factual, contrafactual e hipotético*), a categorização, os domínios cognitivos (sejam eles de *conteúdo* ou *epistêmico*) e a projeção temporal (*passado, presente e futuro*) das cenas acionadas por esse prefixo.

Além destas palavras iniciais, o artigo segue organizado da seguinte forma: na próxima seção descrevemos os pressupostos teórico-metodológicos que orientam as nossas análises e discussões acerca das formações inovadoras com *des-*; em seguida, apresentamos o *corpus* da pesquisa; depois, analisamos e descrevemos os nossos dados com base na proposta de Oliveira<sup>11</sup>; por fim, apresentamos nossas considerações finais acerca dos propósitos deste estudo.

### **Revisão de literatura: algumas notas sobre o prefixo *des-***

Para Silva e Mioto<sup>12</sup>, os prefixos – à semelhança dos sufixos – selecionam rigidamente a base com a qual se associam. Esse processo evitaria a ambiguidade estrutural das formações, pois, se não adotarmos uma seleção rígida, algumas palavras teriam três derivações possíveis, como é o caso da

---

<sup>8</sup> Silva; Mioto, 2009; Medeiros, 2010.

<sup>9</sup> Hamawand, 2011.

<sup>10</sup> Oliveira, 2023.

<sup>11</sup> Oliveira, 2023.

<sup>12</sup> Silva, Mioto, 2009, p.2.

palavra desmobilização<sup>13</sup>: (1) a) [N[ v[ A des -mobil] iza] ção] - base adjetival, b) [N [V des [A mobil]iza] ção] - base verbal e c) [N des [v [A mobil+ iza] ção]] - base nominal.

Com base nos esquemas apresentados em (1), Silva e Miotto argumentam que o prefixo *des-*, devido à sua semântica de reversão de ação, tem como exemplo correto da formação da palavra desmobilização a opção (b). No entanto, como o prefixo *des-* também é produtivo com bases adjetivais, a opção (a) também seria válida. Considerando esses aspectos, para confirmar a hipótese de seleção rígida e tratar construções como “*desnecessário*”, “*desleal*”, “*desumano*”, “*deselegante*” e “*desigual*”, os autores sugerem a existência de um prefixo homônimo que se associa a bases adjetivais.

Segundo os Silva e Miotto<sup>14</sup>, quando os verbos não indicam processos, ocorre uma incompatibilidade semântica entre o aspecto da base e o do prefixo, ao contrário dos verbos que marcam processos, pois estes “traduzem a compatibilidade semântica entre os dois morfemas da palavra”<sup>15</sup>. Assim, neologismos como “*desmorrer*”, “*deschegar*”, “*deslavar*”, “*desdesajar*”, “*desnadar*” e “*dessonbar*” seriam considerados irregulares. No entanto, na plataforma X/Twitter, todos esses exemplos considerados irregulares foram encontrados. Observemos:

Quadro 1: Restrições de Silva e Miotto ao uso do prefixo *des-* encontradas no X/Twitter

Construção	Sequência Discursiva
<i>desmorrer</i>	“O Gremio me faz morrer e <i>desmorrer</i> em jogo de BRASILEIRÃO” (Usuário 2- Postado em: 13.08.23, grifo nosso)
<i>deschegar</i>	“Aonde eu aperto pra <i>deschegar</i> em uma mina ? Pelo amor, só passa vergonha bb... nem eu que já fiz vídeo pro YouTube passo tanta”(Usuário 3- Postado em: 03.10.17, grifo nosso)
<i>deslavar</i>	“GENTE!!!!!! como que faz pra <i>deslavar</i> o cabelo?”(Usuário 4- Postado em: 15.03.23, grifo nosso)
<i>desnadar</i>	“hoje nadei na maior piscina do Brasil no resort Brasil Beach Home tô tão cansado q se eu pudesse <i>desnadar</i> eu desnadaria. e olha q sou atleta” (Usuário 5- Postado em: 02.11.23, grifo nosso)
<i>dessonbar</i>	“sonhei com uma versão +18 de cinderella que se passava em um navio ancorado em um porto e meu deus como é que faz para <i>dessonbar</i> algo?” (Usuário 6- Postado em: 13.02.21, grifo nosso)

Fonte: O autor, 2024.

Medeiros, com base na Morfologia Distribuída, argumenta que o prefixo *des-* não realiza uma seleção categorial, diferentemente da proposta de Silva e Miotto<sup>16</sup>. Em vez disso, Medeiros sugere que o prefixo faz uma

<sup>13</sup>Sistematização extraída de Medeiros, 2010.

<sup>14</sup> Silva, Miotto, 2009.

<sup>15</sup> *idem*, p.20.

<sup>16</sup> Silva, Miotto, 2009.

seleção de natureza semântica, modificando apenas verbos cujos significados envolvam um elemento de interpretação estativa, como, por exemplo, desenterrar<sup>17</sup>. Para o autor, o verbo desenterrar pressupõe um estado, enterrado, inteiramente coberto por terra, sob o solo, estado que é alvo de um possível evento de desenterrar<sup>18</sup>. Ao final do evento de desenterrar, o que estava ‘sob o solo’ não mais permanece nesse estado, atingindo o estado ‘não-enterrado’, ou ‘não mais inteiramente coberto por terra’<sup>19</sup>.

De acordo com Medeiros, o prefixo des- não indica uma reversão de processo, mas sim nega ou inverte um estado que pode resultar de um processo, como em descolar, que não pressupõe que algo tenha sido colado ou se tenha colado<sup>20</sup>. Portanto, o prefixo *des-* não pode ser aplicado a verbos que denotam atividade; mesmo quando há um ponto final para determinada ação, não o aceitam, como: *\*descorrer* (um quilômetro), *\*destrabalhar* (até o dia raiar), *\*desdançar* (a valsa), *\*despular*, *\*desgritar*, *\*desfalar* (as palavras mágicas), entre outros, pois não envolvem, de maneira evidente, uma mudança de estado do seu participante (agente)<sup>21</sup>.

No entanto, apesar das postulações de Medeiros, é comum encontrar na plataforma X/Twitter construções com *des-* em verbos que denotam atividade, mesmo quando há um ponto final para uma determinada ação. Detemo-nos em alguns exemplos citados no estudo de Medeiros<sup>22</sup> produzidos na plataforma:

Quadro 2: Restrições de Medeiros ao uso do prefixo des- encontradas no X/Twitter

Construção	Sequência Discursiva
<i>descorrer</i>	“eu juro que se eu pudesse <i>descorrer</i> , eu descorreria a são silvestre pq até hoje as minhas pernas doem SER FITNESS NÃO É COMIGO. Esse lance de fazer as coisas para agradar o boy só nos fodem, meninas” (Usuário 7- Postado em: 02.01.23, grifo nosso)
<i>desdançar</i>	“Quería <i>desdançar</i> todas as vezes que tocou Jaque Patomba nas buatchy.” (Usuário 8- Postado em: 01.02.21, grifo nosso)
<i>desfalar</i>	“obrigada a quem inventou o modo cancelar mensagem, o sentimento de <i>desfalar</i> é muito bom” (Usuário 9- Postado em: 03.03.2023, grifo nosso)
<i>desgritar</i>	“nossa eu dei um grito que tá dando eco até agora no meu ouvido queria <i>desgritar</i> esse grito” (Usuário 10- Postado em: 27.05.2020, grifo nosso)
<i>despular</i>	“hj cedo voltando da academia tinha 2 mulheres ajudando um véi a <i>despular</i> uma cerquinha no pasto pq ele pulou pra catar manga travou e nao conseguia voltar a perna” (Usuário 11- Postado em: 07.12.2023, grifo nosso)

<sup>17</sup> Medeiros, 2010, p.96

<sup>18</sup> *idem*, p.97.

<sup>19</sup> *idem*, *ibidem*.

<sup>20</sup> Medeiros, 2010, p. 101

<sup>21</sup> *idem*, p.98.

<sup>22</sup> Medeiros, 2010.

<i>destrabalhar</i>	“Preciso <i>destrabalhar</i> minha resiliência. Trabalhei tanto ela que eu n aguento mais superar td tao fácil.” (Usuário 12- Postado em: 20.11.2018, grifo nosso)
---------------------	--

Fonte: O autor, 2024.

Diante do exposto, defendemos neste trabalho que as formações neológicas/agramaticais (que chamaremos de formações inovadoras) com *des-* que não seguem a regularidade das prescrições gramaticais não devem ser consideradas irregulares ou tratadas como desvios<sup>23</sup>. No caso dessas Formações Inovadoras (FIs), o critério de avaliação deve ser a transparência semântica. Se o contexto frasal de determina construção for acessível ao falante com ou sem um contexto mais amplo/situacional, essa construção deve ser considerada aceitável, visto que a utilização de diferentes estratégias de formação de palavras é tão natural que o falante quase não percebe que várias palavras “não estavam disponíveis para o uso e foram formadas por nós mesmos, exatamente na hora em que a necessidade apareceu”<sup>24</sup>

### **Morfologia Cognitiva: fundamentos e aplicações**

A Morfologia Cognitiva (MCOg) – desenvolvida por Hamawand<sup>25</sup> – representa um segmento dentro Linguística Cognitiva (LC) que se dedica ao estudo de como as operações cognitivas (categorização, domínios cognitivos e *construal*) influenciam a produção e compreensão das estruturas morfológicas. Segundo Hamawand<sup>26</sup>, tanto a gênese de novas palavras quanto os esquemas morfológicos adotados na linguagem são influenciados e modelados diretamente por operações cognitivas complexas, revelando uma interconexão profunda e intrínseca entre os processos de pensamento e a arquitetura da linguagem.

A MCOg baseia-se nos princípios teóricos da LC e busca oferecer explicações ou gerar hipóteses que ajudem a entender determinadas estruturas morfológicas usadas pelos falantes. Segundo Hamawand<sup>27</sup>, a escolha da LC se deve ao fato de esta abordagem teórica: a) focar na linguagem como meio de organização, processamento e difusão de informações, partindo do princípio de que as estruturas linguísticas desempenham um papel essencial nesse processo; b) fundamentar a gênese, a aquisição e a aplicação da linguagem em conceitos cognitivos desenvolvidos na mente do falante, com o intuito de identificar e descrever os padrões linguísticos a partir das operações mentais realizadas; e) c) atribuir ao

<sup>23</sup> Silva; Miotto, 2009; Medeiros, 2010.

<sup>24</sup> Basílio, 1987, p. 5.

<sup>25</sup> Hamawand, 2011.

<sup>26</sup> *idem*.

<sup>27</sup> Hamawand, 2011, pp. 15-16.

significado um papel central, sendo este derivado da experiência humana e interpretado por meio da cognição, ao mesmo tempo reconhecendo a inexistência de divisões claras entre capacidades linguísticas e cognitivas e entre o significado linguístico e o conhecimento amplo.

Com base nessas premissas, Hamawand<sup>28</sup> concebe o léxico como uma complexa rede de unidades morfológicas interligadas através dos princípios cognitivos dos falantes. Para o autor, a morfologia é uma disciplina da linguística dedicada ao estudo das relações forma-significado, focando-se na maneira como as unidades lexicais são organizadas na formação das palavras. Nesta abordagem, Hamawand adota uma perspectiva saussuriana ao tratar a palavra como uma unidade simbólica que emerge da interação entre som e significado. Para ilustrar seu ponto de vista, ele utiliza o exemplo da palavra inglesa "CAR" (carro), destacando sua inseparabilidade entre a representação fonética /ka:/ e o conceito associado a [CAR].

Na tentativa de superar as limitações observadas nas abordagens morfológicas tradicionais, Hamawand<sup>29</sup> sistematiza a MCOg, estruturando-a em três pilares fundamentais: (i) *pressupostos cognitivos*: incluem o simbolismo, que enfatiza a natureza representativa dos signos linguísticos; a convencionalidade, que reconhece os acordos sociais subjacentes ao uso da linguagem; a criatividade e a autenticidade, que valorizam a capacidade dos falantes de gerar novas formas expressivas; e a semânticidade, que destaca a importância do significado nas unidades lexicais; (ii) *mecanismos cognitivos*: divididos em duas categorias principais: a) *integração*: envolve a correspondência, dependência, determinância e a constituição, processos pelos quais os elementos linguísticos são combinados e estruturados; e, b) *interpretação*: abrange a composicionalidade e a analisabilidade, princípios que guiam a maneira como os significados são derivados e decompostos nas estruturas linguísticas; e (iii) *operações cognitivas*: compreendem a categorização, que é o processo de agrupamento de elementos com base em características comuns; a configuração, que se refere ao arranjo desses elementos em estruturas significativas; e a conceptualização, que é a atribuição de significado a essas configurações.

No que concerne à abordagem metodológica da MCOg, a proposta de Hamawand<sup>30</sup> origina-se de uma investigação dos dados em pares. Para o autor, o intuito dessa abordagem é destacar a conexão de um significado distinto associado a cada palavra formada por um prefixo de negação. Para elucidar essas nuances semânticas, Hamawand<sup>31</sup> recorre ao uso de pares de

---

<sup>28</sup> Hamawand, 2011, p.11.

<sup>29</sup> Hamawand, 2011, p. 17-41

<sup>30</sup> Hamawand, 2011

<sup>31</sup> *idem*.

termos específicos, exemplificando com contrastes como "*hypermarket*" em oposição a "*supermarket*" e "*non-professional*" em oposição a "*unprofessional*". Assim, a ênfase do autor recai menos sobre a formalização das operações cognitivas em si e mais sobre a revelação da complexidade semântica associada a distintos prefixos de negação, abstendo-se de aprofundar em como tais operações cognitivas se aplicam à análise de um prefixo único. Além disso, Hamawand<sup>32</sup> observa as operações cognitivas de modo estanque. Em primeiro lugar, realiza-se a categorização da unidade prefixal; em seguida, analisam-se os domínios cognitivos de vários prefixos que compartilham uma mesma categoria semântica, como os negativos; e, por fim, interpreta-se como os prefixos desempenham um papel crucial na escolha do afixo adequado para cada contexto.

Reconhecendo que as operações cognitivas são inerentes à linguagem e, conseqüentemente, às suas diversas manifestações, desde o nível morfológico até o sintático, adotamos como percurso analítico das FIs com *des-* a proposta de Oliveira<sup>33</sup>. Essa abordagem, que assume os princípios e mecanismos cognitivos da MCoG, sugere que a análise de um único prefixo pode ser realizada utilizando operações cognitivas, como categorização e projeção temporal da cena, além de estruturas cognitivas, como domínios e espaços mentais, acionadas a partir das sequências discursivas em que se verificam essas construções.

Em relação à categorização, Oliveira<sup>34</sup> assume que “o ato de categorizar constitui uma das atividades cognitivas mais básicas do ser humano”<sup>35</sup>. Esse processo é tão habitual que, na maioria das vezes, as pessoas não percebem conscientemente as estruturas através das quais organizam a realidade e interagem com o mundo. Em termos técnicos, a categorização “implica a apreensão de uma entidade individual específica ou de algum aspecto concreto da experiência como um caso particular de outra coisa, concebida de maneira mais abstrata e que inclui, da mesma forma, outras instâncias reais ou potenciais”<sup>36</sup>.

Quanto aos domínios cognitivos, Oliveira<sup>37</sup> apoia-se na proposta de Sweetser<sup>38</sup>, a qual sustenta que nossa experiência e conhecimento do mundo influenciam a compreensão da linguagem e do pensamento, impactando,

---

<sup>32</sup> Hamawand, 2011.

<sup>33</sup> Oliveira, 2023.

<sup>34</sup> Oliveira, 2023.

<sup>35</sup> Croft; Cruse, 2004, p. 107, tradução nossa.

<sup>36</sup> Croft; Cruse, *idem, ibidem*.

<sup>37</sup> Oliveira, 2023, pp. 57-60.

<sup>38</sup> Sweetser, 1990, pp. 20-21.

assim, nossa expressão. No âmbito de seu estudo, Sweetser<sup>39</sup> identifica três possibilidades para a moldagem de nossas expressões linguísticas, cada uma direcionando-se a um domínio específico:

Quadro 5: Domínios cognitivos conforme Sweetser<sup>40</sup>

Domínios	Caracterização	Exemplos
<i>conteúdo</i>	possui relação com o mundo físico	<i>John may go.</i> (John pode ir.)
<i>epistêmico</i>	possui relação com o mundo mental	<i>John may be there.</i> (John pode estar lá.)
<i>conversacional</i>	possui relação com os atos de fala, ordem, pedido etc.	<i>May I ask you Where you are going?</i> (Posso te perguntar para onde você está indo?)

Fonte: O autor, 2024.

Em essência, os domínios conceptuais são fundamentos estáveis de conhecimento que, uma vez ativados na comunicação, estruturam internamente os espaços mentais (EM). Estas estruturas cognitivas, flexíveis e dinâmicas, são desenvolvidas durante a interação discursiva e armazenadas temporariamente na memória dos participantes, como Ferrari<sup>41</sup> observa. Tais espaços incluem representações fragmentadas de entidades e relações, quer sejam reais, hipotéticas ou fruto da imaginação. O ponto de partida dessas estruturas é o que denominamos BASE, que situa o diálogo no contexto imediato envolvendo os interlocutores, o local e o tempo da fala. A partir desta referência inicial, emergem espaços adicionais que abarcam informações além das imediatas, abrindo caminho para discussões sobre o passado, o futuro, locais remotos, conjecturas, bem como elementos da arte e literatura, e até mesmo cenários fictícios<sup>42</sup>.

Com base na teoria dos EM, Oliveira<sup>43</sup> propõe que as FIs sejam organizadas conforme os EM que evocam: *i) factuais* (representação de eventos ou situações consideradas como verdadeiras ou existentes na realidade do falante), *ii) contrafactuais* (representação de cenários imaginários que divergem do que é conhecido ou aceito como real) e *iii) hipotéticos* (representação de futuros possíveis ou situações que poderiam acontecer sob certas condições), pois, segundo o autor, compreender como as FIs acionam com esses diferentes EM é crucial para aprofundar nosso entendimento sobre a dinâmica da linguagem e cognição.

Assim, entendendo que “diferentes falantes de um mesmo idioma podem possuir estruturas mentais diversas sem pressupor uma análise única

<sup>39</sup> *Idem.*

<sup>40</sup> Sweetser, *idem*, pp. 61-73.

<sup>41</sup> Ferrari, 2011, p. 109.

<sup>42</sup> Ferrari, *idem*, p. 109.

<sup>43</sup> Oliveira 2023, pp. 54-67.

'correta'"<sup>44</sup>, e considerando que os “tempos e modos verbais não estabelecem espaços, mas podem dar pistas sobre os espaços aos quais as proposições estão se referindo”<sup>45</sup>. Oliveira<sup>46</sup> adota a análise das projeções temporais (passado, presente e futuro) manifestadas pelas construções morfológicas em seu contexto específico de uso.

Com essa abordagem, nosso intuito é expandir a análise das FIs com *des-* pela Morfologia Cognitiva, oferecendo uma compreensão mais profunda de como essas formações ativam com diferentes espaços mentais e como isso reflete na dinâmica da linguagem em uso.

### **Corpus: coleta e sistematização dos dados**

Murthy<sup>47</sup> destaca que o *Twitter* (atual *X*) é uma das plataformas sociais mais acessíveis, beneficiando-se da necessidade humana de organização social e dos avanços tecnológicos que facilitam a comunicação global. Sua estrutura simples, ao mesmo tempo robusta, tem incentivado milhões de pessoas a utilizá-lo, ampliando a capacidade de engajamento em conversas que transcendem classe social, espaço físico e tempo. Isso o configura como uma das principais ferramentas de disseminação de informações *online*<sup>48</sup>. Além disso, o *X/Twitter* permite que os usuários produzam, procurem e selecionem informações sem os filtros editoriais típicos da mídia tradicional, proporcionando uma visibilidade inédita e democratizando a produção de conteúdo<sup>49</sup>.

A coleta, produção e disseminação de informações foram profundamente transformadas pelo advento das tecnologias digitais, caracterizando o fenômeno de “autocomunicação de massas”<sup>50</sup>. Segundo Dias<sup>51</sup>, a circulação é essencial para compreender os processos de produção discursiva no ambiente digital. O tuíte, como unidade de informação, tornou-se parte do repertório discursivo das sociedades, facilitando a expressão individual e a reprodução de discursos político-ideológicos<sup>52</sup>. Por essas razões, os dados desta pesquisa foram extraídos exclusivamente dessa rede social.

Este trabalho adota uma metodologia qualitativa, descrita por Denzin e Lincoln como “uma ampla variedade de práticas interpretativas

---

<sup>44</sup> Hudson, 2018, p. 87.

<sup>45</sup> Scamparini, 2006, p. 20.

<sup>46</sup> Oliveira, 2023.

<sup>47</sup> Murthy, 2013.

<sup>48</sup> Rieder; Smyrniaios, 2012.

<sup>49</sup> Lemos, 2008.

<sup>50</sup> Castells, 2009, p. 88.

<sup>51</sup> Dias, 2018.

<sup>52</sup> Paveau, 2021, p. 382.



interligadas”<sup>53</sup>. Após escolher o *X/Twitter* como fonte de coleta de dados, a próxima etapa envolveu a seleção criteriosa do *corpus* deste trabalho, que, como já mencionado, seguiu os seguintes critérios: *i*) construções elaboradas de janeiro de 2020 a dezembro de 2023; *ii*) construções cujo contexto pode ser compreendido tanto com quanto sem o suporte de imagens; e *iii*) construções que seguem o padrão [des- + base verbal no infinitivo]<sub>REVERSÃO</sub>. A partir dessas buscas, foram selecionadas 38 construções, incluindo algumas formações que ocorrem apenas uma vez e outras que se repetem frequentemente no *X/Twitter*.

Para classificar se determinada formação prefixal com des- consistia em uma FI, tomamos como critério a inserção dessas construções no Dicionário de Usos do Português do Brasil (DUP)<sup>54</sup>. Essa decisão foi baseada na consideração de Oliveira<sup>55</sup>, que argumenta que esse dicionário oferece informações atualizadas e relevantes do português brasileiro contemporâneo, dando destaque para formações não analisadas em dicionários mais antigos.

No que diz respeito ao tratamento do *corpus*, as realizações produzidas foram tabuladas em um arquivo Word, com colunas que apresentam a construção, o contexto de uso, o *link* e a data de publicação e, por fim, a data de coleta.

## **Análise e discussão dos dados**

A partir da análise de 38 casos de [des- + base verbal no infinitivo]<sub>REVERSÃO</sub> no *X/Twitter*, apresentamos as seguintes generalizações:

### *i. Formações inovadoras que ativam espaços mentais contrafactuais*

Considerando que a contrafactualidade envolve a configuração de um cenário que contradiz diretamente uma realidade conhecida e imutável<sup>56</sup>, após uma análise prévia dos dados, classificamos as FIs com *des-* que ativam EM contrafactuais com base nas seguintes características: *i*) desejo de reversão de uma ação, *ii*) desejo de reversão de um evento e *iii*) desejo de reversão de um estado.

#### *a) EM contrafactual denotando reversão de uma ação/acontecimento*

Observemos o quadro 6:

---

<sup>53</sup> Denzin;Lincoln, 2006, p. 17.

<sup>54</sup> Borba, 2002.

<sup>55</sup> Oliveira, 2023.

<sup>56</sup> Dancygier; Sweetser, 2005, p. 76.

Quadro 6: EM denotando reversão de uma ação/acontecimento

Construção	Sequência Discursiva	Sentido prototípico	Domínio	Projeção temporal da cena
<i>desabrir</i>	01 “Tem umas nude que da vontade de <i>desabrir</i> né?!”(Usuário 18- Postado: 21.04.20, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/acontecimento <i>passado</i>
<i>desadoecer</i>	02 “Vou fazer ela <i>desadoecer</i> no tapa kkkk” (Usuário 19- Postado: 06.03.11, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/acontecimento <i>passado</i>
<i>desadquirir</i>	03 “eu gostaria de <i>desadquirir</i> a consciencia de classe pqta atrasando demais a minha vida eu preciso de dinheiro pra procedimento estético.” (Usuário 20 Postado: 02.04.18, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/acontecimento <i>passado</i>
<i>deschegar</i>	04 “dizem que quando é o tempo de ser mamãe todas as crianças riem pra gente, aparece grávida de tudo que é lado e etc. ta acontecendo comigo então se chegou meu tempo ele pode <i>deschegar</i> ” (Usuário 21 Postado: 05.07.23, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/acontecimento <i>passado</i>
<i>descover</i>	05 “Como faz pa dar replay no fds, <i>descover</i> ele?” (Usuário 22 Postado: 01.12.22, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/acontecimento <i>passado</i>
<i>descorrer</i>	06 “eu juro que se eu pudesse <i>descorrer</i> , eu descorreria a são silvestre pq até hoje as minhas pernas doem SER FITNESS NÃO É COMIGO. Esse lance de fazer as coisas para agradar o boy só nos fodem, meninas”	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/acontecimento <i>passado</i>

		(Usuário 23- Postado: 02.01.23, grifo nosso)			
<i>desdançar</i>	07	“Querida <i>desdançar</i> todas as vezes que tocou Jaque Patomba nas buatchy.” (Usuário 9- Postado: 01.02.21, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>desfalar</i>	08	“obrigada a quem inventou o modo cancelar mensagem, o sentimento de <i>desfalar</i> é muito bom” (Usuário 10- Postado: 31.03.23, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>desgritar</i>	09	“Sobre aquele carinho lá que gritou INDEPENDÊNCIA OU MORTE.... tem jeito de <i>desgritar</i> ? “(Usuário 11- Postado: 27.04.21, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>deslavar</i>	10	“minha mãe lava a louça uma vez e faz tanta bagunça que da vontade de pedir pra ela <i>deslavar</i> ” (Usuário 5- Postado: 30.10.20, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>desler</i>	11	“queria <i>deslera</i> corte de chamuscateadas só pra ler de novo e sentir tudo de novo..... saudades” (Usuário 15- Postado: 02.03.23, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>desmorrer</i>	12	“desfalecer: <i>desmorre</i> u voltar dos mortos” (Usuário 3- Postado: 18.05.23, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>desnadar</i>	13	“se vc não nada, não tente <i>desnadar</i> quem quer nadar” (Usuário 6- Postado: 12.04.17, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>despular</i>	14	“Se eu pudesse <i>despular</i> as cercas que eu pulei” (Usuário 12- Postado: 17.03.21, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>

<i>dessonbar</i>	15	“sonhei com uma versão +18 de cinderella que se passava em um navio ancorado em um porto e meu deus como é que faz para <i>dessonbar</i> algo?” (Usuário 7- Postado: 13.02.21, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>destirar</i>	16	“tirei um tarot aqui que sinceramente queria <i>destirar</i> ” (Usuário 18- Postado: 17.03.23, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>
<i>destrabalhar</i>	17	mdssss essa semana eu trabalhei mttttttttt gostaria de <i>destrabalhar</i> (Usuário 19- Postado: 21.03.23, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de uma ação/ acontecimento <i>passado</i>

Fonte: O autor, 2024.

Nas SDs do quadro 4, observa-se uma construção intencional de cenas contrafactuais pelo enunciador, utilizando FIs expressam o desejo por reverter situações no domínio epistêmico. Isso ocorre porque tais atos ou eventos, conforme retratados nas SDs, não admitem reversão no EM factual (real), como pode ser observado nas SDs (1-17). Este desejo de reversão pode advir tanto de ações (físicas ou não) realizadas pelo sujeito, como por exemplo: SD11: “*desler*” (reverter a ação para ter o prazer de reviver as emoções), SD17: “*destrabalhar*” (reverter uma ação que causou cansaço); quanto de eventos que escapam ao seu controle (SD13: “*deschover*”(reverter um fenômeno da natureza), SD15: “*dessonbar*” (reverter um acontecimento).

Essas construções contrafactuais criam cenários hipotéticos que desafiam a realidade percebida, permitindo aos falantes explorar alternativas imaginárias. O desejo de reversão manifesta-se como um esforço cognitivo para modificar uma situação indesejada, contrastando o espaço mental contrafactual com a realidade existente.

*b) EM contrafactual denotando reversão de evento*

Examinemos o quadro 7:

Quadro 7: EM contrafactual de reversão de evento

Construção	Sequência Discursiva	Sentido prototípico	Domínio	Projeção temporal da cena
<i>desachar</i>	01 “- achei o seu twitter - entãovc vai desacharagora” (Usuário 20- Postado: 05.07.18, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um evento <i>passado</i>
<i>desacontecer</i>	02 “como faz o <i>desacontecer</i> alguns acontecimentos???” (Usuário 21- Postado: 03.05.21, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um evento <i>passado</i>
<i>desnascer</i>	03 “Não cuspiando no mundo que eu nasci, mais se eu pudesse <i>desnascer</i> eu desnascia” (Usuário 22- Postado: 07.12.2019, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um evento <i>passado</i>
<i>desouvir</i>	04 “Querida poder <i>desouvir</i> algumas coisas” (Usuário 23- Postado: 26.03.23 grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um evento <i>passado</i>
<i>dessaber</i>	05 “saber ser sozinho é libertador... o problema é conseguir “ <i>dessaber</i> ” depois” (Usuário 24- Postado: 02.11.23,grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um evento <i>passado</i>
<i>dessentir</i>	06 “hoje li que gin tem gosto de perfume no pescoço e agora, tomando gin, não consigo <i>dessentir</i> ” (Usuário 25- Postado: 15.03.23, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um evento <i>passado</i>
<i>dessonhar</i>	07 “sonhei com uma versão +18 de cinderella que se passava em um navio ancorado em um porto e meu deus como é que faz para <i>dessonhar</i> algo?” (Usuário 26- Postado: 13.02.21, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um evento <i>passado</i>
<i>desver</i>	08 “dá vontade de <i>desver</i> certas coisas”	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão

		(Usuário 27- Postado: 25.03.23, grifo nosso)			de um evento <i>passado</i>
<i>desviver</i>	09	“queria poder <i>desviver</i> certas fases da vida, foi muita humilhação” (Usuário 28- Postado: 25.03.23, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um evento <i>passado</i>

Fonte: O autor, 2024.

Nas SDs (01-09), as FIs desencadeiam um desejo de reversão de um evento ou situação passada que estava além do controle dos sujeitos-tuiteiros no domínio da crença (epistêmico) e que projetam um EM contrafactual. Os sujeitos-tuiteiros, produtores dessas construções, experimentaram/vivenciaram eventos que os impactaram e que estavam fora de seu controle, como: SD1 “desachar” (reverter o evento de alguém ter achado o seu perfil no X/twitter), SD2 “desacontecer” (reverter situações que aconteceram no passado), SD3: “desnascer” (reverter o nascimento), SD4: “desouvir” (reverter a situação de ouvir alguma coisa que não lhe agradou), SD5: “dessaber” (reverter a situação de saber o que é viver sozinho), SD6: “dessentir” (reverter o evento de ter lido que perfume tem gosto de gin”), SD7: “dessonhar” (reverter o evento/situação de ter tido um sonho erótico”), SD8: “desver” (reverter o evento de ter visto certas situações) e SD9 “desviver” (reverter certas situações vivenciadas).

Ao utilizarem FIs com *des-* para expressar desejos de reversão, esses indivíduos ativam EM contrafactuais que permitem explorar alternativas imaginárias. Através desses EM os sujeitos-tuiteiros não só manifestam um desejo de mudança, mas também buscam recontextualizar suas experiências, buscando gerenciar emocionalmente situações fora de seu controle.

*c) EM contrafactual denotando reversão de estado*

Verifiquemos o quadro 8:

Quadro 8: EM contrafactual de reversão de estado

Construção	Seqüência Discursiva	Sentido prototípico	Domínio	Projeção temporal da cena
<i>desdesejar</i>	01 “Odeio acreditar em karma pq eu desejo as coisas ruins pras pessoas e daí tenho q <i>desdesejar</i> se não teoricamente volta em dobro pra mim”	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um estado passado

		(Usuário 29- Postado: 13.08.2018, grifo nosso)			
<i>Desestar</i>	02	“Eu to apaixonadaaaAA Só quero <i>desestar</i> ” (Usuário 30- Postado: 13.08.2018, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um estado passado
<i>desexistir</i>	03	“as vezes bate uma vontade de <i>desexistir</i> por um tempo’ (Usuário 31- Postado: 24.10.20, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um estado passado
<i>desquerer</i>	04	“Eu queria saber te esquecer,eu queria saber <i>desquerer</i> ” (Usuário 32- Postado: 07.12.22, grifo nosso)	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de um estado passado

Fonte: O autor, 2024.

Nos EM contrafactuais de reversão de estado, exemplificados nas SDs (1-4), observa-se a ativação por um anseio de inverter características específicas, manifestadas pelas FIs, como SD1: "*desdesejar*" (anular desejos negativos), SD2: "*desestar*" (deixar de estar apaixonado), SD3: "*desexistir*" (anular a existência temporariamente) e SD4: "*desquerer*" (anular a vontade ou o desejo). Nestas instâncias, o prefixo "*des-*" é utilizado para realçar o desejo do sujeito de anular um estado, condição ou circunstância no domínio epistêmico.

## ii) Formações inovadoras que ativam espaços mentais hipotéticos

O EM hipotético, ou não factual, é por meio do qual construímos as possibilidades imaginadas, os questionamentos "*e se*" e as conjecturas sobre realidades alternativas. Neste espaço, exploramos cenários imaginários, especulamos sobre alternativas não vivenciadas e desenvolvemos ideias fundamentadas em suposições. Com base nessas proposições, analisemos o quadro 9:

Quadro 9: EM hipotético de reversão

Construção		Sequência Discursiva	Sentido prototípico	Domínio	Projeção temporal da cena
<i>desabraçar</i>	0 1	“eu no tt: só queria alguém p dormir agarradinho	Reversão	conteúdo	Reversão de uma ação no futuro ou

		eu tendo alguém p dormir agarradinho: vamos <i>desabraçar</i> e cada um virar pro seu lado pq não consigo de mexer dormindo grudado” (Usuário 33- Postado: 27.07.23, grifo nosso)			possível de ser realizada no futuro
<i>desrodar</i>	0 2	“Tô sentindo meu quadril (ou vértebra da lombar) rodado, estalando, e não tenho 1 centavo pra pedir pra alguém <i>“desrodar”</i> ”(Usuário 34- Postado: 09.11.22, grifo nosso)	Reversão	conteúdo	Reversão de experiência possível de acontecer no futuro
<i>desnoivar</i>	0 3	“Pode noivar, <i>desnoivar</i> , casar ou separar. Sabemos que sempre seremos unidos apesar de tudo!” (Usuário 35- Postado: 05.07.22 grifo nosso)	Reversão	Conteúdo	Reversão de uma ação/ acontecimento o futuro
<i>desdesmaiar</i>	0 4	“eu: mãe eu vou desmaiar minha mãe: 3 trabalhos... desmaiar, <i>desdesmaiar</i> e levantar aushahsuahsuahshaushaus h” (Usuário 36- Postado: 15.07.23 grifo nosso)	Reversão	Conteúdo	Reversão de uma ação/ acontecimento o futuro

Fonte: O autor, 2024.

Nas SDs (1-4), as FIs “*desabraçar*” (SD1), “*desrodar*” (SD2), “*desnoivar*” (SD3) e “*desdesmaiar*” (SD4) sugerem cenários mentais hipotéticos que são viáveis. Por exemplo, na SD1, a ação de “desabraçar” seria uma possibilidade se alguém estivesse dormindo junto; na SD2, caso se possuía dinheiro, a ação de “*desrodar*” seria factível, em outras palavras, possível no mundo real. Na SD3, “*desnoivar*”, ou seja, terminar um noivado, é algo que poderia acontecer. Por fim, na SD4, “*desdesmaiar*” representa a recuperação da consciência após um desmaio.

### *iii) Formações inovadoras que ativam espaços mentais factuais*

O EM factual é concebido como um repositório dinâmico para o armazenamento e processamento de informações que correspondem à



realidade perceptível e vivenciada<sup>57</sup>. Esse espaço armazena dados considerados reais ou possíveis no contexto do mundo físico, servindo de base para a estruturação de nossas experiências vividas, memórias e conhecimentos adquiridos. Com base no *corpus* deste estudo, é possível identificar a ativação do espaço mental factual nas seguintes SDs (quadro 10):

Quadro 10: construções que evocam EM de conteúdo

Construção	Sequência Discursiva	Sentido prototípico	Domínio	Projeção temporal da cena
<i>desbanir</i>	01 “Detalhe fui banida ano passado e só consegui <i>desbanir</i> meu canal porque entrei na justiça, porém demorou 7 fucking meses. Mas fê rapaziada não é uma porra dessa que vai me desanimar, vamo pra luta porra” (Usuário 37- Postado: 03.05.21, grifo nosso)	Reversão	conteúdo	Reversão de um acontecimento passado
<i>desesverdear</i>	02 “to que nem um cachorro faminto olhando o cacho de bananadesesverdear.Quero fazer meu doce de banana” (Usuário 38- Postado: 14.12.20, grifo nosso)	Reversão	conteúdo	Reversão contínua presente-futuro
<i>desviciiar</i>	03 “ <i>desviciiar</i> do twitter é uma sensação.. diferente” (Usuário 39- Postado: 25.12.22, grifo nosso)	Reversão	conteúdo	Reversão de um vício no passado
<i>desesconder</i>	04 “Acabei de lembrar que hoje é aniversário do meu irmão. Vou <i>DESesconder</i> a primeira temporada de Prison Break que vou dar de presente huaeuae” (Usuário 40- Postado: 27.04.19, grifo nosso)	Reversão	conteúdo	Reversão de uma ação no passado

Fonte: O autor, 2024.

<sup>57</sup> Hengeveld; Mackenzie, 2008.

Nessas SDs, as FIs "*desbanir*" (SD1), "*desesverdear*" (SD2), "*desviçar*" (SD3) e "*desesconder*" (SD4) ativam cenários que, nos contextos em que foram utilizadas, refletem possibilidades do mundo real (factual). Essas construções sugerem a reversão de ações ou experiências anteriores (SD1, SD3 e SD4) ou indicam uma mudança que ocorre do presente para o futuro (SD2). A utilização do prefixo "des-" nessas SDs intensifica o significado inerente ao verbo base.

## Discussão dos resultados

Quanto à aplicabilidade da reformulação da proposta teórico-metodológica de Hamawand<sup>58</sup> e da formalização de Oliveira<sup>59</sup> ao nosso *corpus*, pode-se afirmar que essa abordagem foi adequada aos objetivos deste artigo. Assim, ao analisar e descrever o comportamento morfossemântico das operações cognitivas ativadas por essas estruturas que têm se mostrado bastante produtivas na formação de palavras na contemporaneidade, encontramos os seguintes resultados na tabela (1):

Tabela 1: Descrição dos resultados da análise

Espaço Mental	Ocorrências	Percentual das ocorrências	Categorização	Domínio Cognitivo	Projeção temporal da cena
Contrafactual	17	44.74%	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de ação/acontecimento passado
Contrafactual	9	23.68%	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de evento passado
Contrafactual	4	10.53%	Reversão	Epistêmico	Desejo de reversão de estado passado
Hipotético	4	10.53%	Reversão	Conteúdo	Desejo de reversão de uma ação possível no futuro
Factual	4	10.53%	Reversão	Conteúdo	Reversão de uma ação/acontecimento no passado; Reversão contínua presente-futuro
<i>Total</i>	<i>38</i>	<i>100%</i>			

Fonte: O autor, 2024.

De acordo com Soares da Silva<sup>60</sup>, há dois modelos principais de rede semasiológica: a rede radial, introduzida por Lakoff<sup>61</sup>, e a rede esquemática,

<sup>58</sup> Hamawand, 2011.

<sup>59</sup> Oliveira, 2023.

<sup>60</sup> Soares da Silva, 2010, p. 35.

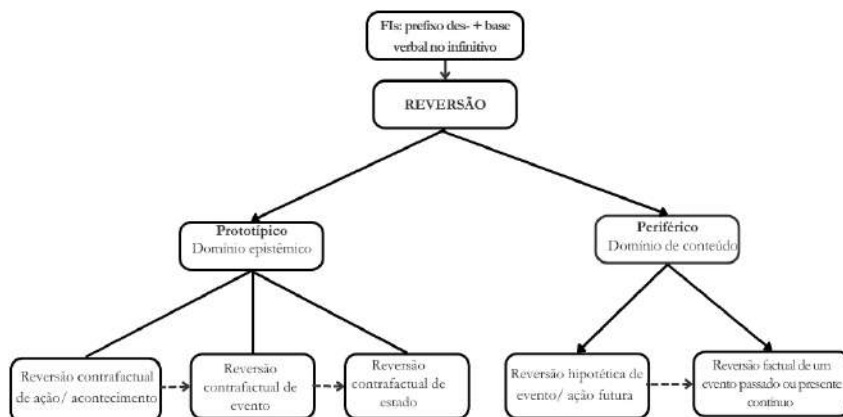
<sup>61</sup> Lakoff, 1987.

desenvolvida por Langacker<sup>62</sup>. Ambos os modelos identificam estruturas baseadas em protótipos e as relações metafóricas e metonímicas que conectam diversos sentidos. No entanto, enquanto o modelo radial foca na radialidade da estrutura, o modelo esquemático adiciona uma dimensão hierárquica. A rede radial descreve uma categoria com um centro prototípico do qual diversos sentidos emanam. Por sua vez, a rede esquemática combina essa estrutura radial com uma hierarquia que vai do mais específico ao mais geral e abstrato.

A estrutura triádica de ESQUEMA-PROTÓTIPO-EXTENSÃO mostra que o Esquema é a forma mais abstrata em relação aos membros individuais de uma categoria. As hierarquias entre a Instanciação e o Esquema se formam através de processos de Generalização e Especialização, dependendo do nível de detalhe que a Instância herda ou desenvolve a partir do Esquema. As relações horizontais referem-se à expansão categorial a partir de um eixo prototípico, utilizando metáforas e metonímias.

Seguindo essas proposições, é essencial ao formular uma rede esquemática de sentidos prototípicos e periféricos, dentro de uma perspectiva morfológica, realizar uma análise histórico-semântica do comportamento do prefixo vinculado à base. Contudo, uma limitação deste estudo é a ausência de uma análise diacrônica do comportamento semântico do prefixo. Por isso, propomos uma rede esquemática das operações cognitivas acionadas pelas formas infinitivas com "des-", baseando-nos nos sentidos prototípicos e periféricos e considerando o número de ocorrências na tabela (1). Assim, temos:

Figura 1: rede esquemática das FIs de base verbal no infinitivo



Fonte: O autor (Adaptado de Oliveira, 2023).

<sup>62</sup> Langacker, 1987.

No esquema representado na figura 1, as FIs de base verbal no infinitivo partem da semântica geral de reversão, que pode ser representada por [des- + base verbal] REVERSÃO. Em termos de número de ocorrências, o sentido prototípico associado ao prefixo “des-” evoca, em nosso *corpus*, três contextos epistêmicos: *i*) reversão de ação/acontecimento, *ii*) reversão de evento e *iii*) reversão de estado, que ocorrem em espaços mentais contrafactuais acionados a partir das sequências discursivas estudadas. Como acepções de sentidos periféricos, temos o domínio de conteúdo, que estruturam dois EM: *i*) o EM de reversão hipotética de evento ou ação futura; e o *ii*) o EM de reversão de conteúdo de um evento passado ou de um presente contínuo. No entanto, é importante destacar que estudos com um *corpus* mais amplo podem revelar variações nos resultados sobre a prototipicidade dos sentidos evocados por esse prefixo.

### Considerações finais

Este estudo teve como objetivo analisar e descrever o comportamento morfossemântico dos usos de formações inovadoras com o prefixo "des-", consideradas agramaticais ou inaceitáveis pela literatura morfológica<sup>63</sup> tais como "*destrabalhar*", "*desver*", "*descorrer*" e "*desesverdear*", encontradas na plataforma X/Twitter. Para isso, foram utilizados os pressupostos teóricos da MCoG de Hamawand<sup>64</sup> e o percurso analítico de Oliveira<sup>65</sup>.

Como resultado deste estudo, propomos que as FIs o prefixo "des-" devem ser consideradas aceitáveis, uma vez que o prefixo "des-" aciona um espaço contrafactual em que ocorre um evento ou ação de reversão, tornando seu significado acessível para o falante. Para avaliar essas FIs, o critério deve ser a transparência semântica: se o significado de uma construção é acessível ao falante, independentemente de um contexto mais amplo/situacional, essa construção deve ser considerada compreensível. No entanto, para pesquisas futuras, é essencial: *i*) expandir a análise para outras bases às quais o prefixo "des-" é adicionado e que são consideradas agramaticais pela literatura morfológica, *ii*) realizar um estudo comparativo entre formações convencionais (aceitas pela literatura morfológica) e formações inovadoras (não aceitas pela literatura), propondo assim uma rede semântica capaz de identificar as acepções de "des-", e *iii*) conduzir experimentos psicolinguísticos para aferir o tempo de leitura e os níveis de aceitabilidade das FIs.

---

<sup>63</sup> Silva; Míoto, 2009; Medeiros, 2010.

<sup>64</sup> Hamawand, 2011.

<sup>65</sup> Oliveira, 2023.

## Referências

- BASÍLIO, Margarida. *Teoria Lexical*. São Paulo: Ática, 1987.
- BORBA, Francisco da S. *Dicionário UNESP do português contemporâneo*. São Paulo: Unesp, 2002.
- CROFT, William; CRUSE, Alan D. *Linguística cognitiva*. Cambridge: University of Cambridge Press, 2004.
- DANCYGIER, Barbara; SWEETSER, Eve. *Mental spaces in grammar – conditional constructions*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. São Paulo: Artmed, 2006.
- FAUCONNIER, Gilles. *Mental Spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Boston: Massachusetts Institute of Technology, 1985.
- FERRARI, Lílian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2014.
- HAMAWAND, Zeki. *Morphology in English: word formation in cognitive grammar*. London: Bloomsbury Publishing, 2011.
- HENGEVELD, Kess; MACKENZIE, J. Lachlan. *Functional discourse grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- HUDSON, Richard. Morfologia e a teoria da linguística cognitiva. In: VILLALVA, Alina; SOUZA, Edson Rosa Francisco de. *O objeto de estudo da morfologia – abordagens teóricas*. Vol. 1. Campinas: Mercado de Letras, 2018.
- MEDEIROS, Alessandro B. Para uma abordagem sintático-semântica do prefixo des. *Revista da ABRALIN*, v. 9, n. 2, p. 95-121, 2010.
- MOREIRA, Vivian Lemes; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O discurso no Twitter, efeitos de extermínio em rede. *Revista Rua*, Campinas, v. 2, n. 17, nov. 2011.
- MURTHY, Dhiraj. *Twitter: social communication in the twitter age*. Cambridge: Polity Press, 2013.
- OLIVEIRA, Raphael Alves de. *Formações inovadoras com des- no X/Twitter: descrição e análise pela morfologia cognitiva*. 2023. 114f. Dissertação (Mestrado em Letras) – UERJ, Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/20916>. Acesso em: 17 jan. 2024.
- RIEDER, Bernhard; SMYRNAIOS, Nikos. Pluralisme et infomédiations sociale de l'actualité: lecas de Twitter. *Réseaux*, v. 176, n. 6, p.

105-139, 2012. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-reseaux-2012-6-page-105.htm>. Acesso em: 15 jan.2022.

SCAMPARINI, Julia F. *A interpretação sociocognitiva dos dêiticos no discurso*. 2006. 133p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12Fsz0X2TmqWphv8ZMyaCsVOK26neqblD/view>. Acesso em: 03 nov. 2023.

SILVA, Maria C. F.; MIOTO, Carlos. Considerações sobre a prefixação. *ReVEL: Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 7, n. 12, p. 1-23, 2009.

SOARES da SILVA, A. *O mundo dos sentidos em português: polissemia, semântica e cognição*. Coimbra: Almedina, 2006.

SWEETSER, Eve. *Conditionals*. From etymology to pragmatics: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.



**PARTE 3:**  
**ESTUDOS APLICADOS**





# O papel dos conectivos na coesão textual e o ensino de produção escrita em língua inglesa: uma análise baseada na linguística de corpus

Anna Flávia da Silva Freire

## Introdução

Ensinar produção textual em língua inglesa no Brasil é, de fato, uma tarefa complexa. Dentre as quatro grandes habilidades a serem desenvolvidas em uma língua adicional, a saber, oralidade, leitura, escrita e compreensão auditiva, o desenvolvimento da habilidade de escrita, sem dúvida, ainda representa um grande desafio para professores e alunos.<sup>1</sup> Um sem-número de manuais de redação está disponível para compra na internet, oferecendo ajuda ao aluno-escritor. Uma simples pesquisa em apenas um site de compras na internet com a palavras-chave “*writing ESL*” resultou em mais de 5.000 manuais de escrita para alunos de inglês como língua adicional<sup>2</sup>.

Apesar do extensivo espaço devotado a ensinar produção escrita em livros didáticos direcionados a estudantes de inglês como língua adicional, produzir um texto argumentativo coeso ainda é um trabalho árduo para o aprendiz de inglês. Parte do problema pode derivar da forma como se ensina a produção escrita em livros didáticos de língua inglesa adotados por cursos livres de idiomas. Comumente, o texto argumentativo recebe o enfoque principal, em detrimento de outros registros, possivelmente por influência de exames de proficiência linguística, tais como TOEFL<sup>3</sup> ou exames de proficiência da Universidade de Cambridge,<sup>4</sup> no qual espera-se que o estudante consiga produzir uma argumentação coesa e coerente seguindo a estrutura fornecida. Para tanto, partículas de ligação, ou conectivos, tais como *however*, *in addition*, *in conclusion*, são comumente apresentados em uma tabela, como parte de um guia de escrita ao final do livro. Frequentemente, nesses guias de escrita, não há uma discussão sobre como o estudante

---

<sup>1</sup> Vide Brown, 2001; Hyland, 2003, 2004; Kroll, 1990.

<sup>2</sup> Pesquisa no site Amazon.com.br em 17/10/2022.

<sup>3</sup> Informações sobre o exame em <<https://www.ets.org/toefl.html>>. Acesso em 17/10/2022.

<sup>4</sup> Informações sobre os exames em <<https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/>>. Acesso em 17/10/2022.

conseguirá escrever um texto coeso e coerente se valendo de diferentes artifícios linguísticos. Os conectivos são, não raro, a única possibilidade de construção da coesão apresentada. Essa prática frequentemente resulta em textos que, embora conectados por esses elementos coesivos, parecem, como um todo, estranhos ao leitor.<sup>5</sup>

Nesse sentido, percebe-se uma carência de materiais didáticos e propostas de ensino que enfoquem o ensino de produção textual sob uma perspectiva que privilegie o uso de textos autênticos, em que o aprendiz possa observar, com o auxílio de seu professor, como a coesão é de fato construída em um texto argumentativo real, escrito para circulação no meio social. Comumente observa-se que os livros didáticos “parecem apresentar, em excesso, situações exclusivamente de ensino, artificiais, textos adaptados ou inventados, e não instâncias de língua falada e escrita autêntica, ou seja, que não tenha sido feita para uso em sala de aula de língua estrangeira”.<sup>6</sup> No caso da produção de textos argumentativos, o escopo deste estudo, percebemos um foco excessivo no modelo de redação a ser seguido pelo estudante em detrimento das ideias a serem desenvolvidas e da conscientização sobre os recursos linguísticos que o estudante pode utilizar para atingir seu objetivo.

Ao longo dos anos, diversas abordagens para o ensino de produção textual em língua inglesa foram desenvolvidas e tiveram diferentes níveis de aceitação tanto em universidades quanto em escolas regulares e cursos de idiomas. A partir dos anos 1960 houve uma valorização de abordagens que focassem não somente no texto pronto, isto é, no produto, mas também no processo de escrita.<sup>7</sup> Mais recentemente, tem-se dado maior ênfase ao trabalho com gêneros textuais. As abordagens baseadas nos gêneros textuais surgiram como reação àquelas focadas somente em estruturas linguísticas ou no processo de escrita.<sup>8</sup> Adeptos da pedagogia do gênero advogam que as pessoas escrevem para atingir um objetivo, isto é, todo texto escrito tem um propósito comunicativo. Por exemplo, Martin e Rose classificam gêneros como processos sociais construídos em etapas e orientados para um propósito.<sup>9</sup>

O desenvolvimento da Linguística de Corpus aplicada ao ensino de línguas renovou a perspectiva do trabalho com textos autênticos em sala de aula. A influência do acesso e exploração de corpora de línguas naturais se deu em quatro áreas majoritárias: 1) Descrição de língua nativa; 2) Descrição de linguagem do aprendiz; 3) Transposição de metodologias de pesquisa

---

<sup>5</sup> Vide Cook, 1989.

<sup>6</sup> Bértoli, 2002, p. 1.

<sup>7</sup> Silva, 1990.

<sup>8</sup> Hyland, 2003.

<sup>9</sup> “*For us, genre is a staged, goal-oriented social process*”. Martin & Rose, 2007, p.8.

acadêmica para a sala de aula; 4) Desenvolvimento de materiais de ensino, currículos e abordagens.<sup>10</sup> A presente pesquisa enquadra-se na primeira e quarta áreas. Esta opção se justifica pelo fato de que acredito ser vantajoso para os aprendizes que o ensino de produção textual trabalhe com a linguagem natural, por meio de textos produzidos por falantes reais e que estejam em circulação, registros que não tenham sido artificialmente produzidos para o uso em sala de aula.

Nessa esteira de pesquisa, abordagens contemporâneas têm discutido a relevância do ensino da *five-paragraph essay* (redação argumentativa de 5 parágrafos), como modelo a ser ensinado tanto em universidades e escolas regulares, quanto em escolas de idiomas. Diversos autores argumentam que é vital que se ensine produção escrita de forma significativa para o aluno, focando no trabalho com textos modelo de gêneros que de fato estejam em circulação, e não tenham sido feitos exclusivamente para o ambiente de sala de aula, o que eliminaria a estrutura artificial do modelo *five-paragraph essay*.<sup>11</sup> Segundo essa visão, um gênero textual tem, fundamentalmente, um propósito comunicativo compartilhado e surge a partir de uma necessidade comunicativa. Já a redação argumentativa de cinco parágrafos é um modelo pré-existente que pode ser aplicado em diversas situações retóricas no contexto educacional.<sup>12</sup> A crítica dos autores não reside na quantidade de parágrafos do texto, mas na artificialidade do modelo pré-pronto a ser ensinado para qualquer situação retórica, o que não atenderia a um propósito comunicativo específico. De modo que ensinar escrita com um foco exclusivamente na forma do texto resultaria em uma escrita desconectada do propósito prático e da experiência pessoal do escritor.<sup>13</sup> O estudante necessita de ajuda para entender não só como escrever, mas como os textos são moldados pelo tópico, público, propósito e normas culturais. Igualmente, defendendo que o ensino de produção textual seja conduzido de uma forma mais conectada à realidade do alunado, fazendo uso de registros em circulação.

Assim, este trabalho tem por objetivo investigar a frequência do uso e os padrões sintáticos de conectivos como elemento coesivo em um corpus composto de editoriais do jornal estadunidense *The New York Times*, bem como que indicações pedagógicas para o ensino de produção textual em língua inglesa podem ser sugeridas a partir das evidências advindas do corpus.

---

<sup>10</sup> Berber Sardinha, 2004.

<sup>11</sup> Caplan, 2019; Ortmeier-Hooper, 2019; Tardy, 2019.

<sup>12</sup> *Idem*.

<sup>13</sup> Hyland, 2003.

## O registro editorial de jornal

Em uma análise multidimensional da língua inglesa através de diferentes tipos de registro, o linguista Douglas Biber elencou algumas características linguísticas e discursivas típicas dos editoriais de jornal.<sup>14</sup> Nessa extensiva análise, os editoriais apresentaram baixo índice de uso de conectivos, quando comparados, por exemplo, à prosa acadêmica. Apresentaram também alta tendência de uso de recursos lexicogramaticais visando a persuasão do leitor. Os textos são construídos de forma que a opinião do autor é claramente evidenciada. Ao longo do texto, apresentam-se perspectivas a favor e contra a opinião central do autor, e apresenta-se uma conclusão final, com a tentativa de convencer o leitor da superioridade da conclusão oferecida pelo autor. Verbos modais de predição como *will* são usados para indicar eventos que podem ou não acontecer no futuro. Assim como *may*, *can* e *could* e orações condicionais são usados para oferecer diferentes perspectivas sobre uma questão.

Essa análise das características dos editoriais foi posteriormente ampliada por Biber e seus associados. Os resultados indicaram que diferente das reportagens jornalísticas em geral, em que não é esperado que a opinião do autor esteja claramente expressa, mas apenas que os fatos sejam reportados, os textos editoriais são construídos de modo a expressar e argumentar claramente em favor da opinião do autor do editorial, persuadir o leitor desta opinião, avaliar o que aconteceu e recomendar o que deveria acontecer. Para atingir essas diferentes funções comunicativas, recursos linguísticos específicos são sistematicamente utilizados, por exemplo, verbos modais e orações condicionais.<sup>15</sup>

A respeito da relevância da análise das características do editorial de jornal, o linguista Ken Hyland argumenta que o editorial é um exemplo clássico de texto argumentativo que está em circulação atualmente<sup>16</sup>. De forma que a análise das características linguísticas do registro editorial de jornal pode ser enriquecedora por revelar quais escolhas léxicas e sintáticas foram feitas pelo autor para atingir funções comunicativas tais como, persuasão do leitor<sup>17</sup>. Similarmente, a professora associada da Universidade de New Hampshire, Christina Ortmeier-Hooper, sugere o trabalho com editoriais do jornal estadunidense *The New York Times* como fonte de textos modelo a

---

<sup>14</sup> Biber, 1988.

<sup>15</sup> Biber & Conrad, 2009.

<sup>16</sup> Hyland, 2003; 2004.

<sup>17</sup> Neste trabalho, usamos o termo “editoriais” para englobar os registros *op-ed* e os textos dos editorialistas contratados e convidados do jornal, excetuando-se as cartas dos leitores em resposta aos editoriais.

serem estudados em sala de aula para o desenvolvimento da habilidade de escrita dos aprendizes. A autora defende que os textos modelo devem agir como estratégia de *scaffolding*<sup>18</sup> para escrita do estudante, levando-o a analisar o texto além de uma estrutura engessada, e ajudando-o a pensar criticamente em suas escolhas como escritor.<sup>19</sup> Ao analisar textos modelo em sala de aula, o professor pode ajudar o aprendiz a “ver que tipos de decisões retóricas sobre forma, público, frases e apelo os escritores fazem para alcançar seus leitores.”<sup>20</sup> Concordo com a proposta da autora e a considero uma alternativa viável para o ensino de produção escrita em cursos de inglês, já que oferece uma saída ao modelo vigente de preenchimento de esqueleto de redação e uso de conectivos selecionados pelo material, que como mencionado, observei que não é efetiva no que tange à produção de um texto coeso pelo estudante<sup>21</sup>.

## Conectivos

Conectivos são partículas de ligação entre orações ou grupos de orações. Esses elementos textuais sinalizam relações lógicas e sequenciais, indicando como partes do discurso se relacionam umas com as outras.<sup>22</sup> Embora o uso desses elementos textuais não seja obrigatório para o entendimento geral do texto, os conectivos marcam uma variedade de relações entre as orações, por exemplo, adição, enumeração e oposição.

As sete categorias de conectivos analisadas nesta pesquisa estão de acordo com a divisão proposta por Biber em sua gramática da língua inglesa.<sup>23</sup> São elas: enumeração, adição, conclusão, exemplificação, resultado, contraste e transição. Os conectivos elencados em cada categoria são estes:

- Enumeração: *First; next; second; firstly; secondly; lastly; first of all; to begin with.*
- Adição: *Similarly; in addition; likewise; furthermore; further; moreover.*
- Conclusão: *All in all; in sum; to conclude; in conclusion; to summarize.*
- Exemplificação: *For example; for instance; namely; in other words; e.g.; which is to say.*

---

<sup>18</sup> Optamos por manter a palavra no original, visto não haver uma tradução consagrada para o conceito.

<sup>19</sup> Ortmeier-Hooper, 2019.

<sup>20</sup> “to see the kinds of rhetorical decisions about form, audience, sentences, and appeals that writers make to reach their readers.” Ortmeier-Hooper, 2019, p. 104.

<sup>21</sup> Para uma discussão mais abrangente sobre mecanismos de coesão, vide a dissertação em que se baseia esse capítulo, Freire, 2023.

<sup>22</sup> Parrott, 2010.

<sup>23</sup> Biber, 1999.

- Resultado: *Therefore; thus; as a result; hence; in consequence; consequently; so.*
- Contrate/Concessão: *However; on the other hand; alternatively; on the contrary; in contrast.*

- Transição: *Meanwhile; incidentally; by the way; by the by; nom.*<sup>24</sup>

Ainda segundo o autor, a função primordial desses elementos textuais é expressar a percepção do falante/escritor sobre o tipo de ligação entre duas unidades do discurso. É possível haver sobreposição de funções dos conectivos, isto é, em um texto o conectivo pode ao mesmo tempo estar desempenhando a função de conectivo e de marcador do discurso ou de adjunto adverbial de circunstância, a depender do contexto.<sup>25</sup>

O entendimento da função dessas partículas de ligação pode ajudar o aprendiz a compreender a estrutura lógica do texto e a ordem dos eventos.<sup>26</sup> Ao perceber o que são e como funcionam os conectivos, os aprendizes podem se valer deles em seus textos para demonstrar como seus pontos se relacionam a seus argumentos ou sua narrativa central. De posse desse conhecimento, o aprendiz poderá escolher o conectivo que se adequa ao objetivo comunicativo que pretende atingir com seu texto.

Pesquisas anteriores se dedicaram a investigar o uso de conectivos, analisando tanto corpora de aprendizes quanto textos de especialistas.<sup>27</sup> Este trabalho, no entanto, se diferencia dos demais visto que toma como foco as implicações dos achados da pesquisa para o ensino de produção escrita em língua inglesa em cursos de idiomas. Para além de discutir a frequência e padrão de uso dos conectivos no corpus selecionado, esta pesquisa pretende servir de insumo para uma prática pedagógica informada, visando ao benefício do aprendiz.

## Linguística de corpus

A Linguística de Corpus (doravante, LC) pode ser definida como qualquer tipo de pesquisa linguística que utilize dados ou evidências de um corpus para responder a questões sobre a língua, tais como, teorias da linguagem, como uma língua é aprendida, e como a língua é usada em contextos específicos.<sup>28</sup> O linguista de Corpus, portanto, está interessado em como a língua é de fato usada em um registro, dialeto ou na língua como um todo. A LC é também definida como uma área da Linguística Aplicada que

---

<sup>24</sup> Biber, 1999, pp. 875-879. Tradução minha.

<sup>25</sup> Biber, 1999.

<sup>26</sup> Parrott, 2010.

<sup>27</sup> Vide Costa, 2015; Dutra, Orfano & Almeida, 2019; Dutra, Queiroz & Alves, 2017; Nunes, 2013.

<sup>28</sup> Esimaje & Hunston, 2019.

se vale da tecnologia de computador para analisar grandes coleções de textos que foram selecionados para representar domínios específicos de uso da linguagem, como conversa informal ou escrita acadêmica.<sup>29</sup>

A LC utiliza corpora para analisar o funcionamento de uma determinada língua em contextos reais, tanto da fala quanto da escrita. A análise baseada em corpus: 1) é empírica, visto que analisa padrões de uso em textos naturais; 2) utiliza uma coleção abrangente e criteriosa de textos naturais (corpus) como base da análise; 3) faz uso extensivo de computadores para análise, usando técnicas automáticas e interativas; 4) depende tanto de técnicas quantitativas quanto de qualitativas analíticas.<sup>30</sup>

Ainda outra forma de delinear a LC e seu objeto de análise, é focando-se em dois elementos essenciais para essa abordagem: uma área que analisa a linguagem sob uma perspectiva empírica, utilizando exemplos reais da língua em uso, com o auxílio do computador e uma área dentro de um quadro conceitual com uma visão da linguagem como um sistema probabilístico.<sup>31</sup> Cabe, então, considerar o que se entende por uma visão empírica e uma visão probabilística da linguagem.

Uma visão probabilística da língua considera que ainda que muitos traços linguísticos sejam possíveis teoricamente, eles não ocorrem com a mesma frequência.<sup>32</sup> A LC parte do pressuposto que eventos que ocorrem com frequência são significativos.<sup>33</sup> É importante ressaltar, também, que na visão da LC, a variação nos conjuntos de traços linguísticos não é aleatória, mas é padronizada.<sup>34</sup> De forma que interessa ao linguista de Corpus observar a frequência de ocorrência de certo traço linguístico para então chegar a um possível padrão lexical ou lexicogrammatical. Na perspectiva da LC, uma teoria da linguagem deve considerar não só a possibilidade teórica de ocorrências de traços linguísticos, mas também a probabilidade de ocorrência desses traços.<sup>35</sup>

A visão empírica privilegia dados oriundos da observação da linguagem. Em lugar de recorrer à introspecção e à intuição do falante nativo como fonte de dados, a abordagem da LC recorrerá aos dados oriundos da observação e análise do corpus. Para saber qual a probabilidade da ocorrência de certo traço ou estrutura, o linguista de Corpus observará no corpus a frequência do emprego de tal estrutura, realizado por diversos usuários em contextos

---

<sup>29</sup> Keck, 2013.

<sup>30</sup> Biber, Conrad & Reppen, 1998.

<sup>31</sup> Berber Sardinha, 2004.

<sup>32</sup> *Idem*.

<sup>33</sup> Stubbs, 2001.

<sup>34</sup> Berber Sardinha, 2004.

<sup>35</sup> Berber Sardinha, 2000.



definidos, tendo em vista que “é através do conhecimento da frequência atestada que se pode estimar a probabilidade teórica.”<sup>36</sup> Portanto, a LC é uma abordagem que analisa a língua em uso. Em lugar de analisar o que seria teoricamente possível em uma língua, a LC estuda como a língua é de fato usada em textos naturais, isto é, textos que não foram criados para figurar em um corpus.

Um grande número de pesquisas em LC ocupa-se da descrição de padrões linguísticos expressos na frequência de co-ocorrências de itens lexicais, gramaticais, de ordem sintática, etc. A partir dessa vertente, pode-se apontar três conceitos principais: colocação, coligação e prosódia semântica<sup>37</sup>. Dentre esses, o conceito de coligação será fundamental para esta pesquisa.

O termo coligação tem sido usado em uma ampla gama de sentidos. O linguista J.R. Firth, em 1968, ofereceu a definição basilar para coligação: atração entre duas categorias gramaticais.<sup>38</sup> Posteriormente, o também linguista Michael Hoey expandiu o conceito de coligação para abranger a posição da palavra ou palavras na oração.<sup>39</sup> Atualmente, a coligação é definida como o aspecto gramatical de uma ligação,<sup>40</sup> ou, de uma maneira mais ampla, a preferência sintática de uma palavra.<sup>41</sup> Neste trabalho considera-se a pontuação, por exemplo a vírgula, como parte de uma coligação, devido à importância da pontuação na classificação dos conectivos.<sup>42</sup> Por exemplo, *good at* é um exemplo de coligação, visto que o adjetivo *good* é frequentemente acompanhado da preposição *at*. O padrão sintático *However + (,)* também é considerado uma coligação.

Outro conceito fundamental para o trabalho com a LC nesta pesquisa é o de concordância. A LC vale-se do trabalho com linhas de concordância para observar padrões de uso de palavras no corpus selecionado. A concordância é uma listagem das ocorrências de uma palavra específica, objeto da pesquisa, acompanhada do contexto, isto é, das palavras que a acompanharam originalmente no corpus.<sup>43</sup> Utiliza-se um programa de computador chamado concordanciador para gerar as linhas de concordância.

Um ponto importante para o linguista de Corpus, no entanto, é o de que uma lista é tão boa quanto o corpus da qual foi retirada, isto é, o corpus precisa ser coletado criteriosamente para que seja representativo do que se

---

<sup>36</sup> *Idem*, p. 352.

<sup>37</sup> Berber Sardinha, 2004.

<sup>38</sup> Firth, 1968.

<sup>39</sup> Hoey, 1991.

<sup>40</sup> Scott & Tribble, 2006.

<sup>41</sup> Xiao, 2015; Stubbs, 2001.

<sup>42</sup> Biber, 1999.

<sup>43</sup> Berber Sardinha, 2004.

pretende analisar para que, por consequência, as linhas de concordância provejam uma amostra fidedigna do item analisado.<sup>44</sup>

Diversos autores têm oferecido definições para corpus, mas todas as definições têm em comum a ideia de um corpus é uma coletânea de textos em formato eletrônico, armazenados em um computador. Um corpus pode ser comparado a uma fotografia: uma amostra de uma determinada língua em um determinado momento.<sup>45</sup> Em uma definição sucinta, “um corpus (plural: corpora) é uma coleção de material autêntico escrito ou falado, armazenado em computador, usado para algum tipo de pesquisa linguística”<sup>46</sup>.

Sob o ponto de vista da pesquisa utilizando um corpus, considera-se o corpus como uma amostra de uma população cuja dimensão total não se conhece (a linguagem como um todo). Assim, quanto maior a extensão do corpus, maior pode ser sua representatividade, visto que maior seria a probabilidade de certas palavras e sentidos de palavras serem encontrados.<sup>47</sup> Nesse sentido, um corpus de maior extensão seria preferível a um menor, visto que um corpus maior possibilita obter maiores e mais estáveis frequências de características linguísticas, além de possivelmente incluir palavras e frases não representadas no corpus menor.<sup>48</sup> No entanto, a discussão sobre o tamanho do corpus é relevante apenas depois de se ter verificado que a composição desse corpus é apropriada. Ainda, a dimensão ideal de um corpus dependerá da característica linguística estudada.<sup>49</sup>

## Metodologia de pesquisa

Este trabalho valeu-se dos dados de um corpus coletado especificamente para esta pesquisa. O corpus de análise é composto de 590 editoriais (artigos de opinião) publicados na seção *Opinion* do jornal estadunidense *The New York Times*, entre janeiro e junho de 2021, que chamamos de NYT-OPED. O corpus é composto de 613.155 palavras (*tokens*) e 25.852 formas (*types*). Os editoriais estão disponíveis para consulta, online, no site do jornal, mediante assinatura<sup>50</sup>.

---

<sup>44</sup> Stubbs, 2001.

<sup>45</sup> Tognini-Bonelli, 2010.

<sup>46</sup> “*A corpus (plural: corpora) is a collection of written or spoken material, occurring naturally, stored on computer, and typically used to carry out some kind of linguistic analysis.*” Esimaje & Hunston, 2019, p.7.

<sup>47</sup> Berber Sardinha, 2004

<sup>48</sup> Biber, Egbert & Larson, 2020.

<sup>49</sup> *Idem*.

<sup>50</sup> Disponível em <<https://www.nytimes.com/section/opinion/editorials>>.

O jornal *The New York Times* conta com uma equipe de 14 editorialistas contratados<sup>51</sup>. O jornal também publica editoriais de escritores convidados, de diversas nacionalidades, que não são, necessariamente, nativos de língua inglesa, conforme expresso na biografia resumida de cada editorialista convidado, disponível na página do artigo. No que tange às regras de escrita e estilo, os editorialistas seguem as diretrizes do manual de estilo do jornal<sup>52</sup> (*The New York Times Manual of Style and Usage*). Esse manual versa sobre regras de gramática, estilo e uso da língua. A versão impressa mais atualizada é do ano de 2015, e está disponível para compra de qualquer leitor interessado<sup>53</sup>. Os editorialistas, no entanto, têm acesso a uma versão online revisada constantemente<sup>54</sup>.

Quanto à delimitação do corpus, optou-se por um recorte temporal de um período de 6 meses, de modo que a amostragem fosse representativa do estilo de escrita dos editoriais do jornal. O período de 6 meses é grande o suficiente para a coleta de mais de meio milhão de palavras e curto o suficiente para não espelhar grandes mudanças no estilo do jornal. Sendo assim, é possível verificar os padrões linguísticos recorrentes em amostras da língua em uso, em textos que não foram adaptados para o uso em sala de aula.

Os editoriais são publicados de segunda a sexta, em uma média de 4 a 6 artigos por dia. Não foram consideradas para inclusão no corpus as cartas de leitores, porque ainda que tais cartas sejam também de caráter argumentativo e publicadas na seção opinião, em resposta aos artigos, elas não são produzidas pelos especialistas contratados ou convidados pelo jornal, o que não atenderia ao escopo deste trabalho. O número de palavras de cada editorial do corpus NYT-OPED varia, em média, entre 700 e 1.900 palavras. Os temas dos artigos são variados: política interna e internacional, a pandemia de Covid-19, entretenimento e esportes.

Os editoriais do corpus de análise foram copiados manualmente pela pesquisadora a partir do site do jornal e salvos em formato txt de modo a possibilitar a leitura dos arquivos pelo programa concordanciador escolhido. Os arquivos foram catalogados em um documento Word quanto ao nome do arquivo em formato txt, título do editorial, data de publicação e nome do autor. Para auxiliar o trabalho da análise de dados linguísticos fez-

---

<sup>51</sup> Conforme indicado na página do jornal, à época da escrita deste trabalho, julho/2021. <<https://www.nytimes.com/section/opinion/editorials>>.

<sup>52</sup> Fonte: <<https://www.nytimes.com/2018/03/22/insider/new-york-times-stylebook.html?searchResultPosition=1>>. Acesso em 29/08/2022.

<sup>53</sup> Disponível em <<https://www.amazon.com.br/York-Times-Manual-Style-Usage/dp/1101905441>>. Acesso 29/8/2022.

<sup>54</sup> Fonte: <<https://www.nytimes.com/2018/03/22/insider/new-york-times-stylebook.html?searchResultPosition=1>>. Acesso em 29/8/2022.

se uso do programa de computador concordanciador *AntConc*<sup>55</sup> para carregar o corpus de análise e analisar as linhas de concordância.

Os conectivos escolhidos para análise são aqueles propostos por Douglas Biber em sua gramática da língua inglesa e apresentados anteriormente neste capítulo.<sup>56</sup> A análise restringiu-se aos dois itens de maior ocorrência em cada categoria analisada, uma vez que o objetivo desta pesquisa não é exaurir as ocorrências na lista de conectivos. Neste capítulo, são apresentados os conectivos mais frequentes de cada categoria<sup>57</sup>. Foram analisadas a frequência e os padrões sintáticos das ocorrências dos conectivos no corpus NYT-OPED. Apresenta-se a posição em que tais conectivos ocorrem no texto e a pontuação que os acompanha (se são precedidos ou seguidos de vírgula ou ponto final). Analisa-se, também, exemplos dos conectivos em uso em excertos de textos retirados do corpus. A partir das ocorrências foram feitas as análises, levando em consideração os conectivos mais frequentes e ausentes em cada categoria.

## Apresentação e análise dos dados

Os conectivos de maior ocorrência são os da categoria de **explicação**, com 256 ocorrências. As seguintes categorias mais frequentes são as de conectivos de **resultado** com 174 ocorrências e de **contraste** com 159 ocorrências, quase a metade de ocorrências da primeira categoria. Seguindo essa tendência decrescente, o número de ocorrências dos conectivos de **enumeração** é de 110 e dos conectivos de **adição** é de 102. Chama atenção a diminuta ocorrência dos conectivos de **transição** (59) e **conclusão** (5). Essa característica é similar aos achados do já mencionado estudo de Biber,<sup>58</sup> que indicou baixa incidência de conectivos em editoriais e alta incidência de elementos gramaticais usados para persuasão do leitor.

A categoria de conectivos de explicação apresentou as ocorrências mais frequentes no corpus NYT-OPED. Essa categoria de conectivos pode ser usada para demonstrar que a segunda unidade do texto deve ser tratada como equivalente ou incluída na unidade anterior.<sup>59</sup> A análise das linhas de concordância indicou que os usos mais frequentes do item *for example* são: 1- entre vírgulas (ou entre vírgula e travessão), como no exemplo 1, abaixo e 2-

---

<sup>55</sup> Disponível para download gratuito em <<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>>. Acesso em 29/8/2022

<sup>56</sup> Biber, 1999.

<sup>57</sup> Para a análise completa dos conectivos selecionados, vide a dissertação em que se baseia este capítulo: Freire, 2023.

<sup>58</sup> Biber, 1988.

<sup>59</sup> Biber, 1999.

iniciando uma nova frase, seguido de vírgula. No uso menos frequente, *for example* aparece depois de vírgula, encerrando a frase. Esse uso foi observado em 7 ocorrências do total das 138 ocorrências de *for example* no corpus.

Exemplo 1 – *Women, for example, account for about three-quarters of workers in education and a majority in food services.*<sup>60</sup>

A categoria de conectivos de resultado é a segunda de maior ocorrência no corpus NYT-OPED. Essa categoria de conectivos expressa que a segunda unidade do discurso indica um resultado ou uma consequência, de ordem lógica ou prática, da unidade anterior.<sup>61</sup> O primeiro item mais frequente dessa categoria no corpus é *as a result*, que ocorre 52 vezes no total. *As a result* é observado em 3 padrões sintáticos: 1- iniciando uma nova frase, seguido de vírgula (27 ocorrências), conforme o exemplo 2, abaixo; 2 - seguido da preposição *of* + complemento (14 ocorrências) e 3 - no final da frase, ocorrendo apenas 5 vezes.

Exemplo 2– *Luckily, most of the other energy provisions survived. As a result, buildings constructed under this year's model code will be on the order of 10 percent more efficient than under the previous code.*

Os conectivos de contraste são usados para marcar incompatibilidade entre informações em diferentes unidades do discurso, para sinalizar relações concessivas, para marcar contraste, alternativa ou diferença.<sup>62</sup> Destaca-se nesta categoria o grande número de ocorrências do item *however*. Optou-se por fazer um recorte e analisar *however* seguido de vírgula para delimitar as ocorrências em que esse item atua como conectivo de resultado. A opção de delimitar a análise pelo uso vírgula deve-se ao fato de que os conectivos são frequentemente marcados por vírgula em textos escritos.<sup>63</sup> O item *however* seguido de vírgula, ocorre 130 vezes no corpus, em contraste com o segundo conectivo de maior ocorrência, *on the other hand*, que ocorre apenas 13 vezes.

Observou-se, nas linhas de concordância, que *however* apresenta os seguintes padrões sintáticos: 1- iniciando uma nova frase; 2- entre vírgulas, na mesma frase, sendo usado para contrastar um argumento defendido no mesmo parágrafo (exemplo 3) ou em parágrafos anteriores. Observou-se também que o item *however* ocorre em diferentes partes do texto, não apenas em um parágrafo dedicado a apresentar um argumento contraditório ao exposto anteriormente.

---

<sup>60</sup> Todos os exemplos mencionados foram retirados do corpus NYT-OPED.

<sup>61</sup> Biber, 1999.

<sup>62</sup> Biber, 1999.

<sup>63</sup> *Idem*.

Exemplo 3— *A polarized, narrowly divided Congress may offer Mr. Biden little choice but to employ executive actions or see his entire agenda held hostage. These directives, however, are a flawed substitute for legislation.*

Os conectivos de transição são usados para inserir uma informação que é vagamente conectada ou mesmo desconectada, mas não incompatível com a informação exposta anteriormente. Os conectivos dessa categoria marcam a transição para outro assunto, geralmente tangencial.<sup>64</sup> O conectivo de transição de maior ocorrência no corpus é *meanwhile*. O item *meanwhile* ocorre 49 vezes no corpus de análise, em duas estruturas sintáticas: 1- iniciando um novo parágrafo, para introduzir uma ideia paralela diferente da apresentada em parágrafos anteriores, ou 2- entre vírgulas, na mesma frase, introduzindo a ideia tangencial no mesmo parágrafo (exemplo 4). A análise das linhas de concordância indicou que esse advérbio é imediatamente seguido de vírgula em todos os casos, à exceção de um apenas. Nesse caso isolado, observou-se a coligação *meanwhile* + substantivo, seguido de vírgula.

Exemplo 4 - *The evidence of recent American history, though, is that highly engaged, high-information voters tend to be zealous and blinkered hyperpartisans, in desperate need of balancing by more chilled-out and conflicted low-information votes. The cynical conservative case for lower turnout, meanwhile, assumes that conservatism is the natural party of the responsible, always-registered-to-vote upper middle class.*

Os conectivos de adição são usados para indicar que uma unidade de discurso está sendo adicionada à anterior. Conectivos de adição também são usados para indicar explicitamente que o segundo item é similar ao primeiro, como no caso do conectivo *similarly*.<sup>65</sup> O conectivo de adição de maior ocorrência no corpus é *in addition*. O conectivo *in addition* figura no corpus 29 vezes no total em 3 estruturas sintáticas: 1- seguido da partícula *to* (23 ocorrências); 2- seguido de vírgula (5 ocorrências); 3- seguido da partícula *to* e de vírgula (1 ocorrência). Nos casos em que *in addition* é seguido de observou-se a ocorrência dos seguintes padrões sintáticos: 1- *in addition to* + verbo + partícula *-ing*; 2- *in addition to* + substantivo; 3- *in addition to* + artigo definido ou indefinido. Quanto à posição no texto, observou-se que o item *in addition* ocorre em diferentes partes do texto, tanto introduzindo a ideia adicional iniciando um novo parágrafo, quanto dentro do mesmo parágrafo (exemplo 5).

Exemplo 5 – *To make this inequality worse, new variants are further threatening these countries, with unwelcome news recently that the B.1.1.7 variant, first identified in Britain, may be more lethal **in addition to being** more transmissible, and is now spreading around the world. Lab and real-*

---

<sup>64</sup> *Idem*.

<sup>65</sup> Biber, 1999.

*world evidence suggest that vaccines provide substantial protection against B.1.1.7, but that is cold comfort to those who lack them.*

Quanto ao conectivo *all in all*, único da categoria conclusão a figurar no corpus, constatou-se que ele não é usado no parágrafo de conclusão do texto em nenhuma das cinco ocorrências. O conectivo *all in all* é usado para concluir um argumento apresentado, em lugar de introduzir a conclusão de toda a linha de raciocínio do texto no parágrafo final. Dentre as cinco ocorrências, por duas vezes *all in all* é usado no mesmo parágrafo na frase final (exemplo 6) e em três ocorrências, iniciando um novo parágrafo.

Exemplo 6 - *There's a story I know of a young transgender girl from rural Wisconsin, who before the age of 5 made it clear enough to her parents that she was a girl, not a boy, that they changed her name and dressed her in girl's clothes. When the time came for her to go to school, her parents arranged with school administrators for her to attend as a girl. She used the girls' bathroom and participated in the girls' 4-H Club. **All in all**, she was treated with respect, not bullied or shunned.*

Foram analisadas também as ocorrências dos conectivos de enumeração. O racional para analisar os conectivos *first*, *second* e *next* seguidos de vírgula é o mesmo apresentado para o caso do conectivo *however*. Excluídas as ocorrências que não interessam ao escopo desta pesquisa, o item *first*, ocorre 44 vezes no corpus. A análise das ocorrências demonstrou que *first* é usado tanto para enumerar os argumentos que o autor pretende defender, quanto para listar fatos. No exemplo 7, abaixo, *first*, *second* e *third* seguidos de vírgula, são usados para listar fatos apontados pelo autor. Já no exemplo 8, abaixo, *first*, é usado para enumerar argumentos, mas a sequência de ideias não é feita pelo item *second*, mas por outro artifício linguístico na estrutura da frase.

Exemplo 7 - *From 1917 to 1975, with tweaks in 1949 and 1959, the Senate operated under the two-thirds rule, but the real constraints on filibustering were three self-limiting aspects of the 1917 rule. **First**, a motion to end debate (known as cloture) froze the Senate, forcing the body to vote on the motion before proceeding with any other business. **Second**, maintaining a speaking filibuster required a senator to hold the floor, individually or in relays. **Third**, supporters of the filibuster needed more than one-third of the Senate as allies to be present on the Senate floor to head off a surprise cloture vote.*

Exemplo 8 - *There are several routes Amazon and other e-commerce companies can take to reduce their plastic footprint. **First**, and easiest, these companies should honor consumers who want plastic-free shipping. Amazon should offer reduced shipping costs for those who want to forgo plastic packaging. For secondary shipping (meaning shipping directly from sellers, not Amazon), the company could develop a plastic-use index that allows consumers to know how much single-use plastics those businesses use in a package.*

*Amazon **should also** put to work its in-house brain trust — the company is one of the biggest employers of Ph.D. economists in the United States — to develop more economic incentives to help consumers and corporations break free of single-use plastics. Finally, the sustainability research arm of Amazon Science could hire applied scientists to create packaging that breaks down safely on land and in the ocean.*

É interessante analisar agora o parágrafo de conclusão do texto apresentado acima no exemplo 8. Para construir a conclusão, o autor não se vale de conectivos introduzindo o parágrafo, como se observa no exemplo 9. A conclusão do texto é feita por meio da retomada de ideias, sem que o parágrafo de conclusão seja sinalizado por uma expressão de ligação. O parágrafo de conclusão apresenta uma possível solução para o problema apresentado ao longo do texto, solução essa marcada pelo uso do modal *could*.

Exemplo 9 - *We know Amazon has the capabilities. Its accomplishment in India is one example. And the company claims to have eliminated more than one million tons of plastic, cardboard and paper from its packaging since 2015. Now it needs to build on that record. By eliminating single-use plastics globally, Amazon **could** be the model for other multinational companies, as well as part of the solution instead of a major contributor to the plastics problem.*

Dentre as análises das estruturas sintáticas dos conectivos apresentados acima, chama a atenção o fato de que o conectivo *first*, é usado para enumerar argumentos, mas a sequência de ideias não é feita pelo item *second*, mas por outro artifício linguístico (o modal *should* + advérbio *also*). Notou-se baixa tendência ao uso de conectivos de enumeração para encadear argumentos. É válido notar também a baixa frequência no uso de conectivos da categoria conclusão. Dentre os conectivos selecionados para a pesquisa, único a figurar no corpus, *all in all*, ocorreu apenas cinco vezes, evidenciando uma possível tendência dos editoriais a construir a conclusão do texto por meio da retomada de ideias, sem o uso de uma expressão de ligação. O conectivo *all in all* foi usado para concluir o argumento do editorialista em diferentes partes do texto. Nesse sentido, é interessante notar que a conclusão dos editoriais aponta para a possibilidade de resolução de problemas, usando a estrutura *means-end* e, por vezes, o modal *could*, confirmando a característica retórica dos editoriais identificada no trabalho de Biber e, posteriormente, de Biber & Conrad.<sup>66</sup>

A análise indicou também que a estrutura de texto argumentativo composta por introdução + 1º parágrafo de desenvolvimento + 2º parágrafo de desenvolvimento + conclusão, com argumentos marcados por conectivos, não é seguida. A coesão textual é construída ao longo do texto, por diferentes recursos lexicogramaticais, como referência, substituição, elipse e escolha lexical.

### Considerações finais

Esta pesquisa se propôs a investigar a frequência do uso e os padrões sintáticos de conectivos como elemento coesivo em um corpus composto de

---

<sup>66</sup> Biber, 1988; Biber & Conrad, 2009.



editoriais do jornal estadunidense *The New York Times*. No que diz respeito aos conectivos utilizados no corpus e à frequência do uso de tais conectivos na construção da coesão textual, os dados mostraram que dentre as categorias de conectivos analisadas, os conectivos de explicação foram utilizados com maior frequência. A categoria menos utilizada foi a de conectivos de conclusão. Os conectivos de resultado, contraste, enumeração e adição tiveram um número de ocorrências pouco expressivo no corpus.

Observou-se, na análise, uma variedade de padrões sintáticos no uso dos conectivos. Os padrões mais frequentes são o conectivo seguido de vírgula iniciando um novo parágrafo que faz referência ao argumento do parágrafo anterior e o conectivo entre vírgulas em uma oração no mesmo parágrafo em que se desenvolve uma linha de argumentação.

No que diz respeito à quais indicações pedagógicas para o ensino de conectivos em produções textuais podem ser sugeridas a partir das evidências advindas do corpus, as evidências apontadas nos levam a questionar a ênfase comumente dada por livros didáticos ao ensino de conectivos como fator preponderante na construção da coesão textual em textos argumentativos em língua inglesa. Os resultados desta pesquisa sugerem que o ensino de produção escrita em língua inglesa como língua adicional em cursos livres de idiomas pode ser focado no propósito comunicativo do texto, definido a partir da necessidade comunicativa do escritor. Em lugar de apenas levar o aprendiz a preencher um esqueleto de redação e usar conectivos pré-selecionados pelo material didático – conectivos que o estudante não necessariamente sabe usar em contexto ou entende plenamente –, sugere-se ensinar o aprendiz a encadear ideias de forma lógica, trabalhando com textos-modelo que estejam em circulação, de forma que o estudante seja guiado por seu professor no reconhecimento dos recursos lexicogramaticais disponíveis para obtenção do resultado retórico desejado.

Quanto ao trabalho com partículas de ligação visando a coesão textual, sugere-se ensinar os conectivos com suas coligações, de modo a levar o estudante a reconhecer e utilizar os padrões linguísticos da língua em uso e atingir seu objetivo comunicativo. Essa abordagem poderia reduzir a possibilidade de erro estrutural na escrita do aprendiz, contribuindo para uma escrita mais fluente, visto que o uso apropriado de estruturas linguísticas é parte essencial do desenvolvimento da competência linguística em uma língua.<sup>67</sup>

Sugere-se, ainda, que o ensino de produção escrita ocorra a partir do trabalho com registros não adaptados para o uso em sala de aula, de modo a captar instâncias da língua em uso, por exemplo, editoriais como modelo de escrita argumentativa. Propomos que tais textos sejam usados como modelo, de modo que o enfoque não seja dado apenas no ensino da forma, isto é,

---

<sup>67</sup> Biber, Conrad & Reppen, 1998.

quantos parágrafos o texto teoricamente deveria ter, mas a ajudar o aprendiz a produzir um encadeamento lógico de ideias e a construir a coesão textual por meio de diversos mecanismos linguísticos, não apenas conectivos. Dessa forma, a quantidade de parágrafos da redação seria definida e construída pela necessidade comunicativa do estudante-escritor.

Em resumo, sugere-se que o ensino de produção escrita não se restrinja a um “encaixotamento” das ideias do estudante, mas seja norteado por três elementos principais, que estão intrinsecamente conectados e são etapas iniciais de ensino mediadas pelo professor, a saber: a) definição do propósito comunicativo do texto, definido a partir da necessidade comunicativa do escritor; b) ensinar o aprendiz a encadear de ideias de forma lógica, trabalhando com textos-modelo reais e em circulação; e c) reconhecimento, pelo aprendiz, dos recursos lexicogramaticais disponíveis para obtenção do resultado retórico desejado. Nessa última etapa, acredito que esta pesquisa e os trabalhos com Linguística de Corpus voltados para ensino de língua inglesa como língua adicional podem ser de grande valia.

## Referências

- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de Corpus: histórico e problemática*. DELTA, vol. 16, n. 2, pp. 323-367, 2000.
- BERBER SARDINHA, Tony. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004. 410p.
- BÉRTOLI, Patrícia P. *Explorando a Linguística de Corpus e letras de música na produção de atividades pedagógicas*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- BIBER, D. *Variation across Speech and Writing*. New York, NY: Cambridge University Press, 1988.
- BIBER, Douglas et al. *Longman grammar of spoken and written English*. Essex: Pearson Education, 1999.
- BIBER, Douglas & CONRAD, Susan. *Register, genre and style*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- BIBER, Douglas; CONRAD, Susan & REPPEN, Rendi. *Corpus Linguistics (investigating language, structure and use)*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BIBER, Douglas; EGBERT, Jesse & LARSON, Tove. *Doing linguistics with a corpus: methodological considerations for the everyday user*. Cambridge: Cambridge University Press, 2020.

BROWN, Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education, 2001.

CAPLAN Nigel. “Have we always taught the Five-Paragraph Essay?” IN: CAPLAN, Nigel & JOHNS, Ann. *Changing practices for the L2 writing classroom: moving beyond the five-paragraph essay*. Ann Arbor Michigan: University of Michigan Press, 2019. pp. 2-23.

CAPLAN, Nigel & JOHNS, Ann. *Changing practices for the L2 writing classroom: moving beyond the five-paragraph essay*. Ann Arbor Michigan: University of Michigan Press, 2019.

COOK, Guy. *Discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1989.

COSTA, D. *Linking adverbials in applied linguistics research articles: A corpus-based study*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

DUTRA, Deise; ORFANÓ, Barbara & ALMEIDA, Valdenia. C. *O uso de conectores resultativos em corpora de aprendizes*. Domínios de Lingu@gem, vol. 13, n. 1, pp. 400-431, 3 fev. 2019.

DUTRA, Deise; QUEIROZ, Jessica & ALVES, Jessica. *Adding information in argumentative texts: a learner corpus-based study of additive linking adverbials*. Estudos Anglo Americanos, vol. 46, n. 1, pp. 9-31, 2017.

ESIMAJE, Alexandra & HUNSTON, Susan. “What is corpus linguistics?” In: ESIMAJE, A. U.; GUT, U. & ANTIA, B. E. *Corpus Linguistics and African Englishes*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2019. pp. 8–35.

FIRTH, John. “A Synopsis of Linguistic Theory 1930-1955.” In: F. R. Palmer (Ed.), *Selected Papers of J. R. Firth (1952-59)*. London: Longmans, 1968, pp.168-205.

FREIRE, Anna Flávia. *O papel dos conectivos na coesão textual e o ensino de produção escrita em língua inglesa: uma análise baseada na Linguística de Corpus*. 2022. 99 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

HOEY, Michael. *Patterns of lexis in text*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

HYLAND, Ken. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Genre and second language writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2004.

KECK, Casey. "Corpus Linguistics in Language Teaching". In: CHAPELLE, Carol A (ed.). *The encyclopedia of applied linguistics*. Edited by Carol A. Chapelle. Chichester, West Sussex: Blackwell Publishing, 2013.

KROLL, Barbara (ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (The Cambridge Applied Linguistics Series).

MARTIN, Jim & ROSE, D. *Working with discourse: meaning beyond the clause*. 2. ed. Continuum, 2007.

NUNES, Leonardo. *Relações coesivas e estruturais em corpus combinado: uma análise de conjunções em textos originais e traduzidos*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG; PosLin, 2013. 273 f.

ORTMEIER-HOOPER, Christina. "Rethinking the five-paragraph essay as scaffold in secondary school". In: CAPLAN, Nigel & JOHNS, Ann. *Changing practices for the L2 writing classroom: Moving beyond the five-paragraph essay*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2019. pp. 89-115.

PARROTT, Martin. *Grammar for English language teachers*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

SCOTT, Michael & TRIBBLE, Christopher. *Textual patterns: keywords and corpus analysis in language education*. Amsterdam: John Benjamins, 2006. 214p.

SINCLAIR, John (ed.). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

SILVA, Tony. "Second language composition instruction: developments, issues, and directions in ESL". In: KROLL, B (ed.). *Second language writing: research insights for the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (The Cambridge Applied Linguistics Series).

STUBBS, Michael. *Words and phrases*. Oxford: Blackwell, 2001.

TARDY, Christine. "Is the five paragraph essay a genre?" In: CAPLAN, Nigel; JOHNS, Ann. *Changing practices for the L2 writing classroom: moving beyond the five-paragraph essay*. Ann Arbor Michigan: University of Michigan Press, 2019. pp. 24-41.

TOGNINI-BONELLI, Elena. "Theoretical overview of the evolution of corpus linguistics". In: O'KEEFE, Anne & McCARTHY, Michael (ed.). *The Routledge handbook of corpus linguistics*. Oxford: Routledge, 2010.

XIAO, Richard. "Collocation". In: BIBER, Douglas; REPPEN, Rendi. *The Cambridge handbook of English corpus linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015. pp. 106-124.

## O português como língua não materna e a leitura: uma proposta de atividade de compreensão leitora

Bruna Renova Varela Leite

### Introdução

Ao se realizar uma pesquisa em um site de buscas na Internet sobre os idiomas mais falados no mundo, a língua portuguesa está entre os dez primeiros. A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), uma entidade parceira da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e que engloba os povos que falam o português, comemora desde 2009 o dia 5 de maio como o “Dia da Língua Portuguesa”. Conforme reportagem exibida pelo canal Band Jornalismo, em 4 de maio de 2024, estima-se que o português, língua materna em nove países, seja falado por 260 milhões de pessoas.<sup>1</sup> Em comemoração à data, o secretário-geral da Organização das Nações Unidas (ONU), António Guterres, ressaltou o benefício da parceria entre países de língua portuguesa em áreas como educação, cultura, ciência e investigação.<sup>2</sup>

O destaque do português no cenário mundial promove uma reflexão não apenas sobre a importância da sua diversidade cultural, mas também sobre seus valores estratégico, geopolítico e econômico. O Brasil, além de fazer parte da CPLP e de contribuir significativamente com o número de falantes nativos do idioma, também é membro do Mercado Comum do Sul (Mercosul)<sup>3</sup>, que tem o português como um dos idiomas oficiais, o que também colabora para difundir a língua portuguesa.

Justamente por entender a sua relevância no cenário mundial, deve-se buscar propagá-la, já que um “degrau ainda mais elevado de civilização começa a ser galgado quando uma sociedade através de suas instituições

---

<sup>1</sup> Reportagem publicada no canal da Band Jornalismo, no Youtube, em 4/5/2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t4gnv7Nuvec>>.

<sup>2</sup> Mensagem divulgada no canal ONU News, no Youtube, em 3/5/2024. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uT0PjwbmYvo&t=7s>>.

<sup>3</sup> O Mercado Comum do Sul (Mercosul) é um bloco econômico e político criado em 1991. Desde sua criação teve como objetivo principal propiciar um espaço comum que gerasse oportunidades comerciais e de investimentos mediante a integração competitiva das economias nacionais ao mercado internacional. Os dois idiomas oficiais do bloco são o português e o espanhol. Disponível em: <<https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>>.

começa a se preparar para pesquisar e ensinar como língua estrangeira (LE) e/ou segunda língua (L2) a sua própria língua primeira, materna (...)”<sup>4</sup>. Segundo este autor, as universidades públicas, há quatro décadas, investiram na educação de qualidade, o que acabou atraindo mais estudantes estrangeiros e, conseqüentemente, ajudou na oferta do ensino de Português Língua Não Materna (PLNM).

Dentro do contexto apresentado, está o ensino de português brasileiro para aprendizes militares oriundos de outros países, dentro de uma instituição militar. Todos os anos, essa escola recebe alunos de distintos países, que passam um ano estudando no Brasil. Na esfera da referida instituição, a disciplina de língua portuguesa é ofertada como língua não materna<sup>5</sup>, inserida no ensino por competências<sup>6</sup>, na tentativa de fazer com que o discente esteja em consonância com a complexidade e a incerteza características da atual conjuntura mundial, preparando-o, dessa maneira, para encontrar soluções de problemas cada vez mais complexos, tendo em vista a sua profissão.

Neste capítulo, a título de recorte de conteúdo, serão apresentadas atividades de compreensão leitora, que compõem o bloco de aulas dedicados à compreensão e à interpretação em língua portuguesa, com o intuito de ajudar os discentes a aprimorar a compreensão leitora e o entendimento sobre gêneros textuais, bem como estimular as relações deles com o entorno.

## Um panorama sobre a leitura

Antes de apresentar as atividades realizadas em sala de aula, cabe abordar os modelos de leitura e o processo de compreensão leitora. Por meio do Glossário CEALE - termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, coordenado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Kleiman (2014) elucida que a compreensão leitora é

a faculdade – no sentido de capacidade cognitiva complexa – de entender os significados dos textos escritos. É também o processo por meio do qual são postas em funcionamento as estratégias cognitivas e habilidades necessárias para compreender, que permitem que o leitor extraia e construa significados do texto, simultaneamente, para fazer sentido da língua escrita. Na *compreensão leitora*, estão envolvidos: um texto – objeto linguístico e cultural portador de um significado –; um leitor – com saberes, experiências, capacidades e habilidades; e uma situação comunicativa de interação entre leitor e autor via texto escrito, que determina em grande parte *o que e como se compreende*<sup>7</sup>.

---

<sup>4</sup> Almeida, 2017, p. 2

<sup>5</sup> Fontana; Camargo; Nunes, 2022

<sup>6</sup> Zabala; Arnau, 2010

<sup>7</sup> Kleiman, 2014

Ainda segundo Kleiman (2014), o texto, o leitor e a situação comunicativa entre leitor e texto influenciarão o comportamento do leitor diante do texto, ou seja, o que ele lembrará, se construirá hipóteses, se fará inferências ou ativará conhecimentos prévios, por exemplo. Além disso, a atividade leitora em si é um elemento fundamental para a compreensão, desenvolvida em local e tempo específicos, com propósitos e objetivos determinados, que “visa a resultados específicos, dentro de um contexto social mais amplo, que inclui também a instituição na qual se realiza a atividade e as normas sociais que determinam como são lidos os textos nessa instituição”.<sup>8</sup>

Os estudos sobre compreensão leitora abarcam diversos modelos de leitura. Primeiramente, podemos pensar no ascendente ou decodificador, *bottom-up* em inglês, em que o significado está presente no próprio texto e, portanto, cabe ao leitor apenas decodificá-lo.<sup>9</sup> Nessa ótica, o leitor dá início à leitura por níveis inferiores (sinais gráficos, grafemas) até alcançar organizações sintáticas mais complexas, que o faz assumir um papel passivo diante do texto. Já o descendente, ou *top-down* em inglês, considera o fluxo de informação inverso, ou seja, do leitor para o texto.<sup>10</sup> Neste caso, o leitor faz “excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com dados do texto”<sup>11</sup>, confiando mais na própria experiência. Embora apresentem características diferentes, há uma semelhança no que diz respeito ao fluxo da informação nos dois casos, já que possuem uma natureza unidirecional de processamento de informação.<sup>12</sup> Ambas as propostas, no entanto, já são insuficientes para abarcar a complexidade da leitura, principalmente com o avanço das tecnologias.

Em segundo lugar, ao contrário dos exemplos anteriormente apresentados, o modelo interacional de leitura<sup>13</sup> concebe o fluxo de informação como um processo simultaneamente ascendente e descendente, sendo, portanto, bidirecional. Nesta concepção, “os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar de interação e da constituição dos interlocutores”.<sup>14</sup> Dessa forma, o sentido depreendido do texto é construído por meio da interação entre texto e

---

<sup>8</sup> Kleiman, 2014

<sup>9</sup> Leffa, 2016; Solé, 2014; Kato, 1999

<sup>10</sup> Solé, 2014; Kleiman, 2011; Kato, 1999

<sup>11</sup> Kato, 1999, p. 40

<sup>12</sup> Vergnano-Junger, 2010, 2015a, 2015b, 2016

<sup>13</sup> Koch; Elias, 2011; Solé, 2014

<sup>14</sup> Koch; Elias, 2011, pp. 10-11



sujeito, requerendo, a leitura, “a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”.<sup>15</sup>

Já no modelo sociointeracional, cuja interação passa a reunir também os elementos do contexto sócio-histórico, o significado é negociado entre autor, texto, leitor e contexto<sup>16</sup>, ou seja, “associa, portanto, os constituintes da composição textual – seus elementos linguísticos, sua coesão, seus conteúdos – aos aspectos cognitivos do leitor – seus conhecimentos, estratégias, memória, aprendizado”.<sup>17</sup>

Além dos modelos supracitados, cabe abordar a perspectiva enunciativa, que não é bem um modelo de leitura em si, na qual o ato de ler é visto como um processo de enunciação, que considera as condições de produção, a circulação do discurso e os contextos sócio-históricos em que autor, leitor e texto se inserem.<sup>18</sup> Segundo essa visão, “todo enunciado está ancorado a uma situação de enunciação, a um EU-TU-AQUI-AGORA” e, dessa forma, atrelada à existência “de um enunciador (EU) que inscreve em sua enunciação, de múltiplas formas, a si mesmo, ao co-enunciador (TU/leitor) e ao seu enunciado em um momento histórico específico (AQUI/AGORA)”.<sup>19</sup>

Após o breve panorama sobre modelos de leitura, cabe salientar que, em oposição aos modelos ascendente e descendente, que apresentam um fluxo de processamento unidirecional, há o interacional, sociointeracional e a leitura proposta como enunciação, cujo fluxo de processamento de informação é multidirecional, ou seja, os três possuem em comum a crença na compreensão leitora como interação entre sujeitos, com uma negociação e reconstrução de sentidos.<sup>20</sup>

## **Etapas de leitura e estratégias de leitura**

No âmbito deste trabalho, entende-se que a leitura é uma atividade social e cognitiva, que precisa ser ensinada/aprendida na comunidade, geralmente via escola, justamente por se tratar de um processo interativo e influenciado tanto por aspectos sociais quanto por contextuais. Assim, é uma atividade sociocognitiva, dentro que uma perspectiva multidirecional<sup>21</sup>, deixando patente a complexidade do processo e as diferentes estratégias que

---

<sup>15</sup> *Idem*, p. 11

<sup>16</sup> Kleiman, 2008; 2011

<sup>17</sup> Vergnano-Junger, 2015a, p. 62

<sup>18</sup> Maingueneau, 1996

<sup>19</sup> Vargens; Freitas, 2011, p. 20

<sup>20</sup> Vergnano-Junger, 2010; 2015a; 2016

<sup>21</sup> Vergnano-Junger, 2015a; 2015b; 2016

envolve, como, por exemplo, inferências, associações, antecipações, elaboração e validação de hipóteses, entre outras. Sobre o uso de estratégias durante a leitura, sobretudo em língua não materna, Leffa (2016) postula que

O uso dessas estratégias dá ao leitor a capacidade de avaliar a própria compreensão, fazendo com que a leitura deixe de ser uma atividade mecânica para se tornar um processo consciente de construção do significado. O leitor volta-se para si mesmo e, metacognitivamente, vai adquirindo maior consciência do próprio ato de ler. À medida que vai desenvolvendo essa consciência, o leitor torna-se mais eficiente, aprende a detectar ambiguidades e incoerências do texto; questiona o que lê; estabelece objetivos para cada tipo de leitura: avalia o próprio comportamento durante o ato da leitura; aprende a resolver problemas de compreensão, selecionando as estratégias adequadas; torna-se eficiente na adoção de diferentes estilos de leitura para atingir diferentes objetivos.<sup>22</sup>

É importante refletir que no âmbito da língua materna o aluno possui o domínio do idioma e pode desconhecer ou não as habilidades de leitura. Isso já não acontece no contexto da língua não materna, uma vez que, além de precisar aprender um novo idioma, o discente deve aprimorar sua compreensão leitora ou tomar consciência dela e, assim, aumentar gradualmente sua proficiência. Ademais, ressaltando a esfera militar, “não basta somente receber esses militares e ministrar um curso com características metodológicas destinadas ao ensino do português como língua materna, mas acolher essa diversidade cultural com a subjetividade já formada”.<sup>23</sup> Sendo assim, também é importante que o professor saiba organizar e adequar os conteúdos linguísticos progressivamente em níveis de complexidade.<sup>24</sup>

Há diversos estudos que classificam os conhecimentos necessários à negociação de sentido com o texto e, em consonância com Koch e Elias (2013) e Kleiman (2011, 2012), são abordados três blocos de conhecimento acessados pelo leitor durante o processamento textual. O primeiro é o conhecimento linguístico, que abarca o conhecimento gramatical e lexical, “um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão não é possível”.<sup>25</sup> O segundo é o conhecimento enciclopédico ou de mundo, que diz respeito aos conhecimentos gerais sobre o mundo e, portanto, encontra-se armazenado na memória do leitor, fruto de suas experiências de vida, como, por exemplo, o que compreende sobre ter uma

---

<sup>22</sup> Leffa, 2016, p. 198

<sup>23</sup> Pereira; Medeiros, 2019, p. 10

<sup>24</sup> Ribeiro; Ribeiro, 2019

<sup>25</sup> Kleiman, 2011, p. 16

aula ou comer em um restaurante. O terceiro é o textual<sup>26</sup> ou interacional<sup>27</sup>, conhecimento sobre as maneiras pelas quais o leitor pode interagir por meio da linguagem, conseguindo reconhecer marcas formais de cada gênero textual, bem como a função de cada um.

Além dos conhecimentos abordados nos parágrafos anteriores (linguístico, de mundo e textual/interacional), a atividade de leitura exige também o uso de outros elementos que são acionados durante o processamento mental, que são as estratégias de leitura. Segundo Kleiman (2011), as estratégias podem ser metacognitivas e cognitivas. O primeiro grupo tende a contribuir para uma consciência mais ampliada da atividade leitora, já que o leitor compara, testa e conclui o que está lendo com o que já havia imaginado anteriormente<sup>28</sup>. São exemplos desse grupo: a) estabelecer objetivo de leitura, pois “compreendemos e lembramos seletivamente aquela informação que é importante para o nosso propósito”<sup>29</sup>; b) formulação e validação de hipóteses, já que “ao formular hipóteses o leitor estará predizendo temas, e ao testá-las ele estará depreendendo o tema; na predição ele estará ativando seu conhecimento prévio e na testagem ele estará enriquecendo, refinando, checando esse conhecimento”<sup>30</sup>. Já o segundo grupo, estratégias cognitivas, são procedimentos inconscientes que ocorrem automaticamente no início da leitura. Por exemplo, quando o leitor reconhece, instantaneamente, as palavras ou quando começa a associar mentalmente os elos coesivos que conectam as diferentes partes do texto, ele já está, por meio da inferência, construindo o contexto e estabelecendo coerência<sup>31</sup>.

Na visão de Solé (2014), numa perspectiva interacional, as estratégias de leitura devem ser adotadas e ensinadas porque são procedimentos que propiciam a compreensão do texto, já que situam o leitor ante a leitura e permitem que o leitor assuma um papel ativo diante dela. A autora aborda a compreensão leitora por meio de estratégias específicas que podem ser aplicadas em diferentes etapas da leitura, como veremos a seguir.

Na primeira etapa, **pré-leitura**, o docente já deve refletir sobre a própria concepção de leitura, o que Solé (2014) chama de ideias gerais do texto, levando em consideração também a complexidade textual. A motivação também ganha relevância neste passo, posto que os alunos precisam estar motivados para realizar a leitura e encontrar sentido para realizá-la. Uma das maneiras para que isso aconteça é estabelecendo objetivos. Além deles, o

---

<sup>26</sup> Kleiman, 2011, 2012

<sup>27</sup> Koch; Elias, 2013

<sup>28</sup> Vergnano-Junger, 2016

<sup>29</sup> Kleiman, 2011, p. 31

<sup>30</sup> *Idem*, p. 43

<sup>31</sup> Kleiman, 2011

conhecimento prévio também tem destaque, pois quando o leitor é familiarizado suficientemente com o texto, é capaz de entendê-lo, utilizá-lo, rejeitá-lo, abandoná-lo, etc. Atrelada à estratégia anterior, a autora ressalta as previsões sobre o texto, ou seja, formulação de hipóteses, e, para tal, o leitor deve basear-se nos aspectos textuais (superestrutura, títulos, ilustrações, cabeçalhos, entre outros) bem como na própria experiência e no próprio conhecimento. Uma última estratégia é promover as perguntas dos alunos sobre o texto. Quando o professor faz uso dela, possibilita que os discentes usem o conhecimento prévio sobre o tema e se conscientizem sobre o que sabem ou o que não sabem. Além disso, visualizam objetivos próprios, trazendo sentido para a atividade leitora. Portanto, esse seria um primeiro passo para que o leitor assuma um papel ativo ante a leitura.

A segunda etapa é a **leitura** em si. Em sua obra, Solé (2014) salienta a importância das tarefas de leitura compartilhada, sendo esta a melhor ocasião para que os alunos compreendam e utilizem as estratégias úteis de compreensão textual, reforçando, uma vez mais, o papel ativo deles durante a atividade e preparando-os para ter autonomia e saber identificar lacunas durante uma leitura independente. Para ler eficazmente, o leitor precisa estar consciente sobre o que fazer quando não compreende algo, apesar de não ser um comportamento natural observar as próprias estratégias durante a leitura, como uma espécie de monitoramento. Por isso, muitas vezes, diante do impasse da lacuna no texto, o leitor abandona o parágrafo ou interrompe abruptamente a leitura seja para procurar uma palavra no dicionário seja para solucionar a dúvida com o professor (se em ambiente escolar), por achar que determinada palavra é imprescindível para a compreensão, sem antes tentar aclarar a questão por meio de inferência, por exemplo.

Na terceira etapa, **pós-leitura**, há três estratégias que podem ser elencadas<sup>32</sup>. A primeira delas é a ideia principal, que informa sobre o(s) enunciado(s) mais importante(s) utilizados pelo escritor para explicar o tema; este, por sua vez, é tudo de que o texto trata. Esta estratégia “resulta da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor queria transmitir mediante seus escritos”<sup>33</sup>. Dessa forma, é essencial para que um leitor possa realizar atividades associadas a ela, como tomar notas ou elaborar um resumo, sendo este uma segunda estratégia de leitura na pós-leitura. Para Solé (2014), o resumo é elaborado com base no que o leitor determina como ideias principais, conforme os propósitos de leitura. Por fim, a última estratégia é formular e responder a perguntas sobre um texto, que é fundamental para uma leitura ativa.

---

<sup>32</sup> Solé, 2014

<sup>33</sup> *Idem*, p. 186

Leffa (2016) apresenta uma visão particular sobre a leitura em língua estrangeira, que complementa as abordagens sobre leitura realizadas neste trabalho. Para o autor (2016)

O maior problema do ensino da leitura em língua estrangeira está, a meu ver, na leitura detalhada – justamente a que o aluno encara como a verdadeira leitura – e que significa pegar um artigo de uma revista ou o capítulo de um livro e lê-lo do começo ao fim sem maiores problemas de compreensão. É a leitura independente, que flui rápida e fácil, sem necessidade de constantes idas ao dicionário ou outros tipos de interrupção. Para atingir esse nível de leitura, várias estratégias de aprendizagem têm sido propostas. Entre as mais comuns, temos o uso do contexto, análise morfológica da palavra desconhecida, identificação por semelhança com uma palavra cognata, uso do conhecimento de mundo, prosseguimento na leitura, ignorando a palavra desconhecida, uso de pistas gráficas, sintáticas e retóricas; etc.<sup>34</sup>

Cabe, dessa maneira, refletir sobre a ideia da leitura como um processo de construção lento e progressivo<sup>35</sup>. Quando exposto a um texto em língua estrangeira que se conecta a uma aprendizagem significativa, o aluno sente-se mais motivado. Há de se levar em consideração também o nível de proficiência de cada aprendiz e dosar o ensino de gramática e vocabulário com a compreensão leitora, já que não “se aprende a ler nem decorando listas de palavras nem estudando uma taxonomia de estratégias; aprende-se a ler lendo”.<sup>36</sup> Além disso, quanto mais acesso a diferentes gêneros, mais oportunidades o discente terá de reconhecer os usos da língua não materna em contextos de uso.

Com relação ao gênero, dentro de uma perspectiva sociodiscursiva, cabe destacar Bakhtin (1997), autor que serviu de inspiração para que outros abordassem o tema, que considera os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis de um enunciado, determinadas sócio-historicamente. Para ele, todo enunciado está ligado a outros enunciados, além de estabelecer uma comunicação com os elos subsequentes da comunicação discursiva. Isso ocorre porque, nesta perspectiva, o falante considera o papel dos outros, para quem constrói o enunciado, assim como espera uma resposta deles, uma compreensão responsiva.

Ao serem considerados os estudos sociocognitivos para embasar as atividades de leitura posteriormente apresentadas neste trabalho, a perspectiva de Marcuschi (2008), autor que utiliza o termo gêneros textuais, mostra-se mais pertinente, sendo estes “textos materializados em situações comunicativas recorrentes”<sup>37</sup>, encontrados no nosso dia a dia e que

---

<sup>34</sup> Leffa, 2016, p. 200

<sup>35</sup> Solé, 2014

<sup>36</sup> Leffa, 2016, p. 210

<sup>37</sup> *Idem*, p. 155

apresentam padrões sociocomunicativos. Marcuschi (2008) delimita sua visão de gênero partindo de três categorias: a forma, a função e o conteúdo, que mais tarde seria complementada por Donato (2014) e Vergnano-Junger (2015b) com o suporte, pelo fato de que a alteração no meio de circulação, armazenamento e exposição do gênero (o suporte) pode acarretar sua modificação.

## **O ensino de português no contexto de uma instituição militar**

O ensino de português ao qual nos referimos neste trabalho é destinado a aprendizes adultos de outros países, portanto entendido como língua não materna (PLNM)<sup>38</sup>, sendo uma dentre outras línguas estrangeiras contempladas pela instituição. A oferta da disciplina de português, dentro desse ambiente militar, ocorre devido ao fato de que alunos de outras nações passam um ano letivo estudando na escola. Precisam desenvolver-se em uma série de atividades tanto no âmbito de estudo quanto na vida privada, também por meio da interação com os falantes do português brasileiro. Sendo assim, esses aprendizes têm a oportunidade de não só aprofundar o conhecimento de língua portuguesa, mas também de conhecer elementos da cultura local com a intermediação do professor responsável pela disciplina.

Do ponto de vista institucional, a língua portuguesa, assim como as demais disciplinas curriculares, insere-se na proposta metodológica de ensino por competências, por meio da qual propõe-se uma educação ampla e global, cujo enfoque ocorre no processo de trabalho, a fim de capacitar alunos para mobilizarem recursos necessários para solução de problemas em situações reais, num mundo contemporâneo de crises e constantes avanços tecnológicos. É lógico afirmar que a tecnologia provocou modificações tanto na esfera laboral quanto na educacional, para não mencionar outras, e isso requer aprimoramento por parte de instituições de ensino que formam seus alunos.

As discussões em torno do conceito de competência, historicamente, estão conectadas a duas grandes correntes: uma liderada por pesquisadores dos Estados Unidos e a outra de base francesa<sup>39</sup>. Com relação à perspectiva norte-americana, a partir de 1973, iniciou-se um debate sobre competência entre psicólogos e administradores nos Estados Unidos, cuja conceituação é a “característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada

---

<sup>38</sup>Apesar de esta nomenclatura não ser utilizada na instituição, foi escolhida por ser um termo “guarda-chuva” para outras nomenclaturas do ensino de português, considerando também que português língua não materna (PLNM) surge em oposição a português língua materna (PLM) (Fontana; Camargo; Nunes, 2022).

<sup>39</sup>Fleury; Fleury, 2001

situação”<sup>40</sup>. Na década de 1980, a competência é considerada um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificariam o alto desempenho, alinhados ao cargo ou posição dentro de uma organização.

Já sob o enfoque francês, que teve início a partir da década de 1970, advém o questionamento sobre o conceito de qualificação e o processo de formação profissional, principalmente a técnica. Os pensadores franceses buscavam alinhar o ensino de necessidades reais com as empresas, de modo que os trabalhadores pudessem ter maiores chances de capacitação e, conseqüentemente, mais oportunidades no mercado de trabalho. Após as considerações sobre as correntes apresentadas, Fleury e Fleury (2001) a definem como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.<sup>41</sup>

A aprendizagem por competências é sempre funcional, o que implica em dar a ela o máximo de relevância e funcionalidade. Sob essa ótica, o ponto de partida deve ser o contexto de situações e problemas reais, uma vez que, no mundo atual, já não é suficiente a memorização de estruturas para resolução de problemas.<sup>42</sup> Portanto, trata-se de uma metodologia com foco em um ensino significativo e reflexivo, cujo intuito é preparar o aluno continuamente para solução de problemas complexos e inéditos, algo recorrente no contexto militar, valendo-se também da experiência profissional dos aprendizes.

Do ponto de vista do ensino de idiomas, entende-se que a disciplina pode ser abordada sob uma perspectiva de ensino de línguas para fins específicos. Este se aplica ao ensino de língua materna e não materna (já que a língua portuguesa é ensinada no Brasil) “direcionado para lidar em determinada situação-alvo, e estendendo-se ao ensino de línguas em contextos educacionais de natureza específica”<sup>43</sup>, como é o contexto dos discentes em questão. Ainda segundo Guimarães (2014), um curso para fins específicos se diferencia de um para fins gerais em função dos objetivos. No primeiro caso, são mais específicos e localizados; no segundo caso costumam ser mais difusos. É possível salientar que o termo “fins específicos” não está somente atrelado à habilidade de leitura, como muito tempo se pensou e que, apesar de neste trabalho o recorte ser uma atividade com foco na leitura, todas as demais habilidades linguísticas são contempladas em sala de aula, também com o intuito de ajudar o aluno a se desenvolver socialmente na profissão.

---

<sup>40</sup> *Idem*, p. 187

<sup>41</sup> Fleury; Fleury, 2001, p. 188

<sup>42</sup> Zabala; Arnau, 2010

<sup>43</sup> Guimarães, 2014, s/p

A disciplina foi planejada para 70 horas/aula distribuídas ao longo do ano letivo. Os assuntos de língua portuguesa foram elaborados por uma equipe interdisciplinar, que envolveu professores de idiomas da escola e instrutores de outras disciplinas militares, com o entendimento de que a relação entre as matérias é significativa, não favorecendo exclusivamente algumas, mas abrangendo, dentro de cada uma, as conexões e os nexos necessários para alcançar a unidade<sup>44</sup> e, assim, proporcionar um aprendizado mais significativo para o aluno.

O conteúdo programático foi dividido em dois blocos de conteúdo, a saber: a) compreensão e interpretação de textos referentes aos aspectos da conjuntura nacional e internacional, com carga horária de 15 horas, do qual faz parte a atividade de leitura que será apresentada a seguir. Dentro desse bloco foram contemplados assuntos sobre ciência política, geopolítica, relações internacionais e estratégia; b) descrição, narração e discussão sobre situações variadas e compreensão e elaboração de projetos e planos das atividades profissionais militares, com carga horária prevista de 55 horas, com ênfase em assuntos relacionados à estrutura da área de operações, à história militar, ao direito internacional dos conflitos armados (DICA), à decisão, entre outros.

### **Proposta de aula com ênfase na atividade de leitura**

Conforme já mencionado, foi realizado um recorte de uma atividade de compreensão leitora, relacionada ao primeiro bloco do conteúdo programático da disciplina. Este interessa mais no presente trabalho, pois na época em que o curso de português foi reestruturado, optou-se por dar ênfase à compreensão leitora e às estratégias de leitura já no começo do curso. Cabe destacar que, de modo a manter a interdisciplinaridade e a aproximação da realidade do aluno no ambiente escolar, o primeiro bloco de aulas demandava a leitura de gêneros textuais como artigos científicos, capítulos de livros ou obras completas, artigos de opinião, textos que apresentavam linguagem argumentativa ou acadêmica, portanto mais extensos e com linguagem rebuscada. Os aprendizes também tinham contato com esses gêneros textuais em outras disciplinas, inclusive com um volume de leitura robusto. Apesar de já possuírem conhecimento prévio sobre os gêneros e os assuntos abordados, apenas na aula de português havia a possibilidade de refletirem sobre a compreensão leitora.

Dentro desse contexto, foi possível elaborar um plano de aula para o tema específico, com as devidas estratégias didáticas e o tempo destinado a cada tarefa. As atividades de compreensão leitora, com as etapas de pré-leitura,

---

<sup>44</sup> Yared, 2008



leitura e pós-leitura, bem como com o uso de estratégias leitoras,<sup>45</sup> foram elaboradas com o intuito de ajudar os alunos na língua não materna, uma vez que podem não ser leitores tão proficientes quanto são no idioma materno. A gramática e o vocabulário estão inseridos nas atividades propostas.

Com o intuito de apresentar a experiência em sala, estabeleceu-se como recorte a aula sobre evolução do pensamento político, que contou com 5 tempos de 45 minutos cada, divididos em dois dias, no ano em que foi ministrada. No primeiro dia em sala com os alunos, inicialmente, eles foram solicitados a realizar uma apresentação pessoal breve e, após essa atividade, puderam conhecer como se estruturava a disciplina de português. Depois disso, deveriam responder a um questionário de autoavaliação sobre compreensão leitora, disponível no ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* da turma. Destaca-se que o material de cada aula era disponibilizado previamente via ambiente virtual, de modo que os aprendizes pudessem acessá-lo pelo próprio computador ou celular.

Em seguida, nos dois últimos tempos, já colocando em prática o passo de pré-leitura, foram apresentadas imagens diversas, para que eles expusessem suas impressões e estabelecessem relações com o tema de política, por meio de tempestade de ideias<sup>46</sup>, que estimula uma participação ativa em ambiente escolar. Após essa atividade, os alunos assistiram a um vídeo, de modo que pudessem acessar conhecimentos prévios sobre o vocabulário e o conteúdo relacionados ao tema.

No segundo dia, a aula teve início com a explicação das etapas de leitura e a apresentação de estratégias leitoras, que poderiam ser utilizadas ao longo de todo o ano letivo, não apenas em idiomas. Essa atividade teve como objetivo fazer o aluno refletir sobre o próprio processo leitor, entendendo também sua motivação para realizar a leitura e o propósito, ou seja, se leria por prazer, para aprender, seguir instruções, obter informação de caráter geral, obter informação precisa, revisar um escrito próprio, comunicar um texto a um auditório, praticar leitura em voz alta, verificar o que compreendeu.<sup>47</sup> Em seguida, a atividade com o texto escrito teve início.

---

<sup>45</sup> Koch; Elias, 2013; Kleiman, 2012, 2011; Solé, 2014; Leffa, 2016

<sup>46</sup> Tempestade de ideias ou *brainstorming* é uma técnica usada em dinâmicas de grupo. Sua principal característica é explorar as habilidades, potencialidades e criatividade de uma pessoa, conforme o interesse da atividade. No ensino escolar essa técnica pode ser usada como estratégia. Tudo aquilo que os alunos expressarem deve ser anotado no quadro, pois cada palavra registrada será usada como ponto de partida para o conhecimento do conteúdo que se pretende estudar. Por isso, é importante que todos participem da atividade. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/tempestade-ideias-no-ensino-brainstorming.htm>>.

<sup>47</sup> Solé, 2014

Ainda na etapa de pré-leitura, os discentes deveriam tecer hipóteses sobre o que encontrariam no material a partir do título, dos tópicos retirados do texto e da referência bibliográfica, com respostas livres, de forma que pudessem utilizar a inferência.

Já na etapa de leitura, primeiramente, foram explicadas as estratégias de leitura *skimming* (busca superficial de informações no texto) e *scannig* (varredura do texto para uma busca mais específica de informações). Solicitou-se, então, que os alunos comesçassem a ler o texto. Após a tarefa, utilizando a técnica do *skimming*, eles deveriam mencionar qual a ideia principal de cada tópico. Em segundo lugar, por meio da técnica de *scanning*, responderam a perguntas relacionadas a cada parte do texto, a saber: i) Que formas de governo são apresentadas? e Em que sentido o entendimento de formas de governo de Maquiavel é diferente de Aristóteles?; ii) Como o poder está atrelado à política, segundo o texto? e Que definição do “exercício do poder político” aparece no texto?; iii) Que perspectivas o texto traz sobre a origem do Estado Moderno? e Explique a influência das obras de Hobbes, Locke e Rousseau para o entendimento do Estado Moderno. Após a realização dessa tarefa, os discentes deveriam descobrir o significado de palavras destacadas em fragmentos do texto, utilizando a inferência. Eles poderiam utilizar o dicionário, caso não conseguissem descobrir o significado das palavras por meio da estratégia de leitura sugerida e se as considerassem fundamentais para compreensão global. Como etapa de pós-leitura, os alunos deveriam realizar uma pesquisa sobre o sistema político e a formação do Estado do próprio país, para compartilhar o conhecimento em sala de aula.

Finalmente, foi contextualizado o uso de artigos definidos e indefinidos dentro do sintagma nominal na língua portuguesa. Para tal, foram destacadas frases dos textos que continham artigos junto a substantivos, uma vez que o entendimento é facilitado por tal associação, em função da flexão de gênero e número. Apesar de parecer um tópico simples, tanto falantes L1 de espanhol quanto os falantes cuja L1 é o inglês podem apresentar dificuldades de uso dos artigos. Ainda que a escrita em espanhol seja mais parecida com o português, os aprendizes podem mesclar o uso e confundir a flexão de gênero, principalmente no caso de palavras heterogênicas. Já com relação ao inglês, também foi possível observar certo grau de dificuldade para uso de artigos definidos e indefinidos junto aos substantivos simples, masculinos ou femininos, singular ou plural, uma vez que os artigos em inglês são usados independentemente de flexão de gênero, apesar de haver distinção de flexão de grau. Portanto, é necessário ensinar o conteúdo de forma contextualizada, de modo que possam reconhecer os elementos gramaticais no texto e usá-los no cotidiano.

## Considerações finais

A língua portuguesa é uma das que mais possuem falantes nativos, sendo o Brasil o país que mais contribui para elevar o número. As características atuais do nosso mundo globalizado exigem não só a proficiência em idiomas, mas também a conscientização cultural, o que também ocorre no ambiente militar, tornando-se vital para o sucesso das missões e para o fortalecimento de parcerias entre nações amigas.

Sendo assim, este trabalho mostrou uma proposta de atividade com ênfase na compreensão leitora e nas estratégias de leitura em sala de aula de ensino de português língua não materna, dentro do contexto militar, de modo que os aprendizes pudessem refletir sobre o próprio processo leitor. Ressalta-se que durante o ano letivo, dentre outras disciplinas, os alunos estudam o idioma português também com o intuito de desenvolverem e aprimorarem o uso, o que contribui para a socialização dentro e fora do ambiente escolar.

Para tal, sob o enfoque da metodologia de ensino por competências e o ensino para fins específicos, destaca-se o primeiro bloco de aulas oferecido, sobre interpretação e compreensão de textos das conjunturas nacional e internacional. Nesse âmbito, ainda, a gramática é ensinada de forma contextualizada, com destaque também para a relevância do gênero textual, aproximando-se de uma aprendizagem significativa para o aluno e ajudando-o a ter a consciência de que o leitor desempenha um papel ativo na leitura.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. [Brasília, DF: UNB], 2017. Disponível em: <<https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>>. Acesso em: 5/6/2024.

Dia da Língua Portuguesa: idioma é falado por 260 milhões e abriga 400 mil palavras - *Jornal da Band*. [S.l : s. n], 2024. 1 vídeo (5:05 min). Publicado pelo canal *Band Jornalismo*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t4gnv7Nuvec>>. Acesso em: 10/6/2024.

Dia Mundial da Língua Portuguesa. [S.l : s. n], 2024. 1 vídeo (1:37 min). Publicado pelo canal *ONU News*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=uT0PjwbmYvo&t=7s>>. Acesso em: 10/6/2024.

DONATO, A. de B. *Gêneros textuais introdutórios e suporte: uma visão sociocognitiva da revista Nova Escola*. 2014. 154 f. Programa de Pós-

graduação em Letras, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. (Dissertação de Mestrado) Disponível em: <[https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/6701/1/Aline%20de%20Betencourt%20Donato\\_dissertacao.pdf](https://www.bdtd.uerj.br:8443/bitstream/1/6701/1/Aline%20de%20Betencourt%20Donato_dissertacao.pdf)>. Acesso em: 19/6/2024.

EM poucas palavras - o que é mercosul?. *Portal Mercosul*, [2024?]. Disponível em: <<https://www.mercosur.int/pt-br/quem-somos/em-poucas-palavras/>>. Acesso em: 13/6/2024.

FLEURY, M. T; FLEURY, A. “Construindo o Conceito de Competência”. *Revista de Administração Contemporânea*, Curitiba, vol. 5, p. 183-196, 2001. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-655200100500010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-655200100500010&script=sci_arttext)>. Acesso em 2/6/2024.

FONTANA, A. C.; CAMARGO, B. da; NUNES, M. I. L. “Diferentes nomenclaturas de português como língua não materna”. In: *Revista de Estudos de Português Língua Internacional*, vol. 2, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/repli/article/view/63298/42962>>. Acesso em: 18/5/2024.

FREITAS, E. de. Tempestade de ideias no ensino (brainstorming). *UOL - Canal do Educador*, [2024?]. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/tempestade-ideias-no-ensino-brainstorming.htm>>. Acesso em: 19/6/2024.

GUIMARÃES, R. M. “O Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE) no Brasil e no mundo: ontem e hoje”. *Revista HELBE*, ano 8, n. 8, 1/2014. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-8-no-8-12014/227-o-ensino-de-linguas-para-fins-especificos-elfe-no-brasil-e-no-mundo-ontem-e-hoje>>. Acesso em: 17/6/2024.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. “Compreensão leitora”. In: FRADE, I. C. A. da S; VAL, M. da G. C. & BREGUNCI, M. das G. de C. (orgs.). *Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/CEALE, 2014. Disponível em:<<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/compreensao-leitora>>. Acesso em: 29/5/2024.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2012.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 14. ed. São Paulo: Pontes, 2011.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

KOCH, I. G. V. & ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2013.

LEFFA, V. J. *Língua estrangeira: ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

PEREIRA, F. da S.; MEDEIROS, J. de L. “O ensino por competências aplicado na aprendizagem do idioma português para militares estrangeiros”. *Revista Silva*, vol. 3, n. 1, p. 33-55, 2019. Disponível em: <<http://www.ebrevistas.eb.mil.br/silva/article/view/3102/2492>>. Acesso em: 6/6/2024.

RIBEIRO, A. do A.; RIBEIRO, A. E. A. “Competências do Professor de Português para Estrangeiros: a formação em foco”. *Revista todas as letras*, vol. 21, p. 191-208, 2019. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tl/article/view/11460/7626>>. Acesso em: 6/6/2024.

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

VARGENS, D. P. de M.; FREITAS, L. M. A. de. “Ler e escrever muito mais que unir palavras”. In: BARROS, C. & COSTA, E. (coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 191-220. (Coleção Explorando o Ensino, 16). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category\\_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7836-2011-espanhol-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 16/6/2024.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. “Uma leitura puxa outra: o potencial da hipertextualidade digital no desenvolvimento da compreensão leitora em espanhol como língua estrangeira”. In: Congresso Internacional de Professores das Línguas Oficiais do MERCOSUL, III, 2016, Florianópolis. *Anais [...]* Florianópolis: UFSC, 2016.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. “Letramento na era da informação: a questão da leitura em meio digital na pesquisa científica universitária”. *Matraga: estudos linguísticos e literários - Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, vol. 22, n. 36. jan-jun. 2015a. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/matraga/article/view/17047/13925>>. Acesso em: 15/6/2024.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. “Leitura na sociedade da informação e formação de professores: um olhar sociocognitivo”. *In*: BAALBAKI, A.; CARDOSO, J.; ARANTES, P. & BERNARDO, S. (orgs.). *Linguagem: Teoria, Análise e Aplicações*. Rio de Janeiro: Programa de Pós-graduação em Letras/ UERJ, 2015b. v. 8. [meio digital]. Disponível em: <[http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8\\_a01.pdf](http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro08/LTAA8_a01.pdf)>. Acesso em 25/5/2024.

VERGNANO-JUNGER, C. de S. “Elaboração de materiais para o ensino de espanhol como língua estrangeira com apoio da Internet”. *Calidoscópico*, vol. 8, n. 1, p. 24-37, jan/abr. 2010. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561873003>>. Acesso em: 10/6/2024.

YARED, I. “O que é interdisciplinaridade?” *In*: FAZENDA, I. C. A. (org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 161-166.

ZABALA, A & LAIA, A. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.



# Tudo ao mesmo tempo: os bastidores da criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo

Cláudio Ricardo Corrêa

## Introdução

Falar de tecnologias digitais móveis conectadas é falar das inúmeras oportunidades de ensino-aprendizagem que elas possibilitam. Ainda mais quando levamos em conta a atual evolução tecnológica que, segundo Santaella, proporcionou aos humanos se tornarem *seres ubíquos*. Para a autora, a miniaturização dos computadores permitiu uma hipermobilidade que “cria espaços fluidos, múltiplos não apenas no interior das redes, como também nos deslocamentos”.<sup>1</sup> Ou seja, não somente os dispositivos móveis conectados são ubíquos, mas os usuários e seus corpos moventes também.

Santaella considera que, “por meio dos dispositivos móveis, à continuidade do tempo se soma a continuidade do espaço: a informação é acessível de qualquer lugar”.<sup>2</sup> Com isso, a tecnologia digital desses dispositivos tornou ubíquo o acesso à informação, à comunicação e à aquisição de conhecimento. Abrindo assim o caminho para a chamada aprendizagem ubíqua, que se caracteriza por processos abertos, espontâneos, assistemáticos, que são atualizados contingencialmente e possibilitados por um acesso livre, contínuo, a qualquer momento.

Feito esse introito, antes de prosseguirmos, vale ressaltar que este capítulo é fruto de uma tese de doutorado (2019-2023),<sup>3</sup> que começou em um período pré-pandemia, foi desenvolvida durante a pandemia e concluída após a atenuação de sua fase mais aguda. O objetivo da pesquisa — que continua mesmo após a defesa e aprovação da tese — é colaborar com uma educação que seja capaz de formar sujeitos, que estejam a serviço de práticas colaborativas, críticas, reflexivas, inclusivas e, sobretudo, não discriminatórias e não excludentes. Tudo isso, em um contexto de avanço das tecnologias digitais de conexão contínua onde quer que estejamos. Ou

---

<sup>1</sup> Santaella, 2013.

<sup>2</sup> Santaella, 2010, p. 19.

<sup>3</sup> Corrêa, 2023.



seja, tempos de comunicação e aprendizagem ubíqua, com convergência de mídias (integrando textos, áudios, fotos, imagens, vídeos *etc.*) e com um enorme potencial para a educação.

De uma maneira simplificada, a pergunta “Como elaborar diretrizes, visando à construção do protótipo de um aplicativo para o ensino e aperfeiçoamento de línguas, de modo que fomente uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importe?” balizou a pesquisa. Assim sendo, o “objetivo geral” foi elaborar essas diretrizes. E, para alcançá-lo, foi necessário: 1) desenvolver as referidas diretrizes, visando à construção do protótipo do aplicativo; 2) definir, especificar e incorporar características que promovessem relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados; e 3) identificar e viabilizar características, aspectos e fundamentações que levassem a alcançar os objetivos desejados com a construção do protótipo.

Dito isto, passemos à estruturação deste escrito. Além desta introdução, este capítulo apresenta cinco seções, considerações finais e referências. Na primeira seção (Vivências acadêmicas), apresento um brevíssimo resumo das minhas vivências e experiências acadêmicas. Na segunda (Arcabouço teórico), elaboro uma síntese da revisão da literatura que formou o arcabouço teórico que ajudou a construir a tese. Na terceira (Síntese da abordagem metodológica), descrevo rapidamente a metodologia utilizada na pesquisa. Na quarta (O processo de elaboração das diretrizes), apresento o supracitado processo, além de uma amostragem das telas do protótipo por meio de uma prototipagem de alta fidelidade<sup>4</sup> (disponível por meio de um *QR Code*). Na quinta (Análise dos dados da pesquisa – novos olhares), faço a análise dos dados e dos resultados preliminares. Por fim, nas considerações finais, apresento e comento as respostas às questões de pesquisa, faço algumas ponderações e os futuros caminhos. Nas referências, indico as obras e os autores que serviram de embasamento para o estudo.

## **Vivências acadêmicas**

Nesta seção faço algumas considerações sobre as minhas vivências acadêmicas, pois foram elas que me levaram à construção da tese e me

---

<sup>4</sup> A prototipagem de alta fidelidade é um recurso para testar o produto ou serviço com *design* e interatividade semelhantes à entrega final. Trata-se de uma representação fiel que aproxima o usuário do serviço da experiência oficial e entrega respostas confiáveis aos clientes ou desenvolvedores sobre a validação buscada. Mas, não se trata do produto final, pois o protótipo ainda não tem código escrito nem funciona de fato, mas é interativo e navegável. O que possibilita uma ótima experiência imersiva. Para esse fim, utilizamos o *software Adobe XD*.

transformaram no pesquisador que me tornei. São elas: a pesquisa com o *Duolingo*, que fiz durante o meu mestrado; a licenciatura em Letras (Português-Literaturas) na modalidade EAD (Educação a Distância), pela Universidade Federal Fluminense – UFF; e o processo de doutoramento em Letras, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Diferentemente do que apresentei na tese (por esta ter maior amplitude), aqui vou tecer apenas alguns breves comentários sobre elas.

No que se refere à pesquisa com o *Duolingo*, foi possível perceber o que devia ser aproveitado: o uso de estratégias e características de gamificação, o uso de TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) e a aquisição e aprimoramento lexical. E o que devia ser evitado: abordagem behaviorista (fixação por meio da repetição) e método baseado na tradução e fragmentação da língua. Sem sombra de dúvidas a experiência com o *Duolingo* foi muito útil e poupou uma enormidade de tempo, principalmente no que se refere a erros e acertos no ensino de línguas adicionais. Nem tudo o que está no aplicativo deve ser usado, mas vai evitar que gastemos tempo em estratégias de ensino não muito eficazes.

Quanto às vivências e experiências na licenciatura em Letras (UFF), modalidade EAD, podemos destacar algumas das características que foram incorporadas e utilizadas: a formação crítico-reflexiva, o incentivo à aprendizagem colaborativa, a união entre teoria e prática, o uso de TDICs, as correções de rumo durante a pandemia, o uso de material complementar (multimodal) e o uso de metodologias ativas. Como se trata da elaboração das diretrizes de um protótipo de aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas, isso pressupõe a participação de uma variada gama de profissionais, e, obviamente, de professores.

Foram muitas as aprendizagens, principalmente as referentes às disciplinas pedagógicas e aos estágios supervisionados. E o melhor de tudo foi descobrir como o curso de Letras da UFF (em parceria com a UERJ) é corajoso demais. Ensinou-se e praticou-se Paulo Freire, mesmo em anos difíceis para a Educação (e demais áreas), como os que vivemos no Brasil entre 2016 e 2022. Vale destacar, também, o uso de AVAs (Ambiente Virtual de Aprendizagem), repositórios, plataformas de videoconferências, *chats*, *sites*, *hyperlinks*, materiais de apoio multimodal e a qualidade dos docentes e o envolvimento de muitos discentes que, mesmo sem grandes oportunidades e recursos tecnológicos, empenhavam-se em cursar com afinco a licenciatura.

No doutorado em Letras (UERJ), algumas das características aproveitadas têm certa similaridade com a licenciatura e já foram mencionadas anteriormente, mas vale destacar: as ações inclusivas, a aprendizagem colaborativa, a gamificação, a utilização de *workspaces*, as plataformas de videoconferência, os recursos multimodais, as ferramentas interativas, os encontros síncronos e assíncronos e a dinamicidade das aulas

(presenciais ou remotas) e uma profusão de docentes que motivam o pensamento crítico-reflexivo.

Também os temas dos estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa do qual faço parte são muito motivadores no sentido de que tratam de temas nem sempre muito populares na Academia, como antirracismo, feminismo, decolonialismo, povos originários, *fake news*, refugiados... Some-se a isso, o uso de AVAs, plataformas de videoconferências, *Google Drive*, *Google Sala de Aula*, *e-books*, outros tipos de repositórios, *blogs*, *chats*, *sites*, *hiperlinks*, materiais de apoio multimodal e a qualidade dos docentes e discentes *etc.*

### Arcabouço teórico

Nesta seção, sintetizo a revisão da literatura e as referências teóricas que foram sendo incorporadas ao arcabouço teórico da tese, no qual fiz uso de uma epistemologia multirreferencial. Devido à pandemia de COVID-19 foi necessária uma readequação a arranjos inusitados que surgiram ao longo do percurso da pesquisa. À medida que o tempo foi passando e os estudos avançando, o meu modo de enxergar a pesquisa foi se modificando. Por isso, precisei fazer uso de uma abordagem mais flexível sem, contudo, abrir mão do rigor que fazer ciência exige. A multirreferencialidade, com características de bricolagem, deu-me a “estabilidade” de que eu precisava para lidar com um dia a dia totalmente diferente de tudo que experimentara em minha vida, em seus múltiplos sentidos (acadêmico, profissional, pessoal, familiar, social, econômico, político...)

Apresento, portanto, a seguir, um resumo das minhas escolhas para dar conta de um olhar multirreferencial, plural, complexo e que, ao mesmo tempo, permitiu a transição que me pareceu mais segura, coesa e coerente entre fronteiras disciplinares, metodológicas e procedimentais. Como o espaço de um capítulo é bem menor que o de uma tese, tive que fazer aqui o recorte do recorte das teorias, temas e referências que à época julguei relevantes para a pesquisa. Originalmente eram esses: multirreferencialidade; complexidade; bricolagem; ciberespaço e cibercultura; ubiquidade; tipos de leitores; (multi)letramentos; hipertexto; gamificação; e interculturalidade.

Começemos pela multirreferencialidade, complexidade e bricolagem. Jacques Ardoino considera, em primeiro lugar, que a “multirreferencialidade é uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e, em segundo lugar, uma pluralidade de linguagens para traduzir essa mesma realidade e os olhares dirigidos a ela”.<sup>5</sup> Assim, essa abordagem depreende reconhecer e assegurar que a complexidade e a heterogeneidade dos fenômenos e práticas sociais — no nosso caso, em especial, os circunscritos à educação — sejam

---

<sup>5</sup> Barbosa, 1998a, p. 205.

consideradas e respeitadas. Isso pressupõe uma leitura plural, sob diferentes ângulos e em função de sistemas referenciais distintos.

Em vez de se buscar um sistema explicativo unitário, “as ciências humanas necessitam de explicações, ou de olhares, ou de óticas, de perspectivas plurais para dar conta um pouco melhor, ou um pouco menos mal, da complexidade dos objetos”.<sup>6</sup> E é justamente desses olhares e perspectivas plurais que nos valem no estudo. A necessidade de se adotar um olhar plural, para compreender as práticas e os fenômenos educativos, impõe a quebra do pensamento linear, unitário e reducionista. Tanto para Ardoino quanto para Morin “a complexidade não está no objeto, mas no olhar de que o pesquisador se utiliza para estudar seu objeto, na maneira como ele aborda os fenômenos”.<sup>7</sup>

Nesta mesma linha de pensamento, optou-se por adotar a bricolagem como forma de fazer ciência, pois, segundo Kincheloe,<sup>8</sup> esta analisa e interpreta fenômenos a partir de diversos olhares, sem desconsiderar as relações de poder e que tem a capacidade de empregar abordagens de pesquisa e constructos teóricos múltiplos. A bricolagem subverte a lógica dominante na produção de conhecimentos — por considerar a pluralidade de pontos de vista e experiências que permeiam a sociedade —, pois busca em sua essência romper com o reducionismo, a fragmentação e a suposta neutralidade científica dos métodos cartesianos e positivistas, que, em geral, ignoram as desiguais relações de poder na sociedade.

De acordo com Rodrigues *et al.*,<sup>9</sup> a bricolagem permite maiores oportunidades de o pesquisador transitar por territórios metodológicos, conjugando os diversos saberes, a fim de obter melhor compreensão do objeto pesquisado, bem como melhor construção do conhecimento. A bricolagem admite que demarcações territoriais sejam ultrapassadas e, com isso, possibilita a construção de novos caminhos que avançam nas fronteiras interdisciplinares, de modo a buscar incessantemente a compreensão e a articulação de diversos saberes.

Passemos à cibercultura e ao ciberespaço. Os avanços das tecnologias móveis de informação e comunicação digitais — potencializados pela ampliação e melhoria da conectividade e mobilidade (das redes *wi-fi*, 3G, 4G e 5G...) — alteraram completamente a nossa relação com o mundo. A grande mudança, proporcionada pela transição da fase de conexão fixa (corpos estáticos) para a de conexão com mobilidade ubíqua (corpos móveis), é um

---

<sup>6</sup> Ardoino, 1998b.

<sup>7</sup> Martins, 2004, p. 5

<sup>8</sup> Kincheloe, 2007, pp. 39-65.

<sup>9</sup> Rodrigues *et al.*, 2016.

marco revolucionário na história da humanidade e de sua relação com o ambiente (espaço) que a cerca.

Para Santos,<sup>10</sup> “a cibercultura é a cultura contemporânea que revoluciona a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos na interface cidade-ciberespaço”. Ou seja, ela é estruturada pelo uso das tecnologias digitais nas esferas não apenas do ciberespaço, mas das cidades. Não são territórios desassociados. Para a autora, “a cibercultura vem se caracterizando pela emergência da mobilidade ubíqua em conectividade com o ciberespaço e as cidades”. Ela acrescenta que “o ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos do mundo físico das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas”.

Temos na palma de nossas mãos celulares, que são verdadeiros minicomputadores, conectados à grande rede. Trata-se de uma potência incrível que altera os papéis na rede informacional. Nesse cenário, Santos<sup>11</sup> diz que a interatividade, a autoria e a cocriação ganham espaço, visto que, com a evolução do ciberespaço, o *emissor* muda de papel, a *mensagem* de natureza e o *receptor* de *status*. Isto significa que, com novos arranjos espaçotemporais, novas práticas emergem.

No que se refere à ubiquidade humana e à aprendizagem ubíqua, Santaella<sup>12</sup> considera que o desenvolvimento tecnológico, desde o início dos anos 2000, alcançou um nível tão alto que a deixou convicta de que a condição contemporânea da existência humana é ubíqua. Para a autora, em função da hiper mobilidade — que, segundo sua própria definição, é mobilidade física acrescida dos aparatos móveis que nos dão acesso ao ciberespaço —, tornamo-nos seres ubíquos pelo fato de podermos estar em um ou mais lugares ao mesmo tempo. E não se trata de uma linguagem figurada. Se antes as pessoas deixavam a imaginação levá-las para longe de onde se encontravam, agora tornamo-nos “intermitentemente pessoas presentes-ausentes”.<sup>13</sup>

Diante dessa realidade, Santaella afirma que, com a evolução dos celulares, não adquirimos apenas a possibilidade de nos comunicarmos, interagindo, falando, escrevendo mensagens, enviando fotos, gravando áudios, fazendo videochamadas *etc.* com quaisquer lugares do mundo, mas, também, passamos a ter acesso à informação em quaisquer pontos do espaço e do tempo em que estejamos. Isso inaugurou o que ela chamou de “aprendizagem ubíqua”. A autora reforça em sua conceituação que esse tipo

---

<sup>10</sup> Santos, 2019, pp. 20-30.

<sup>11</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>12</sup> Santaella, 2013.

<sup>13</sup> *Idem, ibidem*, p. 16

de aprendizagem — aberta, espontânea, assistemática e movida pelo contínuo acesso à informação e à comunicação — é possibilitada pela expansão do uso de dispositivos móveis conectados, ou seja, nasce da miniaturização e da mobilidade.

Chegamos aos letramentos e multiletramentos. O termo “letramento”, geralmente, é utilizado no plural, já que existem vários tipos de letramentos – uns valorizados e, outros, não. Vários autores<sup>14</sup> reconhecem o caráter pluralista do conceito de letramentos e consideram que o termo no plural revela que as práticas de uso da escrita para ação e atuação em contextos sociais amplos não são singulares: são sempre constituídas por múltiplos elementos.<sup>15</sup>

Letramentos exigem habilidades e competências que não se restringem às linguagens e aos meios educacionais. Eles envolvem interrelações com contextos ideológicos e socioculturais nos quais estão inseridos (por exemplo, família, igreja, trabalho, escola, mídias sociais...). Dentre os diversos letramentos exigidos no mundo digital está saber usar hipertexto, principalmente quando se está conectado à internet. Coscarelli<sup>16</sup> propõe reconsiderar a ideia de hipertexto e que não se considere como uma suposta ruptura em relação ao impresso, mas sim como continuidade. A diferença na forma de produção exige do leitor habilidades e letramentos distintos daqueles que comumente funcionam no texto fixo, seja ele produzido em meio analógico ou digital.

Nos processos de construção de sentidos no hipertexto, é preciso estar atento não apenas aos aspectos visíveis superficialmente, mas faz-se necessário olhar para todos os lados — conhecimento enciclopédico, aspectos culturais, contextualização, história, os diversos letramentos, capacidade associativa, referênciação, fontes confiáveis (é preciso aprender a identificá-las) gênero textual, compreensão, interpretação, diálogo crítico *etc.*

Seguindo adiante, a gamificação não podia ficar de fora do arcabouço. De modo simplificado, ela pode ser conceituada como o uso de estratégias de *games* — com seus aspectos, mecanismos e dinâmicas — que visam ao engajamento das pessoas para alcançar objetivos, superar metas, resolver problemas, vencer desafios, melhorar a aprendizagem, motivar, dar *feedback* imediato... Enfim, utilizar como base a maneira de fazer as coisas do jeito como são concebidas nos jogos, cujas características foram potencializadas nos meios digitais.

Devido à importância do componente cultural no ensino de línguas, apresentamos na tese um breve panorama sobre a Educação Cultural Crítica.

---

<sup>14</sup> Entre eles, Cope; Kalantzis (2000, 2013); Jenkins (2009); Pennycook (2012).

<sup>15</sup> Kawachi, 2015.

<sup>16</sup> Coscarelli, 2006.

Segundo Candau e Koff,<sup>17</sup> para construir uma outra escola e uma outra educação, é preciso que as mudanças sejam contextualizadas e orientadas por princípios claramente formulados e que respondam a questões como “*Que educação queremos construir? Que sujeitos/atores desejamos ajudar a formar? Ou, em outras palavras, que prática escolar desejamos realizar a serviço de quem e do quê?*”

Concordamos com a linha de raciocínio delas, pois se reconhece sua importância na busca por fazer acontecer essa educação que queremos construir, com os sujeitos que desejamos formar e a serviço de práticas colaborativas, críticas, reflexivas, inclusivas e, sobretudo, não discriminatórias e não excludentes. Ressalte-se, ainda, que os alunos assumem um protagonismo responsável, no qual colaboração e solidariedade andam de mãos dadas.

Candau e Koff veem na interculturalidade uma proposta de educação que aponta para a construção de sociedades que sejam capazes de assumir as diferenças como constitutivas da democracia. E, também, sejam capazes de construir relações novas, realmente igualitárias entre pessoas e grupos socioculturalmente diversificados. Para as autoras, é necessário questionar “as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, entre outros”.<sup>18</sup> Elas propõem a valorização da construção da autonomia dos alunos, reconhecendo-os sujeitos da construção de suas histórias particulares e da história em geral. Sempre procurando promover o diálogo, empoderando os diferentes sujeitos e os grupos culturais, aprendendo a lidar com os conflitos, articulando diferentes saberes, incorporando diversas narrativas e linguagens, incentivando a produção colaborativa, enfim, reinventando a escola.

### **Síntese da abordagem metodológica**

O estudo desenvolvido na tese foi de ordem qualitativa, inserindo-se na área de Linguística Aplicada e tendo como meta a elaboração de diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e aperfeiçoamento de línguas. Isso foi feito de modo que se promovesse uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, não discriminatória e não excludente, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro importasse. Para se alcançar os objetivos da pesquisa contou-se com as seguintes questões: 1) Como elaborar diretrizes visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e aperfeiçoamento de línguas? 2); Como fazê-lo de modo que fomente uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o

---

<sup>17</sup> Candau e Koff, 2015, p. 335.

<sup>18</sup> *Idem, ibidem*, p. 340.

reconhecimento e a inclusão do outro importe?; e 3) Como incorporar características que promovam relações dialogais entre grupos sociais e culturais diversificados?

Ao optarmos por uma abordagem multirreferencial, associada à flexibilidade da bricolagem, conseguimos mesclar e aproveitar características de algumas metodologias de pesquisa, entre elas, a pesquisa-ação<sup>19</sup> e a pesquisa-formação<sup>20</sup> com uso de narrativas. Criamos nossos próprios caminhos, conforme apresentado ao longo deste capítulo, mas, também, nos inspiramos nessas duas metodologias qualitativas com as quais temos afinidade. A adaptação das metodologias foi necessária, principalmente, pelo contexto de pandemia de COVID-19, vigente durante boa parte da duração da pesquisa, o que dificultou o contato com vários atores-sujeitos da pesquisa.

A metodologia de pesquisa foi organizada em sete estágios, a fim de pôr em ordem as ideias, quais caminhos seguir e aonde se queria chegar. Nos Estágio 1 a 4 foram elaborados e respondidos formulários com questões pertinentes à construção da tese.<sup>21</sup> Recapitulando: no Estágio 1 foi feito um amplo levantamento da literatura que trata dos temas desta pesquisa. No Estágio 2 foi feito um recorte da minha dissertação de Mestrado em Letras,<sup>22</sup> no PPGL da UERJ, sob orientação da Dra. Janaina Cardoso. No Estágio 3 foi feito um recorte da minha experiência na graduação, em Licenciatura em Letras (Português-Literaturas), no modelo EAD, na UFF, pelo consórcio CEDERJ (2019-2024). No Estágio 4 foi feito um recorte, a partir de anotações de aulas e seus desdobramentos no Doutorado em Letras, no PPGL da Uerj (2019-2023), cujas temáticas foram sobre formação docente, letramentos e plurilinguismo. A partir dos Estágios 1 a 4 chegou-se ao Estágio 5, no qual foi elaborado um quadro geral com o estabelecimento das diretrizes visando à construção do protótipo e, na sequência, um outro quadro no qual são apresentados os objetivos e as características para o delineamento das diretrizes, conforme o modelo apresentado na Figura 1 (ver p. 270).

No Estágio 6 foi feita uma prototipagem de alta fidelidade. O resultado pode ser visto por meio do *QR Code* disponível na próxima seção. Já no Estágio 7 ocorreu a avaliação dos objetivos. O procedimento de análise dos dados foi baseado em análise argumentativa, conforme proposto por Toulmin.<sup>23</sup> O autor criou uma esquematização básica que ficou conhecida como “Esquema de Argumento de Toulmin” – TAP (do inglês “Toulmin’s Argument Pattern”) e foi nele que nos baseamos.

---

<sup>19</sup> Bortoni-Ricardo, 2008.

<sup>20</sup> Santos, 2019.

<sup>21</sup> Corrêa, 2023.

<sup>22</sup> Corrêa, 2018.

<sup>23</sup> Toulmin, 2001.



Figura 1: Modelo de quadro geral com objetivos e características para delineamento das diretrizes visando à criação do protótipo.

Objetivo(s)	Característica(s)
Interação	
Proposições...	
Atividades...	
Práticas...	
Outros	

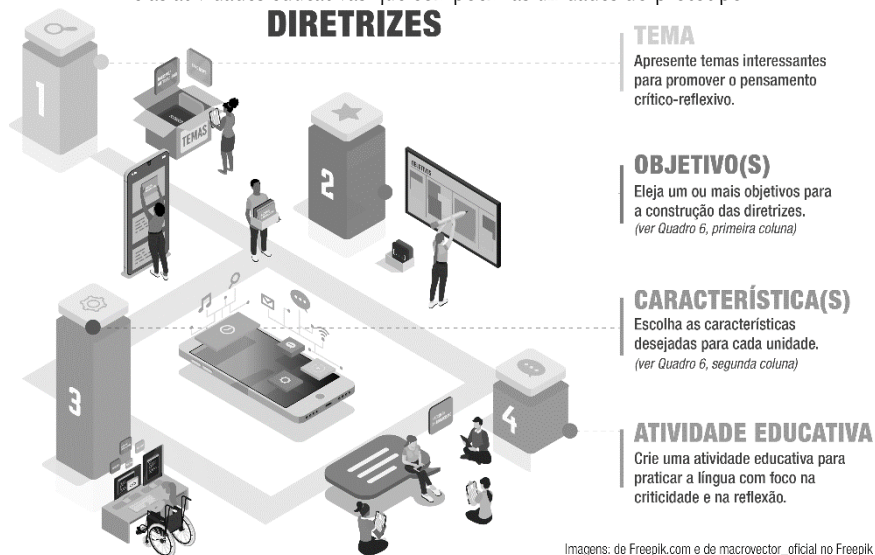
Fonte: O autor, 2022.

## O processo de elaboração das diretrizes

Nesta seção explica-se como funciona o **processo de elaboração das diretrizes**, que dá origem às ATIVIDADES EDUCATIVAS (que são a base para a criação das unidades do protótipo), é composto pelo tripé “OBJETIVOS, CARACTERÍSTICAS e CRITÉRIOS”. Tripé este que funciona em conjunto e está diretamente interligado aos “TEMAS”. Para se chegar à elaboração das diretrizes, procedeu-se da seguinte maneira: a) instruções gerais para a apresentação de **temas** a serem apresentados como porta de entrada; b) síntese dos dados gerados a partir dos estágios 1 a 4; c) apresentação dos **objetivos** e das **características**; d) estabelecimento das linhas gerais dos **critérios** que devem pautar o processo; e, por último, e) a transição para a criação das **atividades educativas** (lúdicas, motivacionais, inspiradoras, engajadoras, catalisadoras...) que irão compor as unidades do protótipo.

Conforme pode ser visto no infográfico a seguir (Figura 2), as diretrizes são formadas por um conjunto de procedimentos que caminham interligados até chegarem às atividades educativas que compõem as unidades do protótipo. As diretrizes “sozinhas não existem”.

Figura 2: Infográfico com os procedimentos de transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo.



Fonte: O autor, 2023.

Repare que os procedimentos apresentados na Figura 2 estão interligados e são representados por pessoas e não por códigos de programação. Faz-se necessário evidenciar que pessoas criam e utilizam tecnologias digitais e não o contrário. A ilustração mostra que as pessoas alimentam as máquinas e estas obedecem a comandos. As tecnologias devem — ou pelo menos deveriam — estar a serviço das pessoas. A Figura 2 demonstra como se dá a elaboração das diretrizes, ao mostrar seu percurso desde o tema até as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo. Confira:

1. Primeiramente, apresenta-se um TEMA. Pode ser qualquer um que desperte interesse do educando e/ou que seja importante para promoção de pensamento crítico-reflexivo. Pode ser, por exemplo, racismo/antirracismo, tolerância/intolerância, *fake news*, *bullying*, eleições, feminismo, democracia, comunidades pobres, refugiados, povos originários *etc.*

2. A construção das diretrizes começa com a eleição de um ou mais OBJETIVOS e, em seguida, pelas CARACTERÍSTICAS desejadas para cada unidade (etapa) do protótipo do aplicativo. Elas são baseadas no quadro de “objetivos e características”.

3. Na sequência, elaboram-se uma ATIVIDADE EDUCATIVA (lúdica, motivacional, inspiradora, engajadora, catalisadora...), na qual a língua será

praticada, mas, ao mesmo tempo, que se obedeça a CRITÉRIOS que levem ao desenvolvimento da criticidade e promova reflexão.

#### *a) Instruções gerais para a apresentação de temas*

Os temas precisam ser atualizados e revisados periodicamente, sempre procurando adequar-se às questões sociais, políticas, culturais, econômicas e educacionais, entre outras. A sugestão de temas exige alto grau de sensibilidade, de modo a não causar constrangimento ou dor, não discriminar ou excluir pessoas, não ferir as leis, não agredir ou gerar ódio. Enfim, é preciso bom senso e sempre proporcionar múltiplos olhares que levem a uma visão ampla, acolhedora, baseada no encontro com o outro, no respeito às opiniões diferentes.

Como exemplo, podemos citar temas atuais como: *fake news*, racismo/antirracismo, tolerância/intolerância, *bullying*, golpes, eleições, feminismo, feminicídio, democracia, áreas conflagradas, violência, paz/guerra, fascismo/antifascismo, comunidades pobres, refugiados, povos originários, preservação do meio ambiente, aquecimento global, uso correto de recursos naturais, etarismo, saúde, longevidade, inteligência artificial, ética, radicalismo *etc.* Mas, todas essas sugestões preliminares, antes de chegarem a ser disponibilizadas, devem passar pelas etapas anteriormente descritas.

Além desses temas, os próprios usuários poderão sugerir outros que serão tratados da mesma forma, sempre com muito zelo e responsabilidade. Os procedimentos resumidos no texto desta seção e sintetizados no infográfico (Figura 2) funcionam como fio condutores. Todos eles devem ser cumpridos a fim de garantir a qualidade das diretrizes que irão se transformar em atividades educativas e compor as unidades do protótipo.

#### *b) Síntese dos dados gerados a partir dos Estágios 1 a 4*

O processo de elaboração das diretrizes seguiu os estágios descritos na metodologia desta pesquisa. Em um primeiro momento foram respondidos os formulários dos Estágios 1 a 4 e, posteriormente, redigidos os capítulos. Na sequência, foi feita uma síntese em forma de quadro desses mesmos estágios.<sup>24</sup> Quadro este que apresenta, na primeira coluna, os “meios, recursos e interfaces”; na segunda coluna, são listadas suas características; na terceira coluna, um breve indicativo de seu potencial de utilização; e, por fim, na quarta coluna, as seções e/ou subseções da tese, nas quais se encontram as temáticas apresentadas com maior profundidade. Ao sintetizar as informações, o intuito foi o de filtrar o que não teria muita validade para

---

<sup>24</sup> Para melhor compreensão ver “Quadro 5” da referida tese (Corrêa, 2023).

incorporação nas diretrizes e facilitar o entendimento do próprio pesquisador, bem como dos leitores da tese.

#### *c) Os objetivos e as características*

A organização, em forma de quadro, permitiu que fosse feita uma melhor avaliação das informações geradas, e, assim, possibilitou a construção de outro quadro, com os objetivos e as características que ajudaram a compor as diretrizes.<sup>25</sup> Esses objetivos e características obedeceram a critérios que determinaram os procedimentos de transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo. Como se trata de um quadro em constante construção e reconstrução, elas não precisam ser seguidas de modo linear. Deve-se, no entanto, ter o cuidado de fazer combinações que façam sentido. Vale destacar e repetir que os objetivos e as características apresentados não devem ser barreiras para que outros surjam. Eles são apenas balizadores e fazem parte das quatro etapas de procedimentos para a transição entre as diretrizes e as atividades educativas que compõem as unidades do protótipo.

#### *d) Os critérios*

Os critérios funcionam como regras constituintes essenciais e apontam os rumos que devem ser tomados, a fim de garantir a coerência e os valores que servem de base para o desenvolvimento de todo o processo de elaboração das diretrizes. Não basta cumprirmos os outros três procedimentos. Se os submetemos ao aval dos critérios e eles não se sustentarem, é preciso rever o processo e descobrir o que está errado. Não custa nada reiterar que a obra de Paulo Freire, sua luta da vida e o seu legado foram fundamentais na inspiração dos critérios.

Optamos por não estipular uma grande quantidade de critérios. Eles são poucos, mas são de suma importância e procuram cobrir o que é primordial. Primeiro, é preciso que os educandos tenham voz ativa. Segundo, é preciso que suas condições socioculturais sejam levadas em conta. Terceiro, é preciso considerar suas existências e significados dentro de uma visão construída historicamente e isso deve permear as ações no que se refere à aprendizagem e à construção de um modo de pensar com criticidade. Quarto, é preciso que os educandos sejam protagonistas da educação, sendo sujeitos autorais e críticos e não simples repositórios de conteúdo. Quinto, é preciso articular a aprendizagem com processos sociais. Sexto, é preciso incentivar e promover a construção de sujeitos autônomos e solidários. Sétimo, é preciso

---

<sup>25</sup> Para melhor compreensão ver “Quadro 6” da referida tese (Corrêa, 2023).

motivar e alimentar atitudes questionadoras, sempre à procura de respostas justas e solidárias, proativas, colaborativas e que favoreçam a empatia e o cuidado com o outro em todas as dimensões. Oitavo, é preciso incentivar a construção de argumentos, com base em dados e informações confiáveis, e com posicionamento ético.

Ou seja, cada vez que se conjugar temas, objetivos, características e se propuser uma atividade educativa, é imprescindível que se ajude a construir uma sociedade mais justa. Promover uma educação colaborativa, onde todos importem, faz-se urgente. Assim agindo, vamos poder ajudar a criar possibilidades e condições para que o próprio educando pense, reflita e crie conhecimento, deixando de lado a simples reprodução e passando a agir como sujeito, em vez de continuar sendo tratado e agindo como mero objeto da educação.

#### *e) Etapa procedimental de transição para a criação das atividades educativas*

Esta etapa de transição é mais bem explicada na prática. Portanto, foi por seguirmos esse raciocínio que optamos por fazer uma prototipagem de alta fidelidade, visto que a consideramos a forma mais adequada para demonstrar, empiricamente, as primeiras atividades educativas desenvolvidas a partir das diretrizes elaboradas neste capítulo. Ademais, as telas interativas construídas revelam como as atividades podem ser lúdicas, includentes, inspiradoras, envolventes, catalisadoras...

Além do que já pode ser visto nas primeiras telas criadas, haverá interações motivacionais e engajadoras por meio de avatares, que visam levar o usuário do protótipo do aplicativo a tomar ele próprio a iniciativa de navegar, agir, interagir, conversar, propor, criar, cocriar, trabalhar em grupo, praticar, expor opiniões, argumentar, contra-argumentar. Resumindo: fazendo do aplicativo uma verdadeira sala de aula interativa, como nos revelou o educador Marco Silva.<sup>26</sup>

Escaneie o *QR Code* a seguir com a câmera do celular e aprecie uma amostragem do protótipo por meio de prototipagem de alta fidelidade. Não precisa instalar nada em seu celular. É como acessar um *site*, mas com as propriedades típicas de um aplicativo de celular, com ícones, botões, rolagem e toques na tela *etc.* Trata-se de uma experiência mais realística e interativa. (*Dica:* Na primeira tela que aparecer após acessar o *QR Code*, toque no ícone amarelo do aplicativo *App+* e aproveite a navegação, que é bem intuitiva.)

---

<sup>26</sup> Silva, 2014.



*QR Code com uma amostragem do protótipo (prototipagem de alta fidelidade).*

### **Análise dos dados da pesquisa – novos olhares**

Adotar uma epistemologia multirreferencial foi extremamente importante, uma vez que valorizou os pressupostos das ciências humanas e enfrentou os problemas advindos da tendência de considerar como “mais legítimos” os pressupostos das ciências naturais ou as abordagens quantitativas.

As primeiras telas de amostragem com prototipagem de alta fidelidade (*ver QR Code* na seção “O processo de elaboração das diretrizes”) nos levam a crer que as diretrizes elaboradas permitem a criação do protótipo. Para melhor ilustrar e compreender o que acabou de ser dito, passemos à análise de algumas telas da amostragem do protótipo. Por exemplo, a escolha da temática racismo/antirracismo funcionou como ponto de partida do fomento de uma educação colaborativa e crítico-reflexiva. Por intermédio dela apresentamos o texto “The Talk” de várias formas (com texto curto, texto um pouquinho mais longo, HQs, livro infantojuvenil, quiz *etc.*). Ao escolher a(s) forma(s) que mais lhe convém, o educando é convidado a se aprofundar em um tema potente e necessário.

Em uma das HQs, ele terá acesso a uma história que fala de um modo poético sobre a difícil conversa que os pais precisam ter com os filhos sobre racismo e discriminação de afrodescendentes. Na outra HQ (a da acusação de plágio), aborda-se análoga forma de preconceito. Comparando os dois enfoques de “The Talk” (ou três, se levarmos em conta a versão infantojuvenil), o educando poderá desenvolver seu pensamento crítico-reflexivo e, ao mesmo tempo, questionar-se sobre seu papel social no mundo. As HQs, por serem multimodais, acabam sendo bem atrativas e interessantes para a discussão do tema. Os textos e as ilustrações de Darrin Bell<sup>27</sup> e Alicia

---

<sup>27</sup> Bell, 2023.

D. Williams<sup>28</sup> têm uma sensibilidade incrível e funcionam muito bem como alternativa e/ou complemento ao texto monomodal.

Nessa amostragem do protótipo, encontramos elementos que estimulam “a empatia”, “o colocar-se no lugar do outro” e “componentes culturais” que estimulam a formação de sujeitos autônomos, práticas colaborativas, críticas, reflexivas, inclusivas e, sobretudo, não discriminatórias e não excludentes, pois levam o educando a reconhecer e incluir o outro, e, desse modo, promover um espírito de colaboração e solidariedade.

Vale ressaltar, nessa análise, que as diretrizes não podem ser tratadas como simples “letras frias”, elas precisam ser acompanhadas de perto pelos profissionais de educação que irão compor a equipe de criação e atualização do protótipo. Assim acontecendo, as diretrizes correm menos riscos de se distanciar dos critérios de implementação, que devem efetivamente chegar ao usuário final do aplicativo. O infográfico (Figura 2) ilustrou de modo bem didático como as diretrizes devem ser implementadas. Fica perceptível que não são *bits* nem *terabytes*, são pessoas trabalhando interligadas para converter diretrizes (com seus temas, objetivos, características e critérios) em atividades educativas potencialmente transformadoras.

## Considerações finais

Esta seção tem por objetivo apresentar os resultados alcançados por esse estudo; responder às questões de pesquisa; reconhecer e apontar as limitações identificadas ao longo do percurso; destacar as contribuições que consideramos ter proporcionado à área de aprendizagem de línguas mediadas por tecnologias digitais em um cenário de ubiquidade; e sugerir pesquisas e aprofundamentos que podem ser desenvolvidos a partir desta tese.

Iniciemos pelas questões de pesquisa. A primeira pergunta, *Como elaborar diretrizes, visando à construção do protótipo de um aplicativo para a prática e aperfeiçoamento de línguas?*, está diretamente ligada às outras duas, pois sozinha ela não se sustenta. Efetivamente, ao buscarmos respostas para esse primeiro “como”, o estudo desenvolvido conduziu-nos ao objetivo almejado. É basicamente esse o questionamento da primeira pergunta. E ele foi respondido de acordo com o que se observou pelos dados apresentados ao longo da pesquisa, pela criação de uma amostragem por meio de uma prototipagem de alta fidelidade (ou pelas capturas de telas) e, também, pelas análises feitas.

A segunda questão de pesquisa, *Como fazê-lo de modo que fomente uma educação colaborativa e crítico-reflexiva, na qual o reconhecimento e a inclusão do outro*

---

<sup>28</sup> Williams, 2022.

*importe?*, é primordial e uma das razões basilares da realização deste estudo. Criar as diretrizes e não dar conta das demandas que ela abrange ou não conseguir nem se aproximar delas, seria muito frustrante. E foi aqui que as análises ganharam força, pois, a opção por uma abordagem epistemológica multirreferencial — reconhecendo questões como pluralidade, heterogeneidade e complexidade —, nos fez adotar olhares e perspectivas plurais para compreender melhor as práticas educativas e quebrar o pensamento linear e reducionista.

A terceira questão de pesquisa, *Como incorporar características que promovam relações dialógicas entre grupos sociais e culturais diversificados?*, está alicerçada nas mesmas conclusões das duas anteriores; contudo, apresenta alguns diferenciais próprios dessa questão. A começar pela importância que julgamos ter a Educação Intercultural Crítica, passando pela experiência da licenciatura em Letras (UFF) e culminando pela pedagogia da autonomia de Freire.<sup>29</sup> Tudo isso associado à exemplificação feita por intermédio da prototipagem de alta fidelidade.

Respondidas as três questões de pesquisa, passemos a reconhecer as limitações encontradas durante o percurso. Uma delas já foi a falta de oportunidade de testes com a prototipagem de alta fidelidade que foi construída à custa de muita dedicação e empenho. Mesmo extrapolando o objetivo da pesquisa, a testagem com voluntários geraria dados relevantes. Outra limitação identificada decorre das adversidades provocadas pela pandemia de COVID-19, o que comprometeu severamente o cronograma da pesquisa.

Entre as contribuições, que consideramos ter proporcionado à área, está a união das ofertas de recursos multimodais — disponíveis nos dispositivos móveis conectados — com o desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo. Associar a prática de língua com a promoção de uma educação colaborativa e inclusiva, na qual o outro seja respeitado apesar das diferenças, é um dos fatores que nos moveu ao longo da pesquisa. Para aproveitar todo esse potencial que, muitas vezes, é desperdiçado, é necessário que invistamos em letramentos. E essa é uma das características das diretrizes ora propostas. Destacamos, também, a reunião de referências do mais alto nível em um arcabouço teórico inspirador (Ardoino, Candau, Cardoso, Cope, Freire, Kalantzis, Koff, Lemos, Lévy, Liberali, Marcuschi, Morin, Pinheiro, Rojo, Santaella, Santos, Silva e Xavier, entre outros).

Quanto à aprendizagem ubíqua, acreditamos que a proposta aqui apresentada vai mostrar possíveis caminhos a serem seguidos, quando as pessoas estiverem navegando e adquirindo conhecimento de modo informal e quase sem perceber que estão pondo em práticas estratégias de

---

<sup>29</sup> Freire, 2020a [1996].



aprendizagem que elas mesmas nem desconfiavam que tinham. E, nesse sentido, um aplicativo que reúna em um só lugar várias funcionalidades relacionadas ao uso da língua e com essa vertente dialógica, colaborativa, crítico-reflexiva, inclusiva e com a devida importância à questão cultural, vai ser um campo fértil para a aprendizagem ubíqua, um cenário cada vez mais presente em nossas vidas e de nossos educandos. Porém, sem nunca deixar de lado sua essência, o despertar de um pensamento crítico-reflexivo, a preocupação com o outro.

## Referências

ARDOINO, Jacques. “A formação do educador e a perspectiva multirreferencial”. Minicurso ministrado na Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, de 15 a 16 de outubro. Mimeo, 1998a.

ARDOINO, Jacques. “Nota a propósito das relações entre a abordagem multirreferencial e a análise institucional (história ou histórias)”. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves. (coord.). *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998b, pp. 42-49.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: EdUFSCar, 1998a.

BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.) *Reflexões em torno da abordagem multirreferencial*. São Carlos: EdUFSCar, 1998b.

BELL, Darrin. *The Talk*. New York: Henry Holt and Company, 2023.

BELL, Darrin. *The Talk – Accused of Plagiarism*. Disponível em <https://www.newyorker.com/culture/culture-desk/the-talk-accused-of-plagiarism>. Acesso em 24/07/2023.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

CANDAUI, Vera Maria. “Pedagogias críticas: ontem e hoje”. *Revista Novamerica*, Rio de Janeiro, n. 97, pp. 58-61, mar. 2003.

CANDAUI, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria. “A didática hoje: reinventando caminhos”. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, vol. 40, n. 2, pp. 329-348, abr./jun. 2015.

CARDOSO, Janaina da Silva. “Formação crítica de professores na/para a cibercultura”. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lília

Aparecida Costa (org.). *Cultura digital, educação e formação de professores*. São Paulo: Pontocom, 2022, pp. 175-221.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (ed.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. pp. 121-234.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. *Aprendizagem de línguas em um cenário de ubiquidade: elaboração de diretrizes visando à criação do protótipo de um aplicativo para prática e aperfeiçoamento de línguas de modo colaborativo e crítico-reflexivo*. Orientadora: Janaina da Silva Cardoso. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CORRÊA, Cláudio Ricardo. *Aprendizagem de segunda língua por meio da educação online aberta: o uso de tecnologias digitais, gamificação e autodidatismo no processo de aquisição linguística*. Orientadora: Janaina da Silva Cardoso. 2018. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

COSCARELLI, Carla Viana. “Alfabetização e letramento digital”. In: COSCARELLI, Carla V.; RIBEIRO, Ana E. (org.) *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2007.

COSCARELLI, Carla Viana. “Os dons do hipertexto”. *Littera: revista de lingüística e literatura*, Pedro Leopoldo, Faculdades Integradas Pedro Leopoldo, vol. 4, n. 4, pp. 7-19, jul./dez. 2006.

DUOLINGO (*site*). Disponível em <https://www.duolingo.com>. Acesso em 20/06/2024.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020a [1996].

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020b [1968].

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. *Letramentos*. Trad. Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KINCHELOE, Joe; BERRY, Kathleen S. *Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. 7. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015 [2002].

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2010 [1997].

LIBERALI, Fernanda. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015 (Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 8).

LIBERALI, Fernanda; MEGALE, Antonieta (org.). *Alfabetização, letramento e multiletramentos em tempos de resistência*. Campinas: Pontes, 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos. (org.) *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 15-80.

MARTINS, João Batista. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. *Revista brasileira de educação*, n. 26, maio/ago. 2004.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Trad. Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

ROJO, Roxane. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lucia. “A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal?” *Revista de computação e tecnologia*, São Paulo, vol. 2, n. 1, 2010. ISSN 2176-7998.

SANTAELLA, Lucia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Edméa. “Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura”. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010, pp. 29-48.

SANTOS, Edméa. “Mídias sociais e mobilidade em tempos de cibercultura: educando na escola, nas cidades e no ciberespaço”. *Mídias e Tecnologia na educação presencial e a distância*. 1. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

SANTOS, Edméa. *Pesquisa-formação na cibercultura*. Teresina: EDUFPI, 2019.

SILVA, Marco. “Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online”. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, pp. 69-74, dez. 2008.

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa: educação, comunicação, mídia clássica...* 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio. “Apresentação”. In: SILVA, Marco; PESCE, Lucila; ZUIN, Antonio (org.). *Educação on line: cenário, formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

TOULMIN, Stephen. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WILLIAMS, Alicia D. *The Talk*. New York: Atheneum; Caitlyn Dlouhy Books (Simon and Schuster), 2022.

XAVIER, Antonio Carlos. Leitura, texto e hipertexto. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antonio Carlos (org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010, pp. 207-220.



## **Linguística Aplicada e o ensino de Libras como L2 na formação de professores bilíngues**

Luciane Cruz Silveira

### **Introdução**

A Lei nº 10.436, de 2002, e o Decreto nº 5626, de 2005, sobre os quais comentaremos mais adiante, serviram de base legal para o debate sobre o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas para o sujeito surdo, que levaram às pautas de discussões alguns temas como: questões curriculares, linguísticas, de formação, de gestão, entre outros, sendo que a que tomou o espaço principal foi relativa à formação de professores. Além de os futuros professores terem importante contato com a Libras, tais ações legais ampliaram as pesquisas a respeito das línguas de sinais. Efetivamente, a existência das leis citadas anteriormente levou à expectativa de se proporcionar uma Educação Bilíngue de Surdos em todas as fases da educação, com professores qualificados e alunos ouvintes que aprendam desde cedo a respeitar as diferenças e os diferentes. Como professora surda formadora e conteudista da disciplina de Libras, busco colaborar para a formação de professores que atuarão em escolas e classes bilíngues ou em turmas de inclusão de alunos surdos.

Esta pesquisa está voltada para o ensino de Libras como L2 para alunos ouvintes do curso de pedagogia na modalidade à distância com o objetivo de criar novas estratégias na formação de professores para que esses profissionais estejam familiarizados com a subjetividade, cultura e identidades surdas e possam utilizar disso como instrumento de suas aulas.

Nesse contexto, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) começou a oferecer, no início de 2018, o Curso de Pedagogia, na modalidade de Educação a Distância (EaD), numa perspectiva bilíngue para surdos e ouvintes, nas cinco macrorregiões do Brasil, por meio de 13 polos. Tal curso pretende atender a uma demanda de formação pedagógica de surdos e de ouvintes para atuarem, prioritariamente, para educação de surdos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ingresso no curso se dá por meio de processo seletivo, o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Com um percentual de 50% de alunos surdos e 50% de ouvintes matriculados, a Libras é um componente curricular fundamental, sendo oferecida em oito

disciplinas (quatro obrigatórias e quatro opcionais), a partir de quatro níveis de competência linguística.

A Libras, como língua legalmente reconhecida da comunidade surda brasileira, com mesmo *status* linguístico da Língua Portuguesa, foi reconhecida por meio da Lei nº 10.436, de 2002. Porém, os reais avanços se deram por meio do Decreto nº 5.626, de 2005, que a regulamentou. O referido decreto trouxe muitas contribuições à educação de surdos, porém, talvez, a mais relevante seja a inclusão da Libras como disciplina obrigatória na grade curricular nos cursos de Formação de Professores e Fonoaudiologia. O decreto faz surgir um importante espaço de conhecimento e debate que questiona saberes que estão embasados em modelos que visam a enquadrar o surdo no padrão de uma sociedade predominantemente ouvinte. Pelo contrário, dá o enfoque necessário às práticas (como a inserção da Libras como componente curricular) que foram desenvolvidas a partir do decreto<sup>1</sup> e levam o surdo a ampliar suas habilidades linguísticas em sua língua de conforto, já que o aprendizado da Libras tem uma importância em si e também contribui para o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2).

Ainda no terreno das normas jurídicas, a Lei nº 14.191, de 2021, propõe a instituição da educação bilíngue como modalidade de ensino na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e com isso esperamos que seja possível garantir um ensino de qualidade no contexto linguístico-cultural para surdos. É preciso que as políticas públicas respeitem o direito dos surdos à sua língua de conforto e de instrução e a uma educação de qualidade, além de assegurar formação inicial e continuada, essencial aos professores bilíngues.

Os direitos linguísticos e culturais já estão assegurados, faz-se, portanto, necessário um olhar arguto para perceber que a opressão causada pelas barreiras linguísticas e culturais não se apresentem como um complicador no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Tradicionalmente, a Linguística Aplicada, enquanto campo teórico-metodológico, também traz respostas ao uso da linguagem referente ao processo de ensino-aprendizagem de uma língua (L2 ou LE), contribuindo com diferentes áreas do ensino e com a formação de professores no que tange as práticas pedagógicas na elaboração de materiais didáticos, tal como em estratégias de ensino. Apesar da importância do aluno surdo ter contato com a escola bilíngue, algumas vezes, não se percebem as lacunas no conhecimento teórico sobre o papel da língua na formação em seus caracteres identitários, culturais e sociais. A

---

<sup>1</sup> Diversas medidas previstas no referido decreto foram definidas como obrigatórias apenas às instituições federais. As demais instituições (municipais, estaduais, distritais e privadas) deveriam, de acordo com o documento, buscar implementar tais medidas.

Linguística Aplicada (LA) trabalha com o ensino por meio da prática, inserindo a língua em situações comunicativas reais. Quando o professor não conhece a Libras, o aluno surdo acaba prejudicado, uma vez que se forma uma barreira linguística. Podemos dizer que os estudos da Linguística Aplicada (LA) demonstram uma perspectiva de educação de surdos baseada na língua de conforto desse público, ou seja, sua L1.

Com relação ao contexto de ensino-aprendizagem bilíngue na educação de surdos, em comparação a outras áreas da LA, o ensino de Libras como segunda língua, via EaD, utilizou diversas tecnologias para acesso do conteúdo e materiais didáticos, considerando aspectos viso-espacial da Libras nos ambientes virtuais das plataformas. A formação na disciplina de Libras busca, principalmente, garantir fluência e proficiência na nessa língua de sinais por parte dos professores formados para que possam ministrar futuramente suas aulas para alunos surdos em sua língua de conforto. Durante o curso, busca-se mostrar que é um mito que alunos surdos tenham dificuldades para aprender e escrever em português; o que faltam são professores com fluência na Libras, apreensão de questões identitárias e culturais e que dominem a construção de materiais didáticos, itens que possibilitam a quebra das barreiras linguísticas.

### **Políticas Linguísticas da Libras na comunidade surda**

A luta dos surdos pelo reconhecimento de sua língua e, conseqüentemente, de sua identidade, é histórica e, quase sempre, aconteceu na área educacional, haja vista que na área médica encara os surdos como pessoas com deficiência e não como uma minoria linguística que precisa de reconhecimento e valorização.

Segundo Stokoe (1960), uma língua de sinais pode ser considerada uma Língua, pois possui, entre outras partes, uma sintaxe. Foi Stokoe, com a sua descrição da ASL, que possibilitou uma avalanche de estudos sobre as línguas de sinais, tendo a Linguística importância relevante na inclusão dos surdos e das línguas de sinais nos estudos das ciências sociais. Na década de 1980, são iniciadas as discussões acerca da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil.

Os estudos sobre a língua de sinais usada pela comunidade surda brasileira surgiram a partir de estudos da linguista Lucinda Ferreira Brito, na década de 1970, sobre a Língua de Sinais Brito Urubu-Kaapor (LSKB). Brito (1983) esclarece que a cultura dos indígenas Urubu-Kaapor, por exemplo, demonstra a importância do bilinguismo para a vida em sociedade. Destaca-se a relevância desse valor linguístico da LSKB, uma vez que o maior problema dos surdos é o linguístico. Na década de 1980, a linguista analisou aspectos gramaticais da língua de sinais, tal língua, era denominada “língua de sinais dos centros urbanos brasileiros (LSCB)” (BRITO, 1983). Apesar



dos trabalhos de Brito, realizados à época, usarem a designação LSCB, e outros pesquisadores usarem LSB, segundo Campello, Prates e Abreu (2018), em 1987, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) promoveu uma reunião, composta de comissão com dois surdos com formação superior e uma diretora ouvinte, que mudou o nome para Libras, denominação usada até hoje.

Em sua maioria, a Libras é a primeira língua do surdo, sua L1. Não se trata de um sistema de gestos ou mímica, mas uma língua com todas as suas especificidades. É reconhecida como a língua da comunidade surda brasileira, apresentando algumas variantes regionais, sendo usada em todo Brasil e se mostrando diferente das línguas de sinais de outros países.

As políticas linguísticas referentes à Libras tiveram um grande avanço com a Lei nº 10.436, de 2002, que reconheceu a Libras como Língua da comunidade surda do Brasil, com o mesmo *status* linguístico da Língua Portuguesa, e com o Decreto nº 5.626, de 2005, que dispõe sobre a regulamentação da lei de Libras. Esse decreto estabelece que a Libras e a Língua Portuguesa escrita são línguas de instrução para os surdos e regulariza as escolas bilíngues. O decreto também estabeleceu a obrigatoriedade de ensino de Libras para a formação de professores das diferentes etapas da educação.

Skliar (1997b), pesquisador de referência na área de educação de surdos na década de 1990, quando os estudos a respeito do bilinguismo ainda eram inicialmente fomentados, defendeu que a escola seria fundamental para a massificação e aprofundamento do acesso à Libras e à L2, no caso, à Língua Portuguesa.

Vale lembrar que outras normas legais (leis e decretos de âmbito federal, sobretudo) contemplam a inclusão de pessoas com deficiência. A Constituição Federal no seu art. 205 assegura a igualdade da condição de acesso e a garantia do desenvolvimento de todos os cidadãos; e no seu artigo 214, garante o ensino de qualidade. A estratégia 4.7 do PNE<sup>2</sup> garante, entre outros aspectos, a educação bilíngue para o aluno surdo.

O ano de 2021 culminou com a aprovação da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou, como já assinalamos, a Lei nº 9.394, de 1996, (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), estabelecendo a oferta de

---

<sup>2</sup> No item 4.7. do PNE, tem-se: “garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos art. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos.” (BRASIL, 2014).

educação bilíngue para o aluno surdo, de forma a garantir o ensino de qualidade, no contexto linguístico-cultural para a criança até sua fase adulta, sejam para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas.

As políticas linguísticas ainda estão construindo um caminho para a elaboração de leis em todo território nacional no que diz respeito aos espaços escolares e sociais. Tal política tem como objetivo a garantia de que os alunos surdos se tornem verdadeiramente bilíngues por meio de uma educação de qualidade, reconhecendo a Libras como primeira língua do surdo e o português na modalidade escrita como segunda língua. Com isso, torna-se cada vez mais importante a luta pela criação de escolas bilíngues e o incentivo à formação de professores para atuarem nesses espaços. As lutas da comunidade surda seguem com esse enfoque há muitos anos e isso se perpetuará até que seja possível a construção de uma sociedade que esteja consciente do lugar do surdo nela, priorizando sempre a educação.

## **LA no ensino de língua e LA ao ensino da língua de sinais**

Segundo Faraco e Castro (2008), diversas áreas do conhecimento mostram preocupação a respeito do ensino da língua de conforto, porém, os diversos especialistas – gramáticos, pedagogos ou psicólogos – têm focado em suas áreas de estudo:

O ensino de língua materna... [...] tem sido alvo de preocupação de especialistas das mais variadas áreas. Assim, o ensino de linguagem, de um modo geral, vem sendo há algum tempo tema de discussão de gramáticos, pedagogos, psicólogos etc. que, evidentemente, centraram seus estudos e críticas segundo pressupostos e pontos de vista próprios às suas áreas de conhecimento (FARACO; CASTRO, 2008, pp. única).

Contemporaneamente, a Linguística Aplicada (LA) tem como área de atuação e campo de pesquisa a transdisciplinaridade, ou seja, como os novos saberes são gerados a partir do diálogo entre diversos campos de conhecimentos, por meio de parcerias de pesquisas em outras áreas de estudo, para a elaboração de uma trajetória de conhecimento mais sólida. Trata-se da LA se repensando continuamente e se tornando “um espaço aberto com múltiplos centros” (MOITA LOPES, 2006, pp. 20). Assim, as diferentes áreas dialogam, mas em um corpo comum, cada uma mantendo sua identidade, em convivência dinâmica. É a LA que atua na transitividade, ligando as várias esferas sem esgotá-las. Dessas diferentes áreas, a LA, como área de conhecimento, é a que atua de forma mais particular junto ao ensino

de outra língua, seja primeira língua (L1), L2 ou LE<sup>3</sup>, como no presente caso, o ensino da Libras. Do nosso ponto de vista, a LA mostra-se significativa para esse trabalho, pois é ponto fulcral relacionar a teoria a respeito do ensino da Libras como L2 e a sua prática. Haja vista a grande lacuna que se encontra na produção acadêmica relativa à língua de sinais, a construção desses saberes contribuirá de forma relevante para a prática em sala de aula.

O principal compromisso da LA é de propor soluções para os desafios do mundo por meio da utilização da linguagem e na resolução (ou ao menos na tentativa de solucionar) desses diversos problemas que a LA dialoga inter, trans e indisciplinados. Então, a LA também está ligada ao ensino e aprendizagem da língua materna, L2, língua estrangeira, em ambientes escolares num contexto social, compreendidos como práticas sociais para o ensino de uma língua. É possível um tipo de ensino de língua, de sua estrutura e gramática que se preocupe com as trocas interacionais. Assim, busca-se pesquisar melhores processos de interação social da língua relacionando a atividades cotidianas que têm como papel o ensino efetivo de uma L2.

De maneira geral, a abordagem de conteúdo da LA no curso de formação de professores é rasa. Esse conhecimento deve ter sua visão ampliada, o que certamente fugiria de uma abordagem reducionista. E deverá ter seu foco, por exemplo, na transgressividade das línguas em questão, tendo o professor um olhar atento ao meio sociocultural em que está e nas trocas linguísticas entre ele e os alunos. Moita Lopes (2006) já aborda essa visão em que o reducionismo e a unidirecionalidade são apresentados como respostas para os problemas referentes à linguagem enfrentados pelos professores quando em contato com os alunos.

A LA surge a partir dos desafios do mundo real, para dar uma resposta aos problemas de comunicação do uso da linguagem, tratando de questões referentes ao ensino e a aprendizagem de uma língua, seja primeira língua, segunda língua ou estrangeira, e colabora nas diversas áreas, contudo, destacamos neste capítulo, aquelas relacionadas ao ensino, como, por exemplo, os problemas que atrapalham a comunicação, a colaboração na formação de professores, seleção de práticas pedagógicas que podem auxiliar na elaboração de programas e de materiais didáticos.

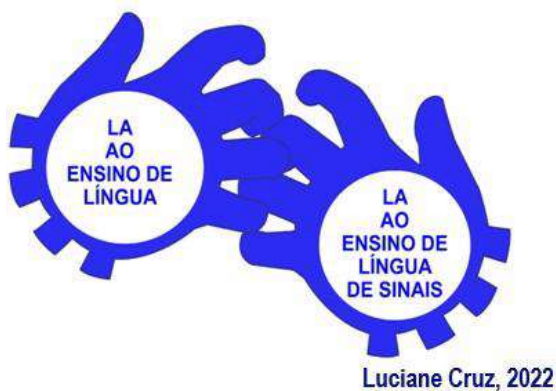
Podemos pensar a Linguística Aplicada (LA) como área que fundamenta pesquisas que reflitam sobre o ensino da língua de sinais, mais especificamente, tratar do ensino de surdos. Com o propósito de aprimorar as habilidades linguísticas de professores e alunos, a LA pode auxiliar, teoricamente, no

---

<sup>3</sup> Segunda língua (L2) é quando se aprende uma língua no local onde ela é utilizada socialmente e língua estrangeira (LE) é quando se aprende uma língua de uma outra nacionalidade em seu país de origem, onde ela não é utilizada socialmente, portanto, sem uma imersão na língua.

processo de ensino/aprendizagem da língua de sinais e na aquisição dessa língua. Existem autores que abordam a LA, como Moita Lopes (2013, 2006), Cavalcanti (2006; 2013) e Kleiman e Martins (2007), que são reconhecidos na área de LA de ensino de língua, porém, nenhum desses autores citam as línguas de sinais. A autora Gesser (2012), do Brasil, em sua pesquisa, disserta sobre o ensino de Libras como L2 para ouvintes, Mertzani (2010; 2015), na Inglaterra, e Geffroy e Leroy (2020), na França, citam as línguas de sinais em suas pesquisas baseadas na LA, porém, de forma muito breve.

Figura 1: Linguística Aplicada no Ensino de Línguas e LA ao Ensino de Língua de Sinais



Fonte: SILVEIRA, 2022.

A Libras como língua de instrução e a sua fluência são denominadas atitudes linguísticas da comunidade surda e são de extrema importância, pois a língua surge por meio do contato cotidiano e rotineiro com surdos, assim, ouvintes se tornam verdadeiramente bilíngues. O desenvolvimento da Libras acontece dentro da comunidade surda, pois é a língua utilizada nesses espaços, onde, de fato, distintas e variadas atitudes linguísticas estão presentes nas vivências de sujeitos surdos., com diferentes histórias de seus pares. Sem dúvida, para um entendimento pleno, os professores de alunos surdos devem estar em contato com a comunidade surda para assim perceber as nuances da língua, que só acontecem quando se há uma convivência cotidiana nesses espaços.

Em suma, a Linguística Aplicada à Língua de Sinais (LAS) pode atuar para embasar a formação de professores bilíngues e suas práticas futuras de ensino com alunos surdos e no desenvolvimento do ensino-aprendizagem da língua de sinais. Também é importante que a LAS esteja presente em diversos cursos de licenciatura também, inclusive para os surdos que têm a Libras como L1, pois poderão entender mais profundamente os conceitos da LA de solucionar problemas e da LAS, em relação à educação de surdos. É

necessário estimular professores a reconhecerem e observarem a relevância dessa prática para um futuro ensino de qualidade aos surdos em seu ambiente linguístico. Dada a relevância desse campo específico da LA, destinado ao ensino de língua de sinais, como da formação de professores de Libras, propomos outra nomenclatura para esse (sub)campo emergente: “Linguística Aplicada de Ensino de Língua de Sinais (LAELS)”.

A LA ao Ensino de língua de sinais pode focar nos estudos a respeito de teoria e prática e podem reforçar a perspectiva do ensino da Libras como língua de conforto para o surdo, como também como L2 para os ouvintes. Desta feita, para além do ensino da língua, a LA ao Ensino de língua de sinais poderá buscar compreender problemas sociais na tentativa de solucioná-los, ajudando a compreender a diversidade cultural da Libras e dos alunos surdos. Podemos, a título de comparação, observar a existência de aspectos muito similares entre a LA ao ensino de línguas e LA ao ensino da língua de sinais. A principal distinção entre um campo e outro é que, no primeiro, a língua-alvo é oral e, no segundo, a língua-alvo é viso-espacial, utilizando as mãos, as expressões corporais, o espaço, os movimentos para se expressar.

As pesquisas desenvolvidas sobre o teórico da LA, em geral, defendem a redução de conflitos, considerando a melhor comunicação e interação entre indivíduos na sociedade. Um dos objetivos da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas de Sinais (LAELS) é a formação de professores de/em língua de sinais, de forma a auxiliá-los no aprimoramento da qualidade de suas práticas em sala de aula. Por muitos anos, formas tradicionais de ensino da Libras vêm sendo repetidas e, por isso, existem muitas falhas. Faz-se necessária a quebra desse padrão tradicional para atender melhor às necessidades diversas dos alunos surdos e, assim, promover uma qualidade no ensino bilíngue de surdos a partir de visões atualizadas.

O foco da LA ao Ensino de Língua de Sinais, como defendemos aqui, é propiciar saberes e práticas formadoras que possibilitem aos professores tenham domínio da língua de sinais para que assim estejam aptos para proporcionar um ensino de qualidade aos seus alunos surdos. Por exemplo, o uso de situações corriqueiras da realidade social do aluno para ser trabalhada em sala de aula, objetivando alcançar a resolução de problemas para que assim seja possível uma educação de qualidade. Com nossa pesquisa, constata-se a possibilidade de uma LA ao Ensino de Língua de Sinais que contribua na comunicação entre indivíduos em diversos contextos, com o uso da Libras e, assim, contribuir com a interação social com os alunos surdos.

Hoje temos poucos professores bilíngues formados e menos ainda que tenham conhecimento sobre a prática escolar bilíngue de/para surdos. Um professor bilíngue deve ter fluência na Libras e no português e, dentro de sala de aula, deve lecionar as duas disciplinas igualmente bem, conseguindo assim passar segurança e servir de modelo para a comunidade surda. Então,

é importante também que o professor bilíngue conheça e participe da comunidade surda, entenda a importância de ser um modelo linguístico dessa comunidade e evite a disseminação da discriminação da língua. É impossível o professor adquirir fluência na língua em cursos de quatro meses de duração, pois está atrelado ao semestre letivo nas faculdades. Isso não acontece só com a Libras, também acontece com qualquer outra língua. Assim, os cursos de formação de professores precisam urgentemente aumentar a carga horária do curso de Libras e as secretarias de educação precisam oferecer a Libras em cursos de formação continuada.

Figura 2: Vestir a camisa da língua de sinais



Fonte: SILVEIRA, 2022.

Para uma proposta bilíngue, de acordo com a figura 2, “vestir a camisa da língua de sinais” significa valorizar a Libras como L1 do surdo e, portanto, como a língua de instrução, na Educação Bilíngue de Surdos, respeitando o sujeito surdo com suas identidades e cultura. A Libras tem um papel importante na construção e preservação de identidade desse sujeito, que pode adquiri-la espontaneamente e se expressa plenamente por meio dela, trazendo-lhe segurança e conforto linguístico, coexistindo com sua cultura, que é visual. Professores bilíngues são predominantemente falantes de uma língua oral, porém, ao entrar em um ambiente de Educação Bilíngue de Surdos (em escolas bilíngues de surdos) devem mergulhar nesse universo e “vestir a camisa da língua de sinais”, não só os professores, mas também todos os funcionários devem tomar essa atitude. Isso significa que, ao

pisarem naquele espaço, devam utilizar apenas a língua de sinais como forma de interação, sejam com seus pares ouvintes ou com sujeitos surdos, respeitando aquele ambiente linguístico e a língua de conforto dos surdos.

Fora deste ambiente, fica à critério dos profissionais usar a língua oral ou a língua de sinais e, nesse momento, pode ser facultado por eles “guardar a camisa”, porém é imprescindível que ao retornar àquele ambiente bilíngue tenham a responsabilidade de retornar “a vestir a camisa da língua de sinais” e tornar essa a realidade daquele espaço que não deve promover barreira linguística alguma aos surdos que ali transitam, seja nos corredores, nas salas de aula ou em qualquer espaço da escola. É imprescindível que os alunos surdos se sintam acolhidos e respeitados nesse lugar.

Em relação à escola bilíngue, as pesquisas em LA podem contribuir de forma significativa, pois o desenvolvimento do sujeito surdo, com todas as suas potencialidades está intimamente relacionada com o ambiente escolar. O reconhecimento de sua primeira língua como língua de instrução desenvolverá a sua alteridade e o autorreconhecimento como cidadão.

## **Ensino e Aprendizagem da Libras**

O ensino e aprendizagem da Libras devem estar relacionados, principalmente, a práticas de interação e diálogo entre professores e alunos. Professores devem ampliar seu conhecimento em relação à construção da história do surdo e aliar suas práticas fazendo referência a essa cultura em seus conteúdos no ensino de alunos.

É fundamental que alunos conheçam outros espaços no mundo e que tenham acesso a diferentes filosofias, conhecimentos e culturas na sociedade através de uma interação na prática e assim reconhecer suas diferenças. Os alunos devem estudar regras gramaticais e interagir para adquirir experiência e ter contato com diversos materiais didáticos, que irão estimular o ensino e aprendizagem da Libras, auxiliando na comunicação do surdo e possibilitando a esse sujeito se comunicar em sociedade.

Quando se aprende Libras, é necessário que se pratique a dimensão visual, de tal forma que, ao se comunicar, os olhos estejam voltados para os olhos do surdo e não para suas mãos, para que seja possível perceber todas as características dessa expressão, a qual vai além dos movimentos manuais, sendo acompanhada de expressões faciais e corporais, por exemplo. Os ouvintes, em sua maioria, não conseguem ter essa atitude no início, fixando o olhar nas mãos do sinalizante e priorizando apenas esses movimentos. Só a prática cotidiana é capaz de quebrar esse vício e voltar seus olhos aos olhos do surdo e, assim, perceber todas as características da Libras.

Na prática cotidiana em sala de aula, esse professor, que teve o ensino da Libras de forma superficial, é incapaz de desenvolver estratégias para

ensinar o aprendizado do aluno surdo, que tem na Libras sua língua de instrução e que necessita, principalmente, do apoio de recursos visuais. Devido a essa deficiência na formação do professor, o intérprete em sala passa de tutor entre a Libras e a Língua Portuguesa, muitas vezes, sendo o responsável por transmitir o conteúdo escolar para o aluno surdo, desenvolvendo mecanismos que o ajudam na sua compreensão. Logo, assume não somente a prática da interpretação, mas também a docência.

A educação bilíngue do surdo precisa, então, de um ambiente que respeite sua língua de conforto, com professores habilitados para usar Libras como língua de instrução, que os conceitos sejam apresentados nessa língua, de colegas de turma e de profissionais de apoio fluentes em Libras, estabelecendo, assim, o contato em Libras, tanto de surdos com surdos como entre surdos e ouvintes. Dessa forma, o aluno surdo tem a possibilidade da promoção do desenvolvimento linguístico e cognitivo. Não há como alcançar tal desenvolvimento sem entrada no simbólico, isto é, sem adquirir uma língua.

De forma a complementar os principais pontos de dificuldade, podemos recorrer a Neves (2011) ao destacar que alunos ouvintes aprendendo Libras têm muita dificuldade de fazer uso da simultaneidade (possibilidade de realização de dois sinais ao mesmo tempo).

O aprendizado de Libras como L2 para ouvintes deve ser desenvolvido por meio de estratégias do ensino da língua, mas também deve partir do aluno pesquisas e contato com a comunidade surda. O aluno deve buscar contato com surdos em espaços diferentes, tendo contato com as mais diversas identidades surdas, variações linguísticas e culturais e, assim, tornando-se capaz de se comunicar por meio da língua no mundo surdo.

O contato com os surdos na sociedade promove o conhecimento de uma linguagem, mas o que trará resultados para tal conhecimento é o interesse na interação e no contato com esses sujeitos na comunidade surda. Dessa forma, compreenderão do que se trata o direito linguístico e o direito ao acesso em diversos espaços para essa comunidade. Gesser (2012, pp. 75) relata “só é possível aprender a Libras no contato com outros surdos”.

## **O Curso de Pedagogia EaD do INES**

O INES deu início ao projeto de criação de um curso de Pedagogia-Licenciatura a distância<sup>4</sup>, com ênfase, também, na educação bilíngue. Apesar

---

<sup>4</sup> Inicialmente, o projeto desse curso começou a ser discutido com diversas instituições de Ensino Superior, dentre elas, o INES. Depois, o INES assumiu o projeto por meio do DESU, que criou o NEO e, depois, o NEO é desvinculado do



de ter ementas das disciplinas do curso presencial prontas, por dois anos, foram desenvolvidas ferramentas que possibilitassem o ensino da Libras a distância. Plataformas convencionais, certamente, não dariam conta dos requisitos necessários para a execução do curso. Foi necessário o desenvolvimento de material adequado para a plataforma, pois a simples adaptação não permitiria que os alunos desenvolvessem todas as suas potencialidades para se adequar ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA<sup>5</sup>), que funcionou até 2021. Após esse período, foi criada pelo próprio INES uma plataforma própria no Moodle que demandou uma reformulação.

O curso teve sua primeira turma em 2017, sendo o pioneiro em toda a América Latina. Para atender aos requisitos da legislação vigente à época de sua concepção, o curso foi estruturado de modo que houvesse até três encontros presenciais por semestre, assim, seria um curso semipresencial. Entretanto, com o marco regulatório da EaD de 2017, o Curso de Pedagogia EaD do INES se tornou totalmente a distância – e não mais semipresencial. Há atividades presenciais, mas, caso o aluno não vá, não fica prejudicado em termos de frequência, apenas não terá a nota da atividade presencial lançada.

O curso, destinado a surdos e ouvintes, é oferecido nas cinco macros regiões do Brasil, em 13 polos<sup>6</sup>, tendo 8 períodos de duração (ou seja, 4 anos), sendo que em caso de necessidade do aluno. Esse período pode estender-se por mais 8 períodos (ou seja, um período total de 8 anos), sem que o aluno tenha sua matrícula cancelada. O ingresso se dá por meio de vestibular próprio para o curso presencial e com a nota do ENEM para o NEO.

Wilcox e Wilcox (2005, pp. 124) afirmam que “[o]ferecer instrução mínima em uma segunda língua significa oferecer vários semestres de aulas dessa língua”, fato que não ocorre na realidade do oferecimento da disciplina de Libras no ensino superior. Assim, os que querem continuar estudando precisam procurar outro curso. Assim, muitas vezes, o conteúdo é raso e insuficiente, pois é sabido que o aprendizado de uma Língua, tanto L2, que é o caso da Libras, como língua estrangeira, demanda anos de estudo. Apesar disso, podemos perceber um grande avanço, sem dúvida, pois expôs tanto a

---

DESU, pela Direção Geral, passou a ser vinculado ao Gabinete Geral, disposição que vigora até a data de produção desta tese.

<sup>5</sup> Em 2021, houve o encerramento do contrato com a empresa responsável pelo AVA.

<sup>6</sup> Os 13 polos são: Universidade Estadual do Pará (UEPA), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) e Universidade Federal de Lavras (UFLA).

língua quanto a identidade surda para a sociedade. Contudo, esse preparo é insuficiente para formar professores bilíngues aptos a ter a Libras como língua de instrução para o aluno surdo.

O Curso de Pedagogia possui uma perspectiva bilíngue no INES e, certamente, é um desafio proporcionar qualificação e formação de professores que devam futuramente ensinar conteúdos da educação básica em Libras para crianças surdas. Deve-se pensar em caminhos para ofertar o melhor ensino, utilizando recursos visuais para o ensino e aprendizagem de duas línguas para os alunos surdos. Existiu um currículo antigo e tradicional que, aos poucos, caiu em desuso. Atualmente, preconiza-se que o currículo bilíngue priorize recursos visuais que vão auxiliar na educação de surdos, além do professor utilizar a Libras como língua de instrução e que seja bilíngue de fato. Desse modo, o professor deve ser o mediador de conhecimento para os alunos e por meio da Libras esses alunos surdos poderão ter acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. É importante que o professor dialogue com a turma em Libras e que, na prática, o professor consiga proporcionar a construção do conhecimento dos alunos surdos.

## **Metodologia e resultados obtidos**

Esta pesquisa foi realizada com alunos ouvintes do Curso de Pedagogia a distância do INES em duas etapas. Na primeira, contou com um questionário com perguntas fechadas (pré-coleta) com perguntas 23 abertas, endereçado a alunos ouvintes do 5º aos 7º períodos do Curso de Pedagogia (modalidade EAD) do INES, ou seja, a futuros professores bilíngues ouvintes em formação. O intento era receber entre 25 a 35 respostas do questionário construído pelo aplicativo Formulário Google. Na segunda etapa, elaboramos um questionário construído com base na pré-coleta, contudo, mais abrangente, a fim de obter respostas mais esclarecedoras por parte dos participantes.

O intuito do questionário foi colher informações a respeito do conhecimento da Libras do aluno quando ingressou no curso e seu desenvolvimento, considerando como foi o aprendizado e a qualidade dos vídeos quanto à produção. Com base nas respostas, foi feita a análise dos materiais didáticos da disciplina de Libras, que pretende assegurar que os professores sejam aptos a ensinar usando a Libras como língua de instrução e, assim, proporcionar uma educação de qualidade a seus alunos.

A análise da coleta de dados obtidos pelas respostas dos formulários aplicados foi realizada em blocos. Algumas respostas contemplaram o desafio que o estudo proporciona e outras mencionaram a importância da correlação da teoria e da prática. Foram recebidos 34 questionários respondidos pelos alunos de treze polos. Com base na teoria, foi possível

relacionar as práticas que são realidades para a formação inicial e continuada de professores e, com isso, ter um parâmetro, cruzando as informações do que acontece. Foi possível, assim, a construção de gráficos que apontam informações essenciais para apontamentos acerca da construção de uma educação de qualidade e para possibilitar a revisão da metodologia, carga horária, níveis da Libras, currículo e tempo de duração dos vídeos.

A partir desses resultados, é apresentada a proposta de reforma curricular para a disciplina de Libras do Curso de Pedagogia EaD do NEO, a fim de que os estudantes possam melhor desenvolver habilidades voltadas à sua atuação como professores bilíngues, que usarão a Libras como língua de instrução, além de estratégias para desenvolver o ensino com alunos surdos, com vistas a colaborar para eliminação das barreiras linguísticas. a formação de professores deve ser acompanhada de diretores, coordenadores pedagógicos e demais funcionários que atuam no campo pedagógico preparados para propiciar um ambiente linguístico rico e acolhedor, onde o surdo encontre conforto linguístico para aprender e também expressar-se na língua de sinais. Assim, não é possível oferecer ensino bilíngue de qualidade, que capacite surdo a buscar seu lugar na sociedade sem uma sólida formação do professor bilíngue. Outra proposta abordada é a LA no ensino de Libras para a profissionalização e melhorias na formação de professores bilíngues.

De forma sumarizada, listamos a proposta de reforma curricular para um novo curso de Pedagogia, baseada nas análises das respostas.

1) A disciplina passará a ser ofertada um nível por período, dobrando a carga horária de cada nível, ficando, portanto, o nível da Libras atrelado ao período que está sendo cursado, da seguinte forma, 1º Período: Libras I, 2º Período: Libras II, e seguindo assim, até p 7º Período com Libras VII, sendo o último, pois no oitavo o aluno está focado no TCC.

2) Mudança da carga horária para 96 horas por semestre, sendo 48 horas de teoria em sala de aula e 48 horas de atividades práticas de Libras em escolas bilíngues, classes bilíngues escolas inclusivas e associações de surdos.

3) Estabelecimento de pré-requisitos da disciplina de Libras.

4) Encontro semanal entre os professores formadores e o tutor/professor mediador.

5) Formação inicial e continuada dos tutores (mediadores).

6) Criação de glossários regionais.

7) A frequência da postagem da disciplina passar a ser semanal.

8) Seria ideal que os primeiros níveis tivessem um tempo menor e ir aumentando conforme passam os níveis (Nível 1: vídeos de até 2 minutos; níveis 2 e 3: vídeos de até 5 minutos).

O curso de Pedagogia do INES foi pioneiro no Brasil e apresenta excelente qualidade, o que não impede de melhorar cada vez mais, através do aprimoramento da grade curricular e está em consonância com a nova LBD,

Lei nº 14.191, de 2021, estando assim na vanguarda da educação bilíngue. As reformas acima propostas têm o objetivo de aperfeiçoar a formação dos professores que futuramente atuarão em escolas/turmas bilíngues de surdos, tendo a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa escrita como L2. Ao finalizar esse capítulo analisando a coleta de dados, cujo intuito foi verificar a eficiência<sup>7</sup> das ferramentas didáticas apresentadas na plataforma bem como a sua eficácia<sup>8</sup> na formação do professor bilíngue, através da opinião dos alunos que se dispuseram a participar dessa pesquisa. Assim, após refletir sobre o resultado das análises feitas a partir do que fora proposto, passamos às considerações finais desta tese.

### **Considerações Finais**

O NEO do INES tem trabalhado pelo reconhecimento do valor linguístico da Libras, sendo também um campo de pesquisa e validação do uso da Língua, contando com 13 polos espalhados pelo Brasil, que deve formar professores fluentes na L1 dos seus alunos surdos e respeitando sua modalidade visual.

O Decreto nº 5.626, de 2005, regulamentou a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura em todo território brasileiro, de forma que os futuros professores sejam sensibilizados ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos sujeitos surdos. Com esse Decreto, a população surda usuária de Libras tem uma garantia, impulsionando as conquistas dessa comunidade, o que é de extrema relevância para que a Libras tenha visibilidade favorável em todo país. Recentemente, foi aprovada a Lei nº 14.191, de 2021, que altera a LDB, dispondo sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Espera-se, com essa nova lei, que as políticas públicas e as práticas passem a prezar, verdadeiramente, pela qualidade de ensino dos surdos no país. Espera-se que os professores sejam fluentes em Libras, tornando-se bilíngues, com a Libras sendo usada como língua de instrução.

Encontro semanal entre os professores formadores e o tutor/professor mediador. A Linguística Aplicada (LA) pode contribuir de forma acentuada para a formação do professor bilíngue, fluente em Libras, apto a usá-la como língua de instrução é de suma importância na comunicação e interação

---

<sup>7</sup> De acordo com Falcão filho (1997), a eficiência concerne com a maneira correta de se utilizarem os recursos disponíveis (FALCÃO FILHO, 1997, pp. 319).

<sup>8</sup> A eficácia, na educação, constitui a capacidade das pessoas e das instituições alcançarem os objetivos da prática educacional propostos, dada a observância de desempenho pedagógico (*cf.* SANDER, 1995).

humana nas perspectivas culturais, sociais e identitárias para a formação escolar do aluno surdo.

Como proposta, a Linguística Aplicada ao ensino de Libras proporcionará conhecimento linguístico na formação de futuros professores bilíngues. É importante a inserção e participação na comunidade surda para a prática do uso da Libras em meios sociais para que durante suas aulas consiga proporcionar uma educação na língua de conforto do aluno surdo respeitando seu direito linguístico. Para a aplicação da LA, devem seguir aspectos da Libras, com ênfase no ensino da Libras para alunos surdos, respeitando seu processo de ensino e aprendizagem e buscando estratégias e materiais visuais pedagógicos para auxiliar esse processo.

De acordo com dados coletados em pesquisa, as respostas de alunos ouvintes participantes demonstram o nível de conhecimento teórico e prático acerca do bilinguismo. Muitos acreditavam que o Brasil é um país monolíngue, mas, quando ingressam no Curso de Pedagogia e avançavam nos estudos, dão-se conta que o Brasil é plurilíngue e que nesse contexto, o ideal no caso dos ouvintes, seria ter em como primeira língua a Língua Portuguesa e, como segunda, a Libras.

A LA pode contribuir de forma acentuada para a formação do professor bilíngue, fluente em Libras, apto a usá-la como língua de instrução é de suma importância na comunicação e interação humana nas perspectivas culturais, sociais e identitárias para a formação escolar do aluno surdo.

Esta pesquisa, certamente, servirá de apoio no desenvolvimento da formação inicial e continuada de professores bilíngues e de incentivo ao contato linguístico com surdos, além de destacar a importância de que em um ambiente linguístico bilíngue toda a comunicação e a instrução devam ser feitas através da Libras nessas escolas para um ensino bilíngue de qualidade.

## Referências

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de Sinais – Libras. Brasília, 22 dez 2005.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe e sobre Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e de outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. *Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Brasília, 4 ago 2021.

BRITO, L.F. A Comparative Study of Signs for Time and Space in São Paulo and Urubu-Kaapor Sign Language. *In: W. Stokoe & V. Volterra (ed.), SLPR' 83. Proceedings of the 3rd. International Symposium on Sign Language Research*, Rome, June 22-26, Rome & SiverSpring: CNR & Linstok Press, 1983.

CAMPELLO, A. R.; PRATES, M. P. G.; ABREU, A. C. Professores de Libras: Quem Ensina? *In: III ENCONTRO NACIONAL DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR*, 3., 2018, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2018. No prelo.

CAVALCANTI, M. C. (org.). *Linguística aplicada: suas faces interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In: LOPES, Luiz Paulo da M. (org.). Linguística Aplicada na modernidade recente*. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CAVALCANTI, M. C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em linguística aplicada: implicações éticas e políticas. *In: Luiz Paulo da Moita Lopes. Ed. Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. pp. 233-252.

FARACO, C. A.; CASTRO, G. de. *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna* (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom). [S.l.: s.n.], 2008.

GEFFROY, V.; LEROY, É. A didática da língua de sinais francesa: nascimento ou reconhecimento de uma disciplina de pleno direito? *Fragmentum*, Santa Maria, v. 55, pp. 241-277, jan./jun. 2020.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KLEIMAN, A.; MARTINS, M. S. C. Formação de professores: a contribuição das instâncias administrativas na conservação e na transformação de práticas docentes. *In: KLEIMAN, A. e*

MERTZANI, M. Applied Sign Linguistics? A forming Discipline? The Teaching and Learning of Sign Languages. *In: SYMPOSIUM IN APPLIED SIGN LINGUISTICS*, 1., 2009, Bristol. *Papers...* Bristol: Maria Mertzani, 2010. pp. 57-67.

MERTZANI, M. Quão longe fomos com a Linguística Aplicada de Sinais na educação de surdos? *Pró-Posições* (UNICAMP. Online), v. 26, pp. 41-58, 2015.

MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. *O português no século XXI cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

SKLIAR, C. Uma análise preliminar das variáveis que intervêm no projeto de educação bilíngue para surdos. *Espaço*, INES-MEC, v. 4, n. 6, pp. 49-57, 1997b.

STOKOE, W. *Sign and Culture: A reader for students of American sign language*. Silver Spring: Listok Press, 1960.

WILCOX, S.; WILCOX, P. *Aprender a ver: o ensino da língua de sinais americana como segunda língua*. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2005.

## **A variação e o ensino da língua portuguesa: considerações fundamentais<sup>1</sup>**

Marcelo Costa Sievers

### **Introdução**

O presente artigo tem por intento apresentar como surgiu a disciplina que viria a se chamar gramática tradicional e de que modo as línguas ocidentais passaram pelo processo de gramatização. Em que pese este objetivo não seja inédito, empreendemo-lo com vistas a enfatizar como a questão da variação foi tratada pela tradição ao longo do tempo, em seus manuais. Assim, começamos nosso percurso com Panini, lá no Oriente, fazendo o devido reconhecimento a este gramático, por ter sido o primeiro a empreender a descrição de uma língua, para chegarmos, mais detidamente aos gregos e romanos, passando pelos gramáticos medievais, pela gramatização das línguas modernas e chegando às gramáticas elaboradas após a consolidação da Linguística. Por fim, propor-se-á que, apesar de não podermos prescindir da norma-padrão, é fundamental, quer para profissionais de Letras – professores, revisores, editores –, quer para usuários da língua em geral, não apenas reconhecer a variação, como também estudá-la, compreendê-la e saber utilizá-la adequadamente, de modo a ocupar com eficiência a posição de ouvinte-falante na sociedade, conforme seu próprio interesse.

### **Uma breve e comentada história da Gramática Tradicional**

#### **A primeira gramática**

A primeira gramática de que se tem notícia vem do Oriente, dois milênios antes da Era Cristã, quando Panini, motivado pelo sentimento de que o sânscrito, considerada a língua dos deuses védicos, estava se modificando, ou “se corrompendo”, daí o empenho do gramático indiano em descrever e registrar o chamado sânscrito védico, como forma de preservar fundamentos religiosos, cujos rituais poderiam se tornar invalidados em virtude de eventuais pronúncias “equivocadas”. Vê-se, desse

---

<sup>1</sup> Este artigo é um dos produtos de pesquisa de Mestrado “A variedade padrão do português brasileiro: uma descrição de sua sínclise pronominal”, realizada no Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL – do Instituto de Letras da UERJ, de 2019 a 2021, sob orientação da professora Dr.<sup>a</sup> Carmem Praxedes.



relato histórico, que a gramática nasce, ainda que no Oriente, já com um sentimento de conservação e preservação da língua em determinado estado; neste caso, com finalidade religiosa.

## A gramática na Grécia

Milênios mais tarde, já no Ocidente, temos o contexto sócio-histórico-cultural do período helenístico. Compreendido entre a morte de Alexandre, o Grande (323 a.C.) e a tomada das ilhas gregas por Roma (146 a.C.), foi o período em que o império alexandrino estendeu-se “desde a Sicília até as fronteiras da Índia, desde o Egito até as margens setentrionais do mar Negro”<sup>2</sup>. Faz-se aqui um breve parêntese para mostrar o panorama linguístico da Grécia neste período, tal como o descreve Meillet: “cada região, cada cidade tem seu falar próprio, e é este falar local que, quase por toda parte, é escrito nos atos oficiais ou privados; cada gênero literário tem sua língua particular, e quase cada autor trata esta língua de uma maneira especial. Essas formas diversas que o grego exibe desde o início da época histórica se agrupam num pequeno número de famílias que são chamadas de dialetos”<sup>3</sup>.

Depreende-se do excerto a diversidade de línguas e variedades nos domínios alexandrinos, sobre a qual também discorre Vieira: “Com a extensão do uso do grego no âmbito comercial e como veículo cultural e de expansão do império, os dialetos acabaram desaparecendo em prol de uma língua comum grega, formada sobre ático, mas também com características jônicas e dóricas. Essa “língua franca” e o aparato cultural que a envolvia se espalharam por todo o extenso domínio alexandrino, por meio de sucessivas guerras de conquistas e colonizações. De acordo com Pinto (2008), tal língua, considerada uma língua popular/comum (koiné) diferia em muitos aspectos da língua grega encontrada nos textos escritos entre os séculos VI e IV a.C. e nos textos dos grandes poetas de séculos anteriores como Homero e Hesíodo”<sup>4</sup>.

Em face, então, de uma suposta “degeneração” do grego clássico, a língua homérica, a qual não se assemelhava com nenhuma língua verdadeiramente falada naqueles domínios, os gramáticos alexandrinos, entre os quais se menciona Dionísio Trácio, resolveram, “na tentativa de preservar a língua ‘correta’ de Homero dos ‘barbarismos’ que pairavam nos domínios macedônios”<sup>5</sup>, gramatizar a língua dos poemas homéricos. Assim, como nas palavras de Casevitz e Charpin, “a norma na gramática grega, nascida do sentimento da unidade da língua apesar da diversidade e de uma certa

---

<sup>2</sup> Meillet *apud* Casevitz & Charpin, 2011, p. 31.

<sup>3</sup> *Idem*, p. 77.

<sup>4</sup> Vieira, 2018, p. 45.

<sup>5</sup> Vieira, 2018, p. 47.

consciência de regularidade, se desenvolveu num esforço pedagógico por fixar a língua num certo estado de pureza e por permitir o estudo dos escritores da ‘época áurea’<sup>6</sup>.

Além do caráter prescritivo e normativo da gramatização do grego homérico, encontramos outras características relevantes, porque norteadoras, da chamada gramática tradicional, que são a distorção entre a fala e a escrita, com a escrita sendo apresentada como o ideal a ser seguido mesmo na fala; a mudança linguística como degeneração de uma língua pura; e o estabelecimento da frase como a unidade máxima da descrição gramatical<sup>7</sup>.

### **A gramática em Roma**

Com a fragmentação do Império Macedônico e do período helenístico, Roma passa a ser o império mais influente no mundo ocidental. Contudo, a relação entre o antigo império e Roma tiveram uma relação bem particular, tendo o fragmentado império deixado grande legado cultural a ser levado à frente pelos romanos. Segundo relata Vieira, “muitos escravos gregos, tendo feito parte da sociedade de cultura letrada quando homens livres, ajudaram na disseminação da cultura grega em todos os campos da civilização latina, da poesia à geometria, da medicina às artes plásticas. A propagação dos estudos gramaticais do grego no mundo antigo fora, inclusive, facilitada pelas estruturas similares dessa língua com o latim”<sup>8</sup>.

No que se refere à gramática, Perini afirma que “ao incorporarem a Grécia aos seus domínios, os romanos adotaram o modelo descritivo da gramática alexandrina e sua concepção normativa, trabalhando na fixação e cultivo de um latim modelar, que tinha como referência a escrita dos literatos consagrados, como também fizeram os gregos a partir da literatura homérica”<sup>9</sup>. Assim, gramáticos como Varrão, Donato e Prisciano gramatizaram a língua de escritores como Cícero, Virgílio, Horácio, Tito Lívio, Ovídio, Petrônio, entre outros, descrevendo o latim clássico, apesar da existência do latim falado pela maior parte da população, que não correspondia à variante usada pelos literatos, a qual era omitida pela maior parte dos estudiosos à época. Esse panorama de gramatização descritiva e normativa permanecerá na Idade Média, com o latim sendo a língua de erudição, na qual se fazia literatura, e usada oficialmente pela Igreja Católica, apesar da gradativa dispersão da língua latina cotidianamente através das

---

<sup>6</sup> Casevitz & Charpin, 2011, p. 31.

<sup>7</sup> Vieira, 2018.

<sup>8</sup> *Idem*, p. 66.

<sup>9</sup> Perini *apud* Vieira, 2018, p. 67.

línguas românicas, e da eloquência do vulgar tão bem defendida por Dante Alighieri, grande expoente da Aristocracia e da Literatura da época com uma visão de Letras – Línguas e Literaturas – para além de seu próprio tempo.

### **As gramáticas das línguas modernas**

Na Idade Moderna, a vida social, política e cultural na Europa presenciaria mudanças importantes, como a invenção da imprensa, o crescimento do público letrado, o desenvolvimento das atividades comerciais e a Reforma Protestante, além da formação dos Estados Nacionais. Todos esses fatores foram importantes para a fixação e difusão das línguas nacionais. Aos Estados Absolutistas foi cara a ideia de uma identidade, que se manifesta pela língua de expressão nacional; as atividades comerciais naturalmente reclamaram, para seu desenvolvimento, uma língua de uso que não fosse a latina; a emergência do protestantismo, com o ideal de disseminação direto e universal dos textos bíblicos, promoveu a tradução massiva daquelas escrituras para as línguas vulgares, e a imprensa, desenvolvida que era em tais idiomas, facilitou-lhes o registro e a disseminação massiva. Assim, a produção de gramáticas encontra um solo fértil para si.

As línguas tradicionais, como grego, latim, e até o hebraico, contudo, continuaram servindo de modelo para a gramatização das novas línguas. Nas palavras de Padley, “[...] isso traz consequências profundas para o desenvolvimento das teorias gramaticais. Dado o prestígio e a utilização universal do latim, é inevitável que as primeiras gramáticas das línguas vivas sejam calcadas em modelos concebidos para a descrição daquela língua”<sup>10</sup>.

Para muitos dos gramáticos das línguas modernas, essas línguas permaneceram como símbolo de erudição e glórias. Nebrija, o autor da primeira gramática de língua vulgar usa, em sua *Gramatica Castellana*, de 1492, bases em comum com a gramática latina de sua autoria. Entre elas, está a “imutabilidade do latim, que o recomenda Nebrija como modelo e lhe sugere que o castelhano pode bem ser ‘reduzível a regras’ por aqueles mesmos métodos já aprovados para a estabilização do latim”<sup>11</sup>. Geoffroy Tory, gramático do francês, em 1529, até tenta contrapor as ideias segundo as quais a “língua ‘vulgar’ é demasiado ‘pobre’ e instável, muito pouco guarnecida de regras, para rivalizar com o latim na qualidade de instrumento científico”<sup>12</sup>, argumentando que as línguas clássicas também o eram antes de serem estudadas e reduzidas a regras; ou seja, a gramatização seria o instrumento de melhoramento da língua vulgar, para que elas chegassem ao patamar de

---

<sup>10</sup> Padley, 2011, p. 54.

<sup>11</sup> *Idem*, p. 55-56.

<sup>12</sup> *Idem*, p. 57.

erudição do latim. Já Palsgrave, em 1530, baseando-se na gramática grega de Teodoro de Gaza (1496), teve por esforço submeter o francês a “regras certas e preceitos gramaticais como as outras três línguas polidas”<sup>13</sup>. Mesmo Meigret, que, em 1550, representa uma certa recusa ao modelo latino e empreende um esforço para basear a gramática em seu uso, no sentido em que tem por objetivo “distinguir para o francês ao menos ‘as partes de que se compõem todas as línguas’ e ‘reduzi-las a algumas regras’”, utiliza os “quadros da gramática latina, repetindo as definições de Donato e Prisciano”<sup>14</sup>.

Importante é também destacar que a gramatização empreendida pelos gramáticos desse período tinha um caráter unificante, alimentando a ideia da unidade linguística, tão cara à consolidação dos Estados Nacionais Absolutistas, considerando o passado feudal, em que havia grande diversidade de línguas. Outro fato relevante é a permanência da variante literária da língua como modelo a ser seguido, tendo em vista o prestígio da literatura clássica e pagã; além disso, é nesse período que surgem autores que se tornaram clássicos em suas línguas, e que serviriam de modelo na perpetuação desse ideal língua correspondendo àquela usada nos clássicos da literatura. É a partir deste momento que se constroem as expressões “a língua de Shakespeare” (inglês), “a língua de Camões” (português), “a língua de Cervantes” (espanhol), “a língua de Dante” (italiano), etc.

### **A gramatização luso-brasileira**

Vieira<sup>15</sup> cita estudos linguísticos-paleográficos que atestam que a língua românica que posteriormente viria a ser chamada português já dispunha de registros escritos na segunda metade do século XII. A produção literária nesta língua apareceria mais tarde, por volta da metade do século XIII, no que seria a época áurea do trovadorismo galego-português e do início dos escritos portugueses em prosa, contemporaneamente ao momento em que o português passou a ser a língua da administração do reino de Portugal. A produção de gramáticas nesta e desta língua ainda demoraria mais dois séculos e meio para acontecer. Citando autores que se dedicaram a essa fase da gramaticografia portuguesa<sup>16</sup>, Vieira aponta fatores incidentes nesse processo, a saber: a) o sentimento patriótico e de superioridade da língua portuguesa frente às demais; b) a importância da língua portuguesa como instrumento político, a serviço da implantação de uma cultura literalmente portuguesa; c) a criação das normas para uniformização da ortografia

---

<sup>13</sup> *Idem, ibidem.*

<sup>14</sup> *Idem*, p. 58.

<sup>15</sup> Vieira, 2018.

<sup>16</sup> Buescu (1984), Leite (2007), Souza (2010) e Carvalho (2011).

portuguesa; d) o estudo cada vez mais aprofundado do léxico, o que repercutia na produção de dicionários de língua portuguesa; e) a busca pela semelhança entre a gramática portuguesa e a latina, devido ao prestígio do latim como língua de expressão culta<sup>17</sup>. Veem-se dois pontos fulcrais nesses fatores: uma necessidade de afirmação de Portugal enquanto nação através de uma língua de cultura superior e única e o balizamento ainda feito a partir do latim; ou seja, o latim permanecia influente. Importante considerar também o terreno fértil para a gramatização propiciado pelas conquistas portuguesas ultramarinas, o que levou a demanda por produção de gramáticas, já que o império português tentava levar sua língua além-mar.

Um dos gramáticos fundamentais desse momento histórico é Fernão de Oliveira. Nas palavras de Vieira, o autor “proclama a gramática do português sem se aprisionar a nenhuma tradição lusófona prescritiva – até porque não havia alguma. Assim, ele operaria uma verificação dos usos, regulares ou irregulares, abrigando-os como fenômenos linguísticos explicáveis. [...] não aponta como modelo de língua portuguesa a escrita de grandes autores da literatura”<sup>18</sup>.

Sobre a questão da variação linguística e o conceito de gramática admitido por Fernão Oliveira, a tradição greco-latina continua influente nesta obra: “Ainda que Fernão Oliveira sugira levemente a existência de variação social, regional e histórica da língua portuguesa (remete, inclusive, a diferenças entre seu próprio falar, típico da região da Beira, e o falar de Évora, então mais valorizado), a concepção de gramática explícita na obra é a de “arte que ensina a bem ler e falar” (capítulo IV), cabendo aos homens colocarem a língua portuguesa, a princípio “grosseira”, na “perfeição” das línguas grega e latina”<sup>19</sup>.

Ressalte-se que, nestes primeiros dois séculos de gramatização, a realidade linguística brasileira não foi objeto de nenhuma obra, assim como de nenhuma outra colônia; primeiramente porque o ensino de língua no Brasil a esta época se dava nas mesmas bases em que era feito em Portugal: em latim, para camadas mais favorecidas e ministrada pela Companhia de Jesus, até que esta foi expulsa do Brasil, por Marquês de Pombal, em 1759. No contexto da expulsão dos jesuítas, a Metrópole passa a proibir o uso da língua-geral e impõe a “língua do Príncipe”, como “língua escrita, ensinada nas escolas e usada em qualquer situação social”<sup>20</sup>. Mas a realidade da colônia era outra: por aqui, havia falantes de línguas indígenas, africanas, línguas gerais, língua portuguesa e o que se chamaria mais tarde de português

---

<sup>17</sup> Vieira, 2018, pp. 106-107.

<sup>18</sup> Vieira, 2018, p. 112.

<sup>19</sup> *Idem*, p. 110.

<sup>20</sup> *Idem*, p. 136.

brasileiro, e a estrutura de educação que havia, provida pelos jesuítas, tinha sido desmontada; ou seja, não havia sistema de educação para disseminar a língua portuguesa. Sobre este momento, que é componente do período que vai de meados do século XVI até o início do século XIX, ilustra Lucchesi: “de um lado, temos os pequenos centros urbanos, onde se situavam os órgãos da administração colonial, sob forte influência cultural e linguística da metrópole. A elite colonial era naturalmente bastante zelosa dos valores europeus, buscando assimilar e preservar ao máximo (o que é previsível nessas situações) os modelos de cultura e de língua vindos d’além-mar. [...]. A outra vertente da formação da língua no Brasil fincou raízes no interior do país, para onde se dirigiu a maior parte da população no período colonial. Fora dos reduzidos centros da elite, nas mais diversas regiões do país, o português era levado não pela fala de uma aristocracia de altos funcionários ou de ricos comerciantes, mas pela fala rude e plebeia dos colonos pobres. Além disso, a língua portuguesa era adquirida nas situações as mais precárias pelos escravos, que muitas vezes preferiam se comunicar entre si usando uma língua africana. Sob essas ásperas condições, a língua portuguesa se foi disseminando entre a população pobre, predominantemente indígena e africana, nos três primeiros séculos da história do Brasil”<sup>21</sup>.

Ainda segundo Lucchesi<sup>22</sup>, essa dicotomia entre o português da elite colonial e aquele assimilado nas condições mais precárias vai dar o tom do cenário linguístico brasileiro ao longo do século XIX, considerando que é nele que se inicia a formação do Estado brasileiro, tendo acontecido a independência política em 1822, ano em que também é publicada a *Grammatica Philosophica*, de Jerônimo Soares Barbosa. Nesta gramática, segundo Maia, “enfim, começava a ser notada, na produção gramatical portuguesa do início do século XIX, a diversidade de usos linguísticos, incluindo aqueles próprios do Brasil, sobretudo no domínio do léxico e da fonética, embora tais usos fossem vistos como infrações à norma vigente em Portugal”<sup>23</sup>.

Destaca-se que é por essa época que nasce a Filologia Comparativa ou Gramática Comparada, que, segundo Saussure, na Introdução ao seu *Curso de Linguística Geral*, seria a última fase dos estudos sobre os fatos da língua antes de reconhecer seu verdadeiro objeto<sup>24</sup>. A Filologia Comparativa teve por representante Franz Bopp, cujo interesse era a relação entre o sânscrito e o germânico, grego, latim etc. Reparemos que é no bojo do surgimento desse estudo de comparação entre línguas é que a gramática de Jerônimo

---

<sup>21</sup> Lucchesi, 2012, pp. 69-70.

<sup>22</sup> *Op. cit.*

<sup>23</sup> Maia *apud* Vieira, 2018, p. 135.

<sup>24</sup> Saussure, 1969, p. 7.

Soares Barbosa alude a usos brasileiros, o que sinaliza uma mudança de postura conceitual e metodológica dos gramáticos, o que podemos ver em Francisco Adolpho Coelho, a partir de cuja gramática a “gramatização do português se deslocou do estatuto arte/técnica e passou a buscar valor de ciência – embora ainda sob o crivo do normativismo e da metalinguagem tradicional”; similarmente, tem-se Alfredo Gomes, que entende a gramática como “ciência dos fatos da linguagem, verificados em qualquer língua”, e Maximino Maciel, que a concebe como a “sistematização dos fatos e normas de uma língua qualquer”. Além desses estudiosos, Julio Ribeiro, considerado o precursor do método histórico-comparativo em contraposição ao método racionalista do viés lógico-filosófico de Port-Royal, publicou sua *Grammatica Portuguesa*<sup>25</sup>. Neste momento também ocorre a institucionalização da disciplina língua portuguesa, que até então era dividida em gramática, retórica e poética, como na tradição latina; e a proclamação da República, o que enseja a ideia de língua como um fator da identidade brasileira. Contudo, o estudo de Gurgel<sup>26</sup> aponta que as obras dessa geração continuaram a dar tratamento prescritivo e pedagógico a fenômenos gramaticais polêmicos na tradição luso-brasileira, como a colocação pronominal<sup>27</sup>.

No século XX, embora o público brasileiro tenha sido o alvo das gramáticas, os manuais, em geral seguiram suas prescrições visando ao modelo lusitano da língua. Seguindo este paradigma, houve as obras de Eduardo Carlos Pereira de Magalhães, de 1907, e a de Firmino Costa, de 1920, além da *Grammatica Secundaria da Língua Portuguesa*, de Said Ali, lançada em 1921; sobre esta última, em que pese seguisse os mesmos princípios das demais, nas palavras de Vieira, a “língua culta equivale a um modelo ideal que não se encontra em nenhum estrato social, muitas vezes nem mesmo na literatura que abona suas prescrições”<sup>28</sup>.

Em 1959 foi editada a Nomenclatura Gramatical Brasileira – NGB –, que embora tenha sido apenas uma recomendação pelo uso da terminologia gramatical utilizada até hoje, acabou sendo recebida como lei, o que acarretou, para Vieira, uma novo escopo para o trabalho do gramático: ele passa das reflexões gramaticais para aquele que “interpreta, define, comenta e exemplifica um saber oficialmente instituído”<sup>29</sup>; a tarefa da produção de saber sobre a língua se torna tarefa do linguista, figura nascente à década de 1960.

Já no Brasil pós-NGB, produziu-se, em 1944, a 1ª edição da *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*, de Napoleão Mendes de Almeida, cuja última

---

<sup>25</sup> Vieira, 2018, pp. 146; 148.

<sup>26</sup> Gurgel, 2008.

<sup>27</sup> Vieira, 2018, p. 149.

<sup>28</sup> *Idem.*, p. 182.

<sup>29</sup> *Idem.*, p. 192.

edição, a 46ª, foi lançada em 2010. Trata-se de uma obra prescritiva tendo como modelo o português europeu. Outra obra também alheia à variação entre português do Brasil e de Portugal é a *Moderna Gramática Expositiva*, de Artur de Almeida Torres, postura que se modifica na 25ª edição, nos anos de 1980. A *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*, de Rocha Lima, cuja 1ª edição data de 1957, como enseja seu título, foi de caráter normativo, utilizando-se como exemplos, frases de textos literários e algumas criadas pelo autor.

Em 1970, é lançada a *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*, de Gladstone Chaves Melo. Apesar de não negar a defesa da “língua padrão”, a norma linguística ideal, a ser alcançada por meio do ensino e com a elevação do nível cultural do povo”<sup>30</sup>, ele reconhece explicitamente as variedades dentro do português brasileiro: “[...] podemos escrever a gramática da língua portuguesa popular, como se ouve na zona rural do sul de Minas ou na zona rural do Cariri, no Ceará, ou na campanha gaúcha. Será, então, a gramática do dialeto ou do falar rústico sul-mineiro, ou do falar nordestino do Cariri. E assim por diante. Mas a única gramática que interessa a todos é a gramática da língua culta, da língua padrão, da língua literária”<sup>31</sup>.

Obra que chega com relativa força aos nossos dias é a *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, manual que, segundo o próprio autor, pretende ensinar “a falar e a escrever a língua padrão corretamente [...] conforme falam e escrevem as pessoas cultas na época atual”<sup>32</sup>. Entre as prescrições abonadas por Cegalla, estão exemplos de autores portugueses e brasileiros dos séculos XIX e XX, e não só do século XIX, como algumas outras o fizeram.

Uma das obras mais influentes dos nossos tempos é a *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra, tendo tido a sua primeira edição em 1985, e a mais recente, 7ª, no ano de 2016. A obra tem por característica afirmar a diversidade da lusofonia, além da variação de registros, mas continua reverberando a “norma culta”, exemplificada em obras literárias brasileiras e portuguesas.

Finalizando o século XX, temos a *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, cuja 37ª edição foi lançada em 1999, e constitui-se numa importante referência nos estudos da língua portuguesa. Bechara concebe sua obra com o objetivo pedagógico de ensinar uma língua exemplar; segundo o próprio autor, “elabora-se uma gramática para preparar o usuário da língua a, através dela, aperfeiçoar sua educação linguística”<sup>33</sup>. E essa língua exemplar é pautada na “autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e

---

<sup>30</sup> *Idem.*, p. 207.

<sup>31</sup> Melo, 1970, p. 10 *apud* Vieira, 2018, p. 207.

<sup>32</sup> Cegalla, 2005, p. 16.

<sup>33</sup> Bechara *apud* Neves & Casseb-Galvão, 2018, p. 12.



dicionaristas esclarecidos”<sup>34</sup>. Contudo, os estudos da linguística constituem importante aporte na obra desse autor, quando este menciona uma relação de complementaridade entre a gramática descritiva e a gramática normativa: “A gramática descritiva, tal como a vimos encarando, faz parte da linguística pura. Ora, como toda ciência pura e desinteressada, a linguística tem a seu lado uma disciplina normativa, que faz parte do que podemos chamar a linguística aplicada a um fim de comportamento social. [...]. Assim, a gramática normativa tem o seu lugar e função se anula diante da gramática descritiva. Mas é um lugar à parte, imposto por injunções de ordem prática dentro da sociedade”<sup>35</sup>.

Bechara atribui à gramática normativa um papel de corresponder às necessidades de relações sociais, e a linguística lhe forneceria subsídios, “causas profundas”, flexionando a expressão do próprio autor, como se verifica adiante: “Antes de tudo, a gramática normativa depende da linguística sincrônica, ou gramática descritiva, em suma, para não ser caprichosa e contraproducente. Regras de direito que não assentam na realidade social, depreendida pelo estudo sociológico puro, caem no vazio e são ou inoperantes ou negativas até. Só é altamente nociva uma higiene que não assenta em verdades biológicas. [...]. Depois, mesmo quando convém a correção de um procedimento linguístico (porque marca desfavoravelmente o indivíduo do ponto de vista da sua posição social, ou porque prejudica a clareza e a eficiência da sua capacidade de comunicação, ou porque cria um cisma perturbador num uso mais geral adotado), é preciso saber a causa profunda desse procedimento, para poder combatê-lo na gramática normativa”<sup>36</sup>.

Assim, o ilustre gramático opera, sem perder de vista seu viés pedagógico, com o conceito de norma, quando menciona que “A norma não pode ser uniforme e rígida. Ela é elástica e contingente, de acordo com cada situação social específica”<sup>37</sup>. Na linguística, o conceito de norma, introduzido por Eugênio Coseriu, corresponde a norma objetiva, com o objetivo de descrever o uso, as “normas normais sociais”, definidas pelo linguista romeno. Nas palavras de Mattos e Silva, “norma, em Coseriu, está sempre definida, estruturalmente, em relação ao sistema ou langue e à fala ou parole da teoria saussuriana. [...] sobre o sistema funcional (langue) se pode estabelecer o sistema normal (norma), concebido como abstração intermediária entre a concretude da fala e a abstração mais alta do sistema. [...]. Em síntese, na concepção coseriana, o sistema é um conjunto de oposições funcionais; a norma é a realização coletiva do sistema, que contém

---

<sup>34</sup> Bechara, 1999, p. 52.

<sup>35</sup> *Idem*, 2018, p. 20.

<sup>36</sup> Bechara, 2018, p. 21, grifos nossos.

<sup>37</sup> *Idem, ibidem*.

o sistema e os elementos não pertinentes dele, mas normais na fala de uma comunidade; a fala é a realização individual-concreta da norma somada à originalidade expressiva do indivíduo falante”<sup>38</sup>.

## As gramáticas brasileiras do século XXI

No século atual, foram publicadas gramáticas de diferentes abordagens teóricas, apresentando diferentes metodologias, que se revelam na composição ou estrutura da obra, na língua objeto de estudo, e até mesmo no estilo do gramático-linguista. Em levantamento feito por Leite para seu texto *Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI*<sup>39</sup>, com relação à composição ou estrutura, encontram-se gramáticas com capítulos históricos e teóricos – como a *Nova Gramática do Português Brasileiro* (NGPB)<sup>40</sup>, a *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro* (GPPB)<sup>41</sup> e a *Gramática do Português Brasileiro* (GPB)<sup>42</sup>; sem capítulos teóricos e históricos – como a *Gramática de Usos do Português* (GUP)<sup>43</sup>; e com capítulos de teorização integrada à análise – como a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (GHLP)<sup>44</sup>. Considerando a modalidade de língua usada, temos a GUP e a GHLP dedicando-se à modalidade escrita do português do Brasil<sup>45</sup>; a GPPB tratando das modalidades escrita e falada do português brasileiro; e GPB e NGPB com *corpus* em português brasileiro falado. E quanto ao gênero discursivo utilizado como *corpus*, se para *Moderna Gramática Portuguesa*, em sua 37ª edição, Bechara selecionou entre textos da literatura romanesca, temos uma diversidade de gêneros da literatura na GUP, GHLP e GPPB; diversidade de gêneros de textos falados na GPPB e na NGPB, e exemplos criados pelos próprios autores em todas as obras.

Se no passado a gramática era vista como arte, como elemento de uma formação beletrista, no século XXI temos, com Perini, a defesa da gramática como ciência, em vez de ser vista sob o ângulo da preocupação normativa, dever-se-ia “seguir as linhas gerais da educação científica, enfatizando a

---

<sup>38</sup> Mattos e Silva, 2012, pp. 267-268.

<sup>39</sup> Leite, 2018.

<sup>40</sup> Castilho, 2010.

<sup>41</sup> Bagno, 2012.

<sup>42</sup> Perini, 2010.

<sup>43</sup> Neves, 2000.

<sup>44</sup> Azeredo, 2008.

<sup>45</sup> Segundo Castilho (2010), até o final do século XIX, rotulava-se a língua trazida pelos portugueses de Português no Brasil; quando esta língua se torna majoritária, distanciando-se, em alguma medida, do português europeu, fala-se em Português do Brasil; por fim, a partir da década de 1980, começa-se a falar de português brasileiro.

observação, a formulação de hipóteses, o raciocínio lógico”<sup>46</sup>. Para ele, “a imagem da língua representada nas gramáticas escolares é incorreta, mal dirigida em seus objetivos e deficiente em seus fundamentos teóricos”<sup>47</sup>.

Outro ponto comum na tradição gramatical que foi alvo de revisitação neste início de século foi a prática de utilizar-se períodos isolados, destacados de um contexto mais amplo, além do ensino de metalinguagem pura e simples, sem as devidas implicações delas enquanto funcionalidade na língua. Neste sentido a *Gramática de Usos do Português*, de Maria Helena de Moura Neves, propõe a “gramática da língua como a responsável pelo entrelaçamento discursivo-textual das relações que se estabelecem na sociocomunicação, sustentadas pela cognição”<sup>48</sup>; para a autora “o ‘mundo da gramática’ não é um edifício de doutrina petrificada, à parte da linguagem. Ele precisa ser visto como o mundo em que nos movemos quando falamos, lemos, escrevemos (fazemos linguagem) que é o mesmo mundo em que nos movemos quando refletimos e falamos sobre a linguagem (fazemos metalinguagem). Uma atividade (re)alimenta a outra, e é um grande desperdício usar um espaço de tempo com lições de gramática que apenas representem reproduzir termos da metalinguagem sem aproveitar o que de real do funcionamento linguístico está implicado nesses termos (sem que se busque uma transparência neles)”.

Obra representativa dessas novas tendências dos estudos da linguagem é a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*, da lavra de José Carlos Azeredo, publicada no ano de 2009. Em sua obra, ressalta-se a importância o papel cognitivo da linguagem, pois, antes da função instrumental de comunicação, há o desempenho dessa função cognitiva, sendo esta o esteio daquela. Nas palavras do autor, “a língua só desempenha com sucesso sua função instrumental, porque por trás dessa função, ou melhor, na raiz dessa função, ela tem um outro papel: converter a experiência em conhecimento, estruturar o conhecimento como algo que pode ser dito, e dizer o conhecimento segundo o interesse de quem fala. O significado é o que importa, mas o significado não é o que se pensa; o significado é o que circula e se compartilha”<sup>49</sup>.

Ainda nas palavras do iminente professor, o ensino e o estudo da língua têm por objetivo “apurar e descrever os meios pelos quais o significado passa a existir como uma experiência intersubjetiva”<sup>50</sup>. Assim, essa gramática foi escrita para “um público amplo: quaisquer brasileiros cuja formação em

---

<sup>46</sup> Perini, 2018, pp. 48-49.

<sup>47</sup> *Idem*, p. 49.

<sup>48</sup> Neves, 2018, p. 73.

<sup>49</sup> Azeredo, 2018, p. 82.

<sup>50</sup> *Idem, ibidem*.

língua portuguesa requeira, por motivos socioculturais diversos, competência produtiva (expressão) e receptiva (compreensão) na modalidade escrita padrão”<sup>51</sup>; contudo, apesar de ter a modalidade escrita padrão ser o objeto de Azeredo, o autor faz ressalva em relação ao conceito de língua e a uma suposta correção. Para ele, “a língua é a soma de todas as possibilidades de expressão, e só existe nas variedades de uso que a concretizam como meio de intercompreensão de seus falantes”<sup>52</sup> e “todo uso tem sua faixa de vigência, vitalidade de funcionalidade; o que varia é a amplitude de cada uma”<sup>53</sup>; assim, se as variedades fora da variedade padrão não são rechaçadas pelo autor, isto é, são reconhecidas como legítimas, uma vez que apresentam sua faixa de vigência, não é menos verdade a assunção por Azeredo da amplitude e da importância da variedade padrão da língua.

Abordando o português brasileiro, Ataliba Castilho, em 2010, publicou sua obra *Nova Gramática do Português Brasileiro* que, segundo o autor, é diferente do que se convencionou gramática, uma vez que não apresenta “lista de classificações de expressões”; em vez disso, procurou “identificar os processos criativos do português brasileiro, que conduzem aos produtos listados, estes sim merecedores de uma classificação”<sup>54</sup>. Aliás, de acordo com a abordagem multissistêmica, assim denominada e adotada por este linguista, a gramática é um dos quatro sistemas linguísticos acionados quando usamos uma língua, além do léxico, da semântica e do discurso. Segundo esta abordagem, todos esses sistemas estariam subordinados ao dispositivo sociocognitivo, que se manifesta através de três modos, simultaneamente: dispositivo de ativação, que seria o movimento mental de seleção das categorias dos quatro sistemas; reativação, responsável pelo movimento mental por meio do qual rearranjamos as categorias dos sistemas, retomando a construção do enunciado; e desativação, responsável pelo abandono das categorias que estavam sendo ativadas.

Com relação à língua objeto de estudo, Castilho manifesta que preconiza textos orais de conversas e jornalísticos: “[...] as gramáticas costumam apresentar generalizações fundamentadas na língua literária. Também aqui minha gramática tomou outro rumo. Não acho que os escritores trabalhem para nos abastecer de regras gramaticais. Eles exploram ao máximo as potencialidades da língua, segundo um projeto estético próprio, fugindo da língua comum. Ora, as regularidades que as gramáticas identificam revelam o uso corrente da língua, presente apenas em nossas conversas e nos textos jornalísticos. É claro que isso não exclui a fruição das

---

<sup>51</sup> *Idem*, p. 83.

<sup>52</sup> *Idem, ibidem*, p. 83.

<sup>53</sup> Azeredo, 2007, pp. 27-28.

<sup>54</sup> Castilho, 2018, p. 86.

obras literárias, mas é uma completa inversão de propósitos fundamentar-nos nelas para descrever uma língua”<sup>55</sup>.

Ao discorrer sobre sua *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*, Bagno (2018) faz uma seção em seu texto sob o provocante título *Descrever é Prescrever*. Tal questão já fora levantada pelo gramático Gladstone Chaves de Mello, em sua *Gramática Fundamental da Língua Portuguesa*, em 1970, a ver: “Que é a Gramática Normativa? É a própria Gramática Descritiva, utilizada com intenção didática, com a finalidade de corrigir os desvios da língua padrão, ou melhor, as influências, na língua padrão, das linguagens locais e das diversas formas de linguagem coloquial. Nas escolas ensina-se a Gramática, não apenas descrevendo os fatos, mas também chamando a atenção para as distorções, as contaminações, os erros. Toda vez, pois, que a Gramática Descritiva transforma uma das suas conclusões em preceito, em princípio diretivo, ela se coloca na posição de Gramática Normativa. Portanto, a Gramática Normativa não é algo diferente da Gramática Descritiva, é uma ‘atitude’ da Gramática Descritiva, atitude didática, atitude com finalidade prática”<sup>56</sup>.

Partindo do mesmo pressuposto, de que descrever é prescrever, Bagno<sup>57</sup> assume posição político-ideológica daquela adotada por Melo<sup>58</sup>: se Melo pretendia que a atitude descritiva/normativa corrigir “desvios da língua padrão”, Bagno<sup>59</sup> assume a impossibilidade de neutralidade do cientista da linguagem ante seu objeto de estudo, uma vez que “nenhum cientista de nenhuma área do conhecimento opera num vácuo sociocultural: sua práxis profissional está configurada pela complexa rede de crenças, superstições, mitos, ideologias, preconceitos etc. que circulam em seu meio social e que exercem pressão contínua sobre seu trabalho”<sup>60</sup>.

Assumida então tal impossibilidade, Bagno assume também sua crença de, como linguista, “transformar, graças ao conhecimento acumulado sobre a língua, as relações sociais por meio da linguagem”<sup>61</sup>. Dessarte, o linguista rompe com a noção de erro e se propõe a descrever a realidade sociolinguística do português brasileiro contemporâneo e “sugerir que as características lexicogramaticais já há muito tempo fixadas nas variedades urbanas de prestígio, faladas e escritas (e, por conseguinte, fixadas também no vernáculo geral brasileiro) sejam o verdadeiro objeto de uma pedagogia

---

<sup>55</sup> *Idem*, p. 88.

<sup>56</sup> Vieira, 2018, p. 207 *apud* Melo, 1970, p. 11.

<sup>57</sup> Bagno, 2018.

<sup>58</sup> Melo, 1970.

<sup>59</sup> Bagno, *op. cit.*

<sup>60</sup> *Idem*, p. 93.

<sup>61</sup> *Idem*, p. 94.

de língua materna sintonizada com os avanços da pesquisa linguística e das ciências da educação”<sup>62</sup>.

É, ainda, realidade dessa língua, dentro do quadro teórico assumido pelo linguista, sua evolução ininterrupta, variação. Se outras teorias dualistas, como o estruturalismo de Saussure, com sistema e fala, operaram com dualismos, em que um dos polos seria o abstrato, idealizado, e o outro o concreto, realizado, Bagno opera com a integração entre sistema e uso, gramática e discurso, sem contraposições, mas sim como etapas da evolução da língua. Segundo o linguista, “são os usos sociais das formas linguísticas que, gramaticalizados por sua intensidade e frequência, configuram temporariamente o sistema que, por sua vez, sujeito às pressões desses mesmos usos, se transforma ininterruptamente. E todo esse processo se dá na interação verbal, nas trocas efetivas que ocorrem basicamente por meio da conversação, e não em alguma esfera abstrata e numêmica”<sup>63</sup>.

É importante, contudo, salientar que ao contrário dos estudos diacrônicos, segundo este quadro teórico, não ocorre uma mudança sem que tenha havido concorrência social entre variantes; a língua é descrita como um fenômeno pancrônico em que as formas mais antigas convivem com as formas novas e em processo de fixação. Destaque-se também que a variação não é o único fator de mudança, estando ao seu lado outros fatores, como o contato linguístico, fatores de ordem cognitiva, a gramaticalização, além dos fatores de ordem fisiológica.

### **Considerações finais**

Mikhail Bakhtin, em sua obra *Estética da Criação Verbal*, estabelece conceitos que nos são bem oportunos para esta reflexão sobre a questão da variação do ensino/estudo da língua ao longo da história. Um desses conceitos é o conceito de enunciado, o qual o estudioso russo define como sendo a unidade da comunicação discursiva, e nessa comunicação, ao contrário dos modelos linguísticos que abstratamente capturam a figura do falante como o emissor no processo de comunicação, e o ouvinte como receptor, Bakhtin redefine a posição deste último como “ativa posição responsiva”: “Não se pode dizer que esses esquemas [falante *versus* ouvinte] sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva, eles se transformam em ficção científica. Neste caso, o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou

---

<sup>62</sup> *Idem*, p. 95.

<sup>63</sup> *Idem*, p. 103.

discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”<sup>64</sup>. Ao longo de milênios de estudos das línguas, gramáticas, na acepção de manual de determinada língua, foram produzidos, e certamente não estiveram os escritores desses manuais, sujeitos, alheios à posição de ouvinte em posição ativa responsiva ao meio social em que escreveram, pois como já citamos em Bagno, não se opera em um “vácuo sociocultural”; foi nesta posição ativa responsiva que Panini escreveu sua gramática, descrevendo o textos védicos com o intuito de livrá-los da “corrupção” da variação da língua sagrada que potencialmente os tornaria incompreensível no decurso do tempo; foi também assim que os gramáticos da Antiguidade tentaram conservar a língua grega em determinado estado de “pureza” em resposta ao expansionismo Alexandrino, e mais tarde os latinos para com o latim clássico; assim também fizeram os autores de manuais das línguas modernas quando da expansão ultramarina de seus Estados, constituindo nas colônias, uma elite falante da língua colonizadora, entre os quais os gramáticos, que, dotada de meios e recursos para tal, se propuseram a disseminar sua variedade de língua em seu novo *habitat*, legitimando-a na condição de língua padrão; tal discurso do colonizador, contudo, também encontrou ouvintes ativamente responsivos, seja por questões de ordem práticas (por exemplo, no caso do Brasil Colonial e – por que não incluir a posteridade? –, a falta de uma Educação eficaz que desse suporte a essa disseminação), seja pela dinâmica da língua enquanto sistema em evolução ininterrupta, variação, na interação.

Atualmente, mesmo com toda a oposição que é feita à gramática normativa e seu ensino, os estudiosos – mesmo os críticos dessa tradição – conforme aponta Vieira – continuam utilizando sua terminologia e até mesmo privilegiando-a, ao optar por certa variedade de língua como objeto de estudo, seja por convicção, seja por considerar que ela proporcionará ao aprendente maior amplitude comunicativa.

Feita toda essa exposição, certamente dúvidas na prática pedagógica emergirão, independente do nível de ensino em que se esteja lecionando ou formulando currículos e programas, e aí recorreremos novamente a Bakhtin; se todos somos potenciais falantes-ouvintes, é fundamental compreender e se fazer compreendido, o que certamente dependerá de todo o contexto em que se reproduz certo discurso por meio de seus enunciados. Assim, a direção

---

<sup>64</sup> Bakhtin, 2011, p. 271.

que propomos é uma prática que exponha e revele a língua de forma bastante motivadora ao estudante ao se deparar com as suas diversas ocorrências e realizações. Pois, nesse momento, ele se pergunta, o que é isso? Por que escrevemos assim? O que, por sua vez, o estimula à dissecação da estrutura da língua, à análise de sua realização, às indagações sobre o *conceptus* e aos possíveis percursos de semasiologização, enfim ao estudo da língua.

Com isso, tira-se o estudante da posição, muitas vezes, entediante de assistente e o conduzimos para a de agente – aquele que interfere no processo de realização textual, mas que tem, por outro lado, de se limitar à interlocução com o autor do texto. O interlocutor tem a voz e, nesse caso, atua como um juiz de área; ou seja, aquele que emite a palavra ou parecer técnico – o iniciado. Mas não dá a palavra final, o que cabe ao autor.

Na nossa visão, que parte de uma perspectiva do todo para a parte, do texto para as suas partes, o ensino deve dar a oportunidade ao estudante de se colocar diante do objeto língua de uma forma mais autônoma, em que, ao invés de ter os problemas e fatos da língua apontados pelo docente, ele mesmo seria o problematizador. E isso faz toda a diferença!

## Referências

AZEREDO, J. C. de. Como defino a Gramática Houaiss da Língua Portuguesa, de minha autoria. NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo, Parábola, 2018, pp. 80-85.

BAGNO, M. Uma gramática propositiva. NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo, Parábola, 2018. pp. 91-114.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo, WMF Martins Fontes, 2018.

BECHARA, E. Para quem se faz uma gramática. NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo, Parábola, 2018. pp. 19-30.

CASEVITZ, M.; CHARPIN, F. A herança greco-latina. BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2011. pp. 23-52.

CASTILHO, A T. de. Sobre a Nova Gramática do Português Brasileiro. NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo: Parábola, 2018, pp. 86-90.



CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da Língua Portuguesa*. 46. ed. Rio de Janeiro, Companhia Editora Nacional, 2005.

LEITE, M. Q. Tradição, invenção e inovação em gramáticas da língua portuguesa – séculos XX e XXI. NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo, Parábola, 2018. pp. 115-133.

LUCCHESI, D. Norma linguística e realidade social. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo, Loyola, 2012. pp. 57-83.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo, Parábola, 2008.

MATTOS E SILVA, R. V. Variação, mudança e norma: movimentos no interior do português brasileiro. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 3. ed. São Paulo, Loyola, 2012, pp. 261-83.

NEVES, M. H. de M. Defino Minha Obra Gramatical Como... NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo, Parábola, 2018. pp. 68-79.

NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. Apresentação. NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo, Parábola, 2018. pp. 9-18.

PADLEY, G. A. A norma na tradição dos gramáticos. BAGNO, M. (Org.). *Norma linguística*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 2011. pp. 53-93.

PERINI, M. Defino Minha Obra Gramatical Como a Tentativa de Encontrar Respostas às Perguntas: por que ensinar gramática? Que gramática ensinar? NEVES, M. H. de M.; CASSEB-GALVÃO, V. C. *Gramáticas contemporâneas do português: com a palavra, os autores*. São Paulo, Parábola, 2018. pp. 48-67

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1969.

VIEIRA, F. E. *A gramática tradicional: história crítica*. São Paulo: Parábola, 2018.

## Práticas na adaptação de material de língua adicional em aula *online*

Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl

### Introdução

A pandemia de covid-19 chegou ao Brasil no final de fevereiro de 2020, impondo medidas de distanciamento físico e afetando de modo contundente nossas formas de interação social. Como resultado, as tecnologias digitais (TDs), que já vinham se integrando progressivamente ao nosso cotidiano, tornaram-se indispensáveis. De repente, muitas pessoas tiveram que se adaptar a uma nova realidade, na qual atividades profissionais, educacionais e até mesmo sociais passaram a ser realizadas quase que exclusivamente através dessas tecnologias. Valente<sup>1</sup> define tecnologias digitais como os recursos e ferramentas que possibilitam a interação e o compartilhamento de conteúdo entre seus usuários por meio de equipamentos eletrônicos que se conectam à internet. Segundo Kenski,<sup>2</sup> essas tecnologias permitem representar e processar qualquer tipo de informação em tempo real, possibilitando a comunicação simultânea entre pessoa que estejam distantes, em diferentes cidades ou até mesmo em outros países. Essas características das TDs permitiram que, mesmo em isolamento e distanciamento físico, mantivéssemos nossa rotina de trabalho, estudo e convivência familiar.

Devido à súbita demanda por formatos remotos de contato, a pandemia de covid-19 atribuiu caráter emergencial ao uso das TDs. Redes sociais de mensagem instantânea (como *WhatsApp* e similares) tornaram-se o principal ambiente para comunicação, salas de videoconferência integraram a rotina de trabalho e estudos, e as compras *online* passaram a ser preferência entre consumidores.<sup>3</sup> Nas salas de aula, as ferramentas digitais deixaram de ser algo extraclasse ou de uso pontual, tornando-se essenciais para a interação entre a turma e realização de atividades. Nesse contexto, os professores depararam-se com a necessidade de adaptar seus conteúdos para o meio *online*, uma vez que esses originalmente haviam sido planejados para aulas presenciais.

---

<sup>1</sup> Valente, J. A., 2013.

<sup>2</sup> Kenski, V. M., 2012, p. 33.

<sup>3</sup> CNN Brasil. Consumo na pandemia: 71% dos brasileiros preferem compras online. Disponível em <<https://www.cnnbrasil.com.br/business/consumo-na-pandemia-71-dos-brasileiros-preferem-compras-online/>>. Acesso em: 09/06/2024.

Apesar das dificuldades surgidas nesse período, como a falta de letramento digital, o acesso limitado às tecnologias e o contexto pandêmico em si (com implicações de ordem de saúde física, emocional e financeira), a presença obrigatória das tecnologias digitais proporcionou maior liberdade no processo de ensino-aprendizagem. A internet possibilitou o acesso de forma autônoma a uma ampla rede de conteúdos, que vão além do livro didático e seus materiais complementares.<sup>4</sup> Esses conteúdos, produzidos com fins educacionais ou não, ofereceram aos alunos e professores uma variedade de recursos que podem enriquecer as práticas educativas, incentivando uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Conforme Freire,<sup>5</sup> a participação ativa do aluno é essencial para que a aprendizagem aconteça e os aprendizes possam construir seus próprios conhecimentos. Através de uma abordagem mais centrada no aluno, os estudantes se tornam protagonistas no processo educativo, desenvolvendo habilidades críticas e reflexivas. As ferramentas disponíveis na internet podem auxiliar no desenvolvimento dessa autonomia, permitindo que os materiais utilizados em sala de aula sejam mais variados, indo além do que o professor prepara, com base, geralmente, no livro didático, incorporando as pesquisas e descobertas dos próprios estudantes. Dessa forma, os alunos não apenas trabalham com as informações que recebem, mas também colaboram entre si para construir conhecimentos de forma cooperativa.

Atualmente, as medidas de isolamento social não são mais necessárias, devido ao sucesso das campanhas de vacinação e conseqüentemente da redução das taxas de contágio e casos graves da doença. As tecnologias digitais, entretanto, seguem presentes no nosso cotidiano. Muitas empresas mantiveram o *home office* como uma alternativa para organização e produção do trabalho e a procura por cursos *online* e híbrido vem crescendo.<sup>6</sup> Nesse contexto, é essencial que se continue a explorar maneiras de integrar as tecnologias digitais no ensino de línguas adicionais, levando em consideração as particularidades de cada modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que se ampliam as possibilidades de aprendizagem da língua-alvo.

A partir desse cenário, o presente trabalho tem como objetivo apresentar uma pesquisa-ação na qual se adaptou um material didático de língua alemã, destinado ao ensino presencial, para uma aula *online*. Para tanto serão discutidas inicialmente questões relativas as ao processo de adaptação

---

<sup>4</sup> Kiddle, T., 2013; Leffa, V., 2006; Rojo, R. H. R., 2013.

<sup>5</sup> Freire, P., 2007.

<sup>6</sup> UOL Economia. Pós-pandemia: negócios enxutos e processos simplificados. Disponível em <<https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2024/01/25/pos-pandemia-negocios-enxutos-processos-simplificados.htm>>. Acesso em 15/06/2024.

de material didático.<sup>7</sup> Em seguida, será explorado o conceito de pedagogia crítica, destacando a importância da autonomia discente para a aprendizagem.<sup>8</sup> Posteriormente, será apresentado o processo de adaptação de material para uma turma de um curso livre de língua alemã *online* para adultos, na qual a autora deste artigo ocupava o lugar de professora. Em seguida, serão apresentados os resultados observados. Por fim, com base nos dados gerados através da observação participante,<sup>9</sup> das notas de campo e do diário da pesquisadora,<sup>10</sup> busca-se compreender se a adaptação do material, que incluiu atividades incentivando maior participação ativa dos alunos, contribuiu para o engajamento da turma durante a aula.

### **Adaptação de material didático**

Quando pensamos em material didático é quase que imediata a relação que se faz com o livro didático, pois ele é frequentemente visto como a principal ferramenta pedagógica utilizada em sala de aula, assumindo inclusive um papel estruturador dos currículos.<sup>11</sup> Isso significa que, em vez de um material adaptado ao currículo e às necessidades de cada grupo de aprendizes, é o livro didático que define qual o conteúdo e como ele será abordado em sala de aula. Rojo<sup>12</sup> alerta para o risco dessa centralização limitar a autonomia do professor no planejamento de suas aulas, podendo levá-lo a “perder a voz” ao simplesmente seguir o conteúdo do livro didático, em vez de adaptá-lo de maneira mais flexível e adequado às necessidades específicas dos alunos.

O uso de uma variedade de materiais didáticos em sala de aula possibilita que os alunos tenham acesso ao conteúdo de formas diversificadas, como por meio de recursos visuais, auditivos, cinestésicos, entre outros, adaptando-se assim às diferentes necessidades de cada estudante ou de cada grupo. No contexto específico do ensino e aprendizagem de línguas adicionais, é essencial que as aulas não se restrinjam à apresentação e à realização de exercícios gramaticais e de vocabulário, pois a aprendizagem de um idioma abrange também habilidades de escrita, compreensão auditiva, produção oral e escrita. A tabela abaixo, elaborada por

---

<sup>7</sup> Rojo, R. H. R., 2013; Saraceni, C., 2013; Vilaça, M. L. C., 2010, 2011, 2012.

<sup>8</sup> Freire, P., 2022a; Hooks, B., 2021; Giroux, H. A., 2016.

<sup>9</sup> Richardson, R. J., 1999.

<sup>10</sup> Arthur, S.; Nazroo, J., 2003.

<sup>11</sup> Vilaça, M. L. C., 2012; Rojo, R. H. R., 2013; Stanke, 2014.

<sup>12</sup> Rojo, R. H. R., 2013, p. 167.

Vilaça,<sup>13</sup> apresenta alguns materiais didáticos<sup>14</sup> que podem cumprir a função de diversificar os recursos utilizados em sala de aula e são comuns no ensino de línguas.

<b>Materiais Didáticos comuns no ensino de Línguas</b>			
<b>Materiais impressos de base textual</b>	<b>Materiais de Áudio</b>	<b>Materiais visuais/gráficos</b>	<b>Materiais Multimídias</b>
Livro Gramática Dicionário Enciclopédias Outros	CD Fita de áudio Arquivos MP3 e similares	Pôsteres Quadros e figuras Transparências Slides	CD-ROM DVD VCD Videotape

Fonte: Vilaça, 2011, pp. 1021.

Apesar da disponibilidade de uma ampla gama de materiais didáticos produzidos por editoras ou até mesmo por outros professores, é improvável que esses recursos “se encaixem como uma luva” no contexto específico de cada turma. Por isso, é importante que os professores também elaborem seus próprios materiais.<sup>15</sup> Segundo Vilaça,<sup>16</sup> é através desse processo de elaboração dos materiais que os educadores podem adequar o conteúdo às particularidades do ambiente de aprendizagem de seus alunos, promovendo assim uma educação mais inclusiva e adequada às necessidades individuais dos estudantes.

A elaboração de materiais, ao contrário do que se possa pensar, não se resume apenas à criação de novas formas de apresentação, mas também envolve a adaptação do material didático já utilizado pela turma.<sup>17</sup> Saraceni<sup>18</sup> acredita que o processo de adaptação é crucial para tornar o conteúdo mais significativo e atrativo para os estudantes, sendo “passo fundamental para a produção de materiais inovadores, eficazes e, acima de tudo, centrados no aluno e no contexto da sala de aula”. De acordo com Vilaça,<sup>19</sup> esse processo de adaptação pode ocorrer de diversas formas:

<sup>13</sup> Vilaça, M. L. C., 2011, p. 1021.

<sup>14</sup> O que Vilaça denomina “materiais didáticos” são entendidos por outros autores como “suporte”, isto é, o meio através do qual determinado conteúdo é apresentado” (ver Ende *et. al.*, 2013; Funk *et al.*, 2014). No entanto, tal diferenciação não será discutida neste artigo.

<sup>15</sup> Vilaça, M. L. C., 2010, p. 68.

<sup>16</sup> Vilaça, M. L. C., 2011, p. 1021.

<sup>17</sup> Vilaça, M. L. C., 2012; Saraceni, C., 2013.

<sup>18</sup> Saraceni, C., 2013, p. 60.

<sup>19</sup> Vilaça, M. L. C., 2010, p. 74.

1) Adição – inclusão de atividades, tarefas ou materiais complementares para enriquecer o conteúdo, adicionando atividades que possam ser relevantes para a turma;

2) Apagamento/Subtração/Omissão – remoção de partes do material didático consideradas não essenciais pelo professor, para focar outros pontos que sejam mais relevantes no contexto da sala de aula;

3) Adaptação/Re-elaboração – modificação parcial de tarefas e atividades para melhor atender às necessidades dos alunos;

4) Simplificação – ajuste dos objetivos e procedimentos de uma tarefa ou atividade para facilitar o entendimento da turma;

5) Reordenamento – mudança da sequência das atividades, mantendo o conteúdo original, mas ajustando a ordem para otimizar a compreensão e a progressão do aprendizado.

Conforme evidenciado pelas diferentes formas de adaptação descritas por Vilaça, elaborar material didático é uma tarefa recorrente dos professores ao planejarem suas aulas. Qualquer adaptação que envolva a inclusão, exclusão ou modificação de atividades faz parte do processo de elaboração de material. É importante ressaltar que esses materiais não se restringem a exercícios que serão feitos dentro ou fora da sala de aula, mas abrangem toda prática realizada com objetivos pedagógicos. A utilização de poemas, músicas, filmes e notícias de jornais, por exemplo, é comum em aulas de línguas (maternas e adicionais), mesmo que não tenham sido originalmente produzidos para uso educacional. À vista disso, Vilaça<sup>20</sup> julga que todo material utilizado com fins pedagógicos, ainda que sua produção inicial não visasse tal objetivo, pode ser considerado material didático. A presença das TDs nas salas de aula pode ampliar significativamente as possibilidades de materiais didáticos disponíveis a alunos e professores. Funk<sup>21</sup> identifica cinco caminhos possíveis para produção de materiais didáticos digitais:

1) Materiais didáticos digitais e mídias que facilitam a aprendizagem na sala de aula, como DVDs e *E-Books*, possibilitando a integração física de imagem e som em um único sistema de suporte;

2) Mídias digitais de apresentação, como quadros interativos (*Whiteboards*) que complementam o livro didático;

3) Materiais complementares aos livros didáticos que oferecem uma variedade de recursos digitais, como plataformas digitais com materiais interativos, exercícios, jogos e *quizzes*, integrando-se ao conteúdo principal do livro;

4) Aplicativos de uso individual para exercitar componentes e habilidades específicas, como aplicativos de vocabulário;

---

<sup>20</sup> Vilaça, M. L. C., 2011, p. 1020.

<sup>21</sup> Funk, H., 2017, p. 162.

5) Aplicativos que proporcionam ambientes digitais abrangentes para aprendizagem individual durante todo o processo educacional (por exemplo, *Duolingo*, *Rosetta Stone*, etc.).

Rojo,<sup>22</sup> entretanto, compreende que o emprego de TDs nas salas de aula vai além da inclusão de atividades interativas e hipermediáticas, como ouvir textos de áudios, responder *quizzes*, assistir vídeos, mover objetos pelo cursor ou jogar *games*. Segundo a autora, o material didático digital consiste também em todo o vasto acervo e amostras disponíveis na internet, que não se limitam àqueles valorizados e selecionados por autores e editores de impressos. Ou seja, não são apenas os materiais produzidos com fins didáticos, mas também outras fontes através das quais o aluno possa ter acesso ao conteúdo. Dessa forma, mesmo postagens de fotos, vídeos ou textos em redes sociais podem ser utilizadas de maneira pedagogicamente relevante.

Vivemos em uma era na qual as mídias estão presentes o tempo todo em nossas rotinas. Estamos constantemente conectados através de computadores, *notebooks*, *tablets* ou celulares.<sup>23</sup> Para Rojo,<sup>24</sup> implementar as TDs no processo de ensino-aprendizagem não se trata apenas de transportar as aulas para um novo suporte, mas estabelecer novas relações com o mundo, o trabalho, a produção e o consumo, as pessoas e coletivos, a cidade e a vida pública e principalmente com o conhecimento livremente distribuído. Nesse contexto, o processo de adaptação de material deve envolver os estudantes não apenas no planejamento, mas também durante a aplicação das atividades.<sup>25</sup> Dessa forma, eles são incentivados a participar ativamente durante a aula, construindo uma nova relação com os materiais de aprendizagem ao proporem ideias, buscarem conteúdos nas mídias digitais e trazerem questionamentos que serão explorados em sala de aula, fomentando assim a autonomia e a aprendizagem colaborativa.

## **Pedagogia crítica**

A pedagogia crítica tem por objetivo formar sujeitos que, através de suas reflexões e ações, transformam a sociedade ao seu redor. Nesse sentido, é essencial que os estudantes tenham acesso a conhecimentos teóricos que dialoguem com o contexto em que vivem, possibilitando-lhes desenvolver consciência social e transformar os espaços em que habitam.<sup>26</sup> Giroux<sup>27</sup>

---

<sup>22</sup> Rojo, R. H. R., 2013, pp. 185-186.

<sup>23</sup> Kiddle, T., 2013; Kenski, V. M., 2012.

<sup>24</sup> Rojo, R. H. R., 2013, p. 188.

<sup>25</sup> Saraceni, C., 2012, p. 52.

<sup>26</sup> Freire, P., 2022a; Giroux, H. A., 2016.

<sup>27</sup> Giroux, H.A., 2016, p. 298.

afirma que a pedagogia crítica é um movimento educacional impulsionado pela paixão e pelo princípio, com o intuito de ajudar os alunos a desenvolver uma consciência de liberdade, identificar tendências autoritárias, estimular a imaginação, estabelecer conexões entre conhecimento e verdade ao poder, além de aprender a interpretar tanto as palavras quanto o mundo como parte de uma luta mais ampla por agência, justiça e democracia.

Paulo Freire é considerado um dos fundadores dessa pedagogia,<sup>28</sup> sendo seu principal representante no Brasil. Ele acredita que as aulas não devem limitar-se a transmissão de conteúdo e memorização de fatos descontextualizados e desvinculados da realidade dos alunos. Pelo contrário, devem favorecer o pensamento crítico, incentivando a reflexão e o debate sobre os temas apresentados para a turma, permitindo que os estudantes construam seus próprios conhecimentos. Segundo Freire,<sup>29</sup> “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O autor<sup>30</sup> defende que uma educação libertadora e problematizadora deve rejeitar o que ele chama de modelo bancário de educação, no qual os alunos são vistos como meros receptores passivos de informações. Dessa forma, essa abordagem educacional desafia a tradição hierárquica entre educador e educandos, promovendo um ambiente dialógico essencial para a compreensão mútua e o engajamento crítico em torno do objeto de estudo.

Assim, a pedagogia crítica oferece aos alunos novas maneiras de pensar e estimula que ajam de forma criativa e independente.<sup>31</sup> O professor, por sua vez, assume o papel de mediador das atividades, em vez de transmissor de conhecimento. Nessa dinâmica, não apenas compartilha informações, mas também orienta os estudantes a abandonarem o papel passivo, encorajando o desenvolvimento da sua autonomia.

Para Paiva,<sup>32</sup> autonomia não significa o aluno assumir toda a responsabilidade por sua aprendizagem, mas ocupar um lugar de coautor nesse processo. A autora acredita que idealmente a sala de aula deve ser um ambiente de autonomia distribuída, onde todos os aprendizes são autônomos e compartilham entre si sua aprendizagem, e os professores também são autônomos e oferecem aos alunos escolhas quanto às atividades que serão realizadas, acolhendo questionamentos e sugestões quanto à rota de seus cursos. Dessa forma, o foco não está em individualizar a aquisição de

---

<sup>28</sup> *Idem.*

<sup>29</sup> Freire, P., 2007, p. 47.

<sup>30</sup> Freire, P., 2022b, p. 39.

<sup>31</sup> Giroux, H.A., 2016, p. 300.

<sup>32</sup> Paiva, V. L. M. O., 2006, p. 116.



conhecimento, mas sim no compartilhamento de informações e na interação entre todos os participantes do processo educativo.

O processo de adaptação de materiais didáticos, segundo Saraceni,<sup>33</sup> pode ser uma boa ferramenta para promover atividades de desenvolvimento de conscientização, que facilitem o envolvimento do aluno e capacitem o desenvolvimento do conhecimento crítico. A autora<sup>34</sup> defende que os materiais devem colocar os alunos no centro do processo de aprendizagem, permitindo que contribuam ativamente para a adaptação dos conteúdos e assim acostumem-se “a compartilhar o controle da aula com seu professor, que assume os papéis de coordenador e facilitador”.

Conforme explica Hooks,<sup>35</sup> entender a sala de aula como um espaço coletivo cria oportunidades para que haja um esforço conjunto na criação e manutenção de uma comunidade de aprendizagem. A concepção da sala de aula como uma comunidade de aprendizagem é essencial tanto para a promoção da autonomia discente e docente, quanto para a desconstrução da ideia de que o professor é o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem. Uma aula não é composta apenas daquilo que foi planejado pelo professor, mas também por todas as contribuições feitas pelos estudantes – suas dúvidas, ideias, experiências, conclusões etc. Hooks<sup>36</sup> argumenta que é necessário que o professor valorize verdadeiramente a presença de cada aluno, reconhecendo constantemente que todos influenciam a dinâmica em sala de aula e contribuem para a aprendizagem. E essas contribuições podem ser recursos pedagógicos quando utilizadas de maneira construtiva, promovendo a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade de aprendizagem aberta e colaborativa.

Segundo a autora,<sup>37</sup> no entanto, o professor continua sendo o principal responsável neste processo, uma vez que as estruturas institucionais atribuem a ele a responsabilidade pelo que acontece em sala de aula. Contudo, é necessário que essa responsabilidade seja dividida, pois “é raro que qualquer professor, por eloquente que seja, consiga gerar por meio de seus atos um entusiasmo suficiente para criar uma sala de aula empolgante. O entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo”. Além disso, segundo Hooks é essencial que uma sala de aula crítica ofereça espaço para entusiasmo, prazer e curiosidade, elementos essenciais para um ambiente educacional dinâmico e estimulante.

---

<sup>33</sup> Saraceni, C., 2013, p. 52.

<sup>34</sup> *Idem*, p. 56.

<sup>35</sup> Hooks, B., 2021, p. 18.

<sup>36</sup> Hooks, B., 2021, p. 18.

<sup>37</sup> *Idem, ibidem*.

## Metodologia

A pesquisa-ação foi a metodologia escolhida para este estudo com base na perspectiva de Tripp,<sup>38</sup> que a considera uma estratégia essencial para o desenvolvimento dos professores e pesquisadores. Segundo Tripp, a pesquisa-ação educacional permite que os educadores utilizem suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, conseqüentemente, o aprendizado de seus alunos. Essa metodologia é caracterizada por um ciclo de aprimoramento contínuo, no qual a prática é sistematicamente melhorada através da alternância entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Esse processo, de acordo com o autor, envolve planejar, implementar, descrever e avaliar mudanças com o objetivo de melhorar a prática, promovendo uma aprendizagem contínua tanto sobre a prática em si quanto sobre o processo investigativo.

Dessa forma, a escolha dessa metodologia mostra-se particularmente adequada para a análise de adaptação de material didático, uma vez que possibilita um ciclo de planejamento, aplicação e reflexão sobre as mudanças propostas. Conforme Tripp,<sup>39</sup> essa reflexão deve conduzir a uma mudança na prática do pesquisador, rompendo com a prática rotineira e estimulando uma compreensão mais profunda de aspectos da sala de aula, das pessoas envolvidas e das próprias práticas. Os instrumentos utilizados para a reunião e geração de dados, para sua posterior análise, a partir dessa metodologia foram: a observação participante, pois, como professora, eu também fazia parte daquele contexto; as notas de campo, nas quais registrei observações que considere relevantes durante o processo de adaptação do material didático e a aplicação da aula; e o diário de pesquisa, que reuniu reflexões realizadas posteriormente, baseadas nas observações e notas.

Os participantes da pesquisa foram a professora e os alunos de uma turma de nível B1<sup>40</sup> em um curso livre de alemão realizado na modalidade *online*. A turma era composta por cinco alunos, com idades entre 20 e 50 anos, que já estudavam juntos há alguns semestres e tinham uma boa relação, sendo bem entrosados. Além disso, eu já havia dado aula para essa turma em outros semestres do curso, o que facilitou a interação e ajudou a evitar retração ou timidez durante as atividades propostas. A pesquisa foi conduzida ao longo de duas semanas, consistindo no processo de adaptação do material e aplicação de atividades síncronas e assíncronas. As aulas foram realizadas na

---

<sup>38</sup> Tripp, D., 2005, p. 445.

<sup>39</sup> Tripp, D., 2005, p. 449.

<sup>40</sup> No Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas o nível B1 é classificado como a primeira metade do nível intermediário. (Conselho da Europa, 2001)

plataforma Conferência Web da RNP<sup>41</sup> e foi utilizado o livro didático *Menschen B1.1*, da editora Hueber, assim como materiais produzidos por mim e pela turma.

Considerando que o processo de elaboração de material também envolve a adaptação do tema proposto pelo livro didático e não necessariamente seu abandono,<sup>42</sup> utilizamos o tema “festa”, abordado no primeiro capítulo do livro, como elemento motivador da aula. De forma a aproximar esse tema aos interesses e realidade da turma, aproveitei o fato de que uma das alunas havia se casado recentemente e que seus colegas vinham perguntando sobre a cerimônia e pedindo fotos no grupo de *Whats.App* da turma. Isso serviu como base para o início de nossas discussões e atividades. No entanto, para garantir que a aula não se centrasse apenas na experiência dessa única aluna e dialogasse com todos os alunos e com o material oferecido pelo livro didático, o tema foi expandido para festas em geral.

Segundo Saraceni,<sup>43</sup> é importante que os alunos participem do processo de adaptação para que, aos poucos, “eles compartilhem o controle sobre o que acontece na sala de aula e, portanto, sobre sua própria aprendizagem”. Além disso, é essencial que os tópicos trabalhados em aula dialoguem com os interesses e a realidade dos estudantes, para que eles consigam expressar livremente aquilo que desejam.<sup>44</sup> Diante disso, foi estabelecido como objetivo de aprendizagem que, no final da aula, os alunos fossem capazes de apresentar oralmente e por escrito informações sobre festas e seus costumes.

## **Discussão dos resultados**

A seguir são apresentados e discutidos os resultados obtidos em duas seções, considerando que esta pesquisa consistiu em dois momentos: processo de adaptação do material e aplicação das atividades em aula. Na primeira seção será descrito como ocorreu o planejamento dessa aula e o que motivou as escolhas das atividades adaptadas, já na segunda seção descreverei como ocorreu a implementação dessa atividade, incluindo o que precisou ser adaptado no momento da aula, por conta do contexto da turma naquele dia,

---

<sup>41</sup> A plataforma Conferência Web da RNP é uma plataforma gratuita de videoconferência, que oferece, além do uso de vídeo e áudio, outras funcionalidades de interação instantânea: chat, bloco de notas, enquetes, quadro branco colaborativo e compartilhamento de tela. Também é possível a criação de salas de apoio, permitindo que os usuários sejam divididos em grupos. O serviço pode ser acessado tanto pelo computador quanto por dispositivos móveis, através do navegador.

<sup>42</sup> Vilaça, M. L. C., 2012.

<sup>43</sup> Saraceni, C., 2012, p. 52.

<sup>44</sup> Freire, P., 2022a; Funk *et al.*, 2014; Hooks, B., 2021.

assim como a avaliação sobre a participação dos alunos, analisando se houve aumento da participação através das adaptações sugeridas.

## Processo de adaptação

A aula foi planejada para o terceiro encontro da turma, no qual foi iniciado o capítulo 1 do livro *Menschen B1.1*, da editora Hueber. Este capítulo tem como personagem principal uma estudante que está prestes a se mudar para a Bulgária, onde passará algum tempo estudando. Antes de sua partida, ela organiza uma festa de despedida. A imagem de abertura do capítulo, conforme ilustrado na figura 1, apresenta uma foto dessa estudante com outras quatro pessoas e o primeiro exercício proposto pelo livro consiste em fazer suposições sobre quem são aquelas pessoas e o que elas podem estar comemorando, o que visa estimular a ativação do vocabulário relacionado a festas e celebrações.

Figura 1: imagem de abertura do capítulo 1 do livro didático *Menschen B1.1*, da editora Hueber.



Aproveitando o interesse dos alunos por detalhes do casamento de uma das colegas de turma, planejei como atividade introdutória para a aula uma discussão sobre o tema “casamento”. Essa proposta permitiria que os alunos falassem sobre um assunto pelo qual estavam curiosos enquanto praticavam a língua alemã. Além disso, serviria como uma preparação inicial para explorar de forma mais ampla a temática das festas, que era o objetivo principal da aula. Para facilitar essa conversa, era necessário que os alunos tivessem acesso ao vocabulário necessário. Por isso começáramos a aula com

a exibição de um vídeo,<sup>45</sup> no qual os alunos deveriam identificar palavras relacionadas ao tema “casamento”, como *Hochzeit* (casamento), *Bräutigam* (noivo) e *Braut* (noiva), utilizando a legenda e as imagens como suporte.

Em seguida, esse vocabulário seria organizado em um associograma sobre o tema, onde os alunos poderiam compartilhar palavras que entenderam do vídeo, além de outras palavras que já conhecessem. Eles teriam ainda a liberdade de buscar no dicionário palavras adicionais que considerassem relevantes para o contexto de casamento. Com base nesse vocabulário apresentado, seria pedido que cada aluno formulasse uma pergunta para a estudante que havia se casado recentemente, permitindo que ela contasse alguns detalhes sobre sua cerimônia de casamento. Além disso, os outros estudantes seriam incentivados a compartilhar suas próprias experiências com casamentos – se já foram, quando, como foi etc. De acordo com as ideias de Hooks,<sup>46</sup> é fundamental que a sala de aula seja um espaço onde todos possam se expressar livremente e ser ouvidos. É também importante que os estudantes possam utilizar a língua ao máximo para debater temas e conteúdos, conforme defendido por Funk *et al.*<sup>47</sup>

Após essa discussão inicial, os alunos seriam divididos em duas salas de apoio (*breakout rooms*) dentro da plataforma de videoconferência, formando uma dupla e um trio. Cada grupo teria a tarefa de criar um quadro no Jamboard,<sup>48</sup> no qual destacariam dois costumes que consideram comuns em casamentos no Brasil, adicionando fotos e um texto explicativo breve. Após 10 minutos, as salas de apoio seriam fechadas e os alunos retornariam à sala principal, onde apresentariam para a turma os costumes escolhidos, explicando do que se tratava e o motivo da escolha. Para fomentar o diálogo e a atenção mútua, cada grupo deveria também comentar sobre os costumes selecionadas pelo outro grupo. Dessa forma, o material didático utilizado pela turma seria composto por conteúdos encontrados na internet e organizado pelos próprios alunos, promovendo assim sua participação ativa na adaptação e ampliação do material de aprendizagem.

Para a próxima atividade planejada, utilizaríamos o primeiro exercício proposto no livro didático, que consiste na análise de uma foto para formular hipóteses sobre qual tipo de celebração está sendo representada. Os alunos seriam incentivados a formular suas suposições com base nos elementos

---

<sup>45</sup> Sing mit mir – Kinderlieder. Die Vogelhochzeit – Kinderlieder zum Mitsingen | Sing Kinderlieder. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=fCbNEusMEFI&ab\\_channel=Singmitmir-Kinderlieder](https://www.youtube.com/watch?v=fCbNEusMEFI&ab_channel=Singmitmir-Kinderlieder)>. Acesso em 19/06/2024.

<sup>46</sup> Hooks, B., 2021.

<sup>47</sup> Funk *et al.*, 2014.

<sup>48</sup> O Jamboard é um quadro virtual colaborativo desenvolvida pela Google, na qual é possível pessoas trabalharem simultaneamente, compartilhando imagens e textos.

visíveis na imagem e a confirmação da hipótese ocorreria através da escuta do áudio presente no próprio material, revelando de que se tratava de uma festa de despedida. Logo depois, eu perguntaria aos alunos como as pessoas geralmente celebram festas de despedida, incentivando-os a compartilhar suas próprias experiências e conhecimentos sobre o tema.

Uma vez que o objetivo da aula era desenvolver a habilidade de apresentar festas e seus costumes de forma oral e escrita, a etapa seguinte consistiria em expandir o tema de festas, incluindo os interesses individuais dos alunos além das celebrações inicialmente discutidas, que foram selecionadas por mim. Cada aluno deveria escolher uma festa de sua preferência e preparar uma apresentação que incluísse fotos e um breve texto que descrevesse alguns dos costumes típicos da celebração escolhida. Essas apresentações seriam compartilhadas com a turma como atividade final, e cada aluno seria encorajado a fazer um comentário ou uma pergunta sobre a festa selecionada e apresentada pelos colegas.

### **Aplicação das atividades**

A aplicação das atividades aconteceu conforme planejado na terceira semana de aula da turma. Entretanto, apenas três dos cinco alunos compareceram, sendo uma das ausentes a aluna que havia se casado recentemente. Por conta disso, algumas atividades precisaram ser ajustadas ao longo da aula, especialmente aquelas planejadas para grupos. Com apenas três alunos presentes, não foi possível realizar tarefas em duplas ou trios, dessa forma todas as atividades foram adaptadas para serem realizadas individualmente ou em conjunto com toda a turma (que se conhece na literatura em língua alemão por *Plenum* – plenário – ou *Klassengespräch* – diálogo em sala de aula).

Conforme as anotações no diário da pesquisadora, a primeira atividade ocorreu conforme planejado. Os alunos conseguiram reconhecer as palavras que apareceram no vídeo apresentado sem grandes dificuldades e procuraram outras palavras em dicionários *online* para adicionar ao associograma proposto. A ausência da aluna que se casara não pareceu interferir no interesse dos alunos sobre o tema. No entanto, a segunda atividade precisou ser modificada, pois não seria mais possível fazer as perguntas diretamente a alguém que havia se casado recentemente. Em vez disso, passamos diretamente para a etapa em que os alunos compartilharam suas próprias experiências em casamentos, além de suas próprias ideias e opiniões sobre uma cerimônia de casamento ideal. Além disso, uma das alunas presentes já havia se casado anteriormente e compartilhou alguns detalhes sobre sua cerimônia de casamento, a partir das perguntas de seus colegas. É interessante apontar que apesar da ausência da colega que seria o foco dessa atividade, a outra aluna que já havia se casado

acabou se tornando o novo centro de curiosidade da turma. Isso parece demonstrar o interesse dos alunos em discutir temas e dialogar com pessoas que fazem parte de seu contexto.

Após essa discussão, os alunos realizaram a atividade no Jamboard sobre costumes de casamento nos contextos brasileiros dos quais os aprendizes faziam parte. Diferente do planejado, porém, eles a realizaram individualmente, cada um escrevendo sobre um único costume. Dessa forma, os estudantes, ainda que não discutissem as escolhas em grupo, tiveram uma participação mais ativa, pois todos precisaram fazer a pesquisa, preparar um quadro e apresentá-lo. Curiosamente, foi observado que, mesmo que trabalhando individualmente, os alunos se comunicaram durante a atividade, compartilhando os costumes que haviam escolhido e pedindo ajuda uns aos outros quanto a palavras que não conheciam ou lembravam.

No diário do pesquisador, registrei um fenômeno que considerei relevante durante a realização dessa atividade. Um dos alunos escreveu sobre o costume de comer bem-casado nos casamentos para trazer sorte. Entretanto, ele não sabia como traduzir “bem-casado” para a língua alemã e acabou criando sua própria tradução, chamando o doce de *gut-verbeiratet* (literalmente “bem-casado”), como pode ser observado na figura 2<sup>49</sup>. Embora essa não seja a tradução usual em textos em língua alemã, que seria *glücklich verbeiratet* (“casado de modo feliz”, em tradução literal), essa escolha demonstrou a disposição do aluno para experimentar usos na/com a língua-alvo. O fato de o aluno ter apresentado na aula “seu costume” com um sorriso, ou seja, com uma expressão de satisfação e de bem-estar, indica que ele estava consciente da liberdade que tinha para “brincar” com a língua e se expressar de forma criativa. Para Funk *et al.*,<sup>50</sup> a sala de aula é o lugar no qual os alunos devem utilizar a língua-alvo o máximo possível, experimentando e aprendendo através de suas tentativas e descobertas.

---

<sup>49</sup> O aluno autorizou a reprodução de sua produção para fins de pesquisa acadêmica.

<sup>50</sup> Funk *et al.*, 2014, p. 48.

Figura 2: Quadro criado por aluno no Jamboard sobre o doce bem-casado.<sup>51</sup>

## "Gut-verheiratet" (Süßigkeit)



Die Tradition sagt, dass Gäste, die die Süßigkeit essen, Glück bekommen.

Em seguida, foi proposta a realização da atividade no livro. Os alunos discutiram sobre a foto, sugerindo que poderia se tratar de uma festa junina devido às bandeirinhas presentes na imagem, ou uma festa de Ano Novo, por conta das taças de champagne. Um aluno também sugeriu que poderia ser a festa de aniversário da mulher sentada no meio da foto. Embora eu tenha iniciado a discussão com uma pergunta motivadora, a conversa fluiu naturalmente sem muita necessidade de minha intervenção, e os alunos foram construindo suas hipóteses juntos. Após terem ouvido o texto de áudio, descobriram que se tratava de uma festa de despedida e conversamos brevemente sobre o que costuma acontecer nesse tipo de evento. Perguntei se algum deles já havia participado de uma festa daquele tipo e dois alunos contaram que já tinham feito intercâmbio e como foram suas “festas” de despedida.

Como atividade final foi proposto que os alunos escolhessem uma festa de seu interesse criassem um *slide* contendo texto e fotos para apresentar essa festa e seus costumes à turma, promovendo um debate posterior. De acordo com Saraceni,<sup>52</sup> o material didático só se torna relevante para o aluno quando há espaços “vazios” que ele pode preencher com suas ideias, interpretações e discussões. Pensando nisso, os alunos tiveram 15 minutos para elaborar esse material durante a aula, sendo encorajados a realizar a pesquisa em alemão para familiarização com a língua-alvo. Posteriormente, cada aluno apresentou sua escolha de festa, justificando-a e respondendo às perguntas e comentários dos colegas.

Durante as apresentações, um dos alunos escolheu apresentar a *Krampusnacht*/Noite do Krampus, destacada na figura 3<sup>53</sup>, revelando que era sua festa preferida, a qual era desconhecida pelos seus colegas. O aluno

---

<sup>51</sup> Em português, o texto do aluno explica que a tradição é que os convidados que comerem o doce terão sorte.

<sup>52</sup> Saraceni, C., 2013, p. 58.

<sup>53</sup> O aluno autorizou a reprodução de sua produção para fins de pesquisa acadêmica.



demonstrou uma notável empolgação ao compartilhar essa festividade, e inclusive procurou um vídeo para mostrar melhor as roupas e os desfiles que acontecem na Alemanha. Seus colegas também mostraram grande interesse pela festa, fazendo várias perguntas e comentários sobre o que foi apresentado. Conforme Hooks,<sup>54</sup> a empolgação e o entusiasmo são elementos necessários na sala de aula, para que o aluno se envolva verdadeiramente com o conteúdo e aprenda de forma prazerosa.

Figura 3: Apresentação criada por um aluno no Jamboard sobre a *Krampusnacht*.<sup>55</sup>



### Considerações finais

Este trabalho buscou explorar o processo de adaptação de um material didático de língua adicional sob a ótica da pedagogia crítica, enfatizando os interesses dos alunos e promovendo sua participação ativa e sua autonomia. Ao priorizar atividades que valorizam a experiência do aluno e o trabalho colaborativo, foi possível observar um engajamento significativo dos estudantes na execução das tarefas, permitindo que se apropriassem da língua-alvo e a empregassem tanto para produções orais quanto escritas. Pode-se constatar que o uso de atividades mais abertas e colaborativas foi positivo para a turma, que, apesar de não estar completa, trabalhou ativamente de forma cooperativa, inclusive na atividade que foi (re)adaptada para ser feita de forma individual.

É relevante apontar que, embora os alunos nunca tenham se encontrado pessoalmente devido ao início do curso ter acontecido durante a

---

<sup>54</sup> Hooks, B., 2021.

<sup>55</sup> Na apresentação, o aluno relata que a Noite de Krampus ocorre no dia 5 de dezembro, quando rapazes se vestem como Krampus, o ajudante de São Nicolau. Ele menciona que esta celebração é comum no sul da Alemanha e na Áustria, onde o *Krampus* pune as crianças malcomportadas. O aluno também destaca que as pessoas podem receber cartões de *Krampus*, geralmente ilustrados com imagens estranhas, assustadoras ou com figuras femininas.

pandemia, eles já se conheciam há pelo menos três anos e construíram uma boa relação ao longo dos semestres. Os alunos costumavam interagir bastante tanto no grupo de *WhatsApp*, quanto nos momentos em que estavam mais “livres” na sala de aula *online* (após terminarem atividades nas salas de apoio ou durante os intervalos, por exemplo). Esse pode ter sido um fator determinante para que os alunos tivessem se sentido confortáveis em participar tão ativamente mesmo em atividades mais abertas.

Outro ponto de destaque foi a necessidade de readaptações do material didático, por conta da ausência de outros alunos. Essas mudanças tiveram que acontecer de forma espontânea, porque não houve tempo para planejamento. É necessário considerar que a sala de aula não é um ambiente estático, e as estratégias precisam constantemente ser modificadas, reinventadas e reconceitualizadas.<sup>56</sup>

O uso das ferramentas digitais também desempenhou um papel importante para que as atividades se tornassem menos centradas na professora, permitindo que os estudantes trabalhassem de forma mais autônoma e colaborativa, realizando pesquisas na internet e compartilhando resultados em tempo real. Em contraste com uma sala de aula presencial nas quais de forma geral não se tem acesso à internet, a disponibilidade de recursos *online* expandiu significativamente o acesso dos alunos a conteúdos diversos e relevantes para sua aprendizagem, tanto aqueles inicialmente projetados para uso educacional, quanto os adotadas para uso alternativo ao que era pretendido quando foi desenvolvido.<sup>57</sup>

Paiva<sup>58</sup> enfatiza que o processo de adaptação de materiais consiste em utilizar essas ferramentas e aproveitar suas possibilidades para a criação de um contexto de aprendizagem dinâmico e descentralizado, no qual os alunos podem interagir com outros aprendizes e acessar uma série de outros recursos. No caso da aula aqui apresentada, a integração da tecnologia não apenas facilitou o acesso a novos conteúdos, mas também fortaleceu o papel dos alunos como agentes ativos na construção do conhecimento.

## Referências

ARTHUR S. & NAZROO J. Designing Fieldwork Strategies and Materials. *In: Ritchie J. & Lewis J. (ed.) Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers.* London, Sage Publications, 2003.

---

<sup>56</sup> Hooks, B., 2021, p. 21.

<sup>57</sup> Kiddle, T., 2013, p. 192.

<sup>58</sup> Paiva, V. L. M. O., 2006, pp. 114-117.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001.

ENDE, K. *et al. Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München, Klett-Langenscheidt, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 53. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022a.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 82. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2022b.

FUNK, H. “Interaktion & Interaktivität als zentrale Felder der Lehrwerksforschung und -entwicklung. Theoretische und praktische Überlegungen in einer mediale Übergangssituation”. In: MOURA, M. *et al.* (Org.) *Ensino e aprendizagem de alemão como língua estrangeira: teoria e práxis*. Rio de Janeiro, Dialogarts, 2017.

FUNK, H.; KUHN, C. & SKIBA, D. *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München, Klett-Langenscheidt, 2014.

GIROUX, H. A. “Pedagogia Crítica, Paulo Freire e a coragem de ser político”. *Revista e-Curriculum*, vol. 14, n. 1, 2016.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. 8. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2021.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 8. ed. São Paulo, Papirus, 2012.

KIDDLE, T. “Developing Digital Language Learning Materials”. In: TOMLINSON, B. *Developing materials for language teaching*. 2. ed. London, Bloomsbury, 2013.

LEFFA, V. “A aprendizagem de línguas mediada por computador”. *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas, Educat, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. “Autonomia e complexidade”. *Linguagem & Ensino*, vol. 9, n. 1, 2006.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo, Editora Atlas, 1999.

ROJO, R. H. R. “Materiais didáticos no ensino de línguas”. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.) *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo, Parábola, 2013.

SARACENI, C. "Adapting Courses: A Personal View". In: TOMLINSON, B. *Developing materials for language teaching*, 2. ed. London, Bloomsbury, 2013.

STANKE, R. C. S. F. *Cultura e interculturalidade na formação do professor de alemão no Rio de Janeiro*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

TRIPP, D. "Pesquisa-ação: uma introdução metodológica." *Educação e Pesquisa*, vol. 31, 2005.

VALENTE, J. A. "Integração currículo e tecnologia digitais de informação e comunicação: a passagem do currículo da era do lápis e papel para o currículo da era digital". In: CAVALHEIRI, A.; ENGERROFF, S. N. & SILVA, J. C. (Org.) *As novas tecnologias e os desafios para uma educação humanizadora*. Santa Maria, Biblos, 2013.

VILAÇA, M. L. C. "Materiais didáticos de língua estrangeira: aspectos de análise, avaliação e adaptação". *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, vol. 8, n. 32, 2010.

VILAÇA, M. L. C. "Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias". *Cadernos do CNLF*, vol. 15, n. 5, 2011.

VILAÇA, M. L. C. "A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens". *Cadernos do CNLF*, vol. 16, n. 4, 2012.



# **Análise dos hábitos de leitura digital entre professores de língua portuguesa e de espanhola como língua estrangeira: o conflito de gerações e suas implicações em sala de aula**

Viviane da Silva Santos

## **Introdução**

De um modo geral, no âmbito da pesquisa acadêmica em Educação, os pressupostos teóricos de Marc Prensky (2001), acerca da delimitação das categorias chamadas Imigrantes Digitais e Nativos Digitais, ainda se fazem presentes como um caminho para apontar uma possível diferença entre docentes e alunos. Desta forma, estes termos foram popularizados na academia e descrevem duas gerações diferentes em relação à idade e ao uso e familiaridade com a tecnologia digital. Fazendo uma descrição de forma ampla, o que circula enquanto conceito, ainda nos debates atuais, molda um modelo de Nativo Digital como aqueles que cresceram imersos nesta Era digital, como as crianças e jovens atuais, e por consequência estão inteirados e lidam naturalmente com as tecnologias. Por sua vez, os Imigrantes digitais são considerados aqueles que tiveram que se adaptar à tecnologia digital já na fase adulta, e não apresenta facilidade em lidar com essa nova realidade.

Assim como os conflitos de gerações expostos, nos últimos anos, em diversos âmbitos da sociedade, através da imprensa, das redes sociais, etc., as relações docente/aluno seguem sendo vistas como conflitantes no processo de ensino/aprendizagem. À medida que Prensky (2001) aloca o professor no lugar de pertencente à geração de imigrantes digitais, no qual não está confortável ou familiarizado com o uso de tecnologias digitais avançadas, ele acentua o distanciamento deste docente em comparação com seus alunos, nativos digitais, que cresceram utilizando essas tecnologias. Esse pensamento gera um tensionamento em que sempre coloca o docente em um lugar de culpa devido à defasagem que estudantes ainda apresentam em seus processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, essa classificação não levou em consideração a realidade específica do Brasil, já que há uma diferença de tempo significativa no desenvolvimento tecnológico entre os países emergentes como o nosso e o Norte, países desenvolvidos como os Estados Unidos. É imprescindível a tomada de consciência de que, nos Estados Unidos, o desenvolvimento de tecnologias digitais de informação e comunicação e sua integração na

educação são anteriores a outras realidades. No Brasil, questões como desigualdade social e econômica, infraestrutura precária e políticas públicas inconsistentes contribuíram, e ainda contribuem, para um desenvolvimento tecnológico mais lento e desigual em seu começo desenvolvimentista. Essa disparidade temporal, político, social e econômica torna inadequada a aplicação direta das categorias propostas por Prensky (2001) ao contexto brasileiro, pois não leva em consideração as particularidades locais.

Ademais, a categorização de Prensky (2001) se baseia principalmente na faixa etária, mas outros aspectos devem ser considerados para uma análise mais precisa. Fatores sociais e econômicos, como renda familiar, nível educacional dos pais e acesso à tecnologia, desempenham um papel fundamental na familiaridade e uso das tecnologias digitais. Ainda vivemos em um contexto social em que a imersão tecnológica depende diretamente de fatores econômicos. Por exemplo, um jovem que cresce em um ambiente com baixo poder aquisitivo, limitado acesso à internet e dispositivos tecnológicos, pode ter uma experiência digital mais próxima ao que se considera um “imigrante digital” do que a de um “nativo digital”, ainda que nascido neste processo de desenvolvimento tecnológico mais desenvolvido. Assim também, um professor mais experiente, que utiliza e tem acesso frequente às tecnologias digitais, pode exibir competências digitais avançadas, questionando a classificação simplista de “imigrante digital”.

Por conseguinte, em relação à sala de aula, Prensky (2001) argumenta que os nativos digitais possuem habilidades e expectativas diferentes em relação ao uso de tecnologia comparados aos imigrantes digitais. Dessa forma, ele sugere que as escolas e os educadores precisam se adaptar para atender às necessidades dos nativos digitais, integrando mais tecnologia e métodos de ensino que sejam relevantes e envolventes para essa geração. Entretanto, o distanciamento entre desenvolvimento tecnológico no eixo países emergente e desenvolvidos, que antes podia ser considerado bastante substancial, hoje em dia já está relevantemente minimizado, visto que o processo de “tecnologização” do país avançou com rapidez. Ainda que haja muitas diferenças, hoje já contamos com escolas mais informatizadas e mais acesso à tecnologia, mesmo nas classes sociais mais pobres. E ainda assim, a disparidade com relação ao uso de tecnologias para a educação, entre docentes e discentes, segue sendo um desafio e um foco de atenção em pesquisas educacionais. Está posto assim, não porque o professor “imigrante” possui “sotaques” e não se adapta às necessidades dos “nativos”, mas pelo fato de os “nativos” não saberem, em muitos casos, fazer um uso mais consciente das tecnologias digitais da informação e comunicação para o desenvolvimento do pensamento crítico e de sua própria autonomia.

Neste sentido, a partir da reflexão da tese, *Leitura de Gênero Textual em meio digital: a categoria de “Imigrante Digital”*, a pesquisa realizada sobre as

atitudes e hábitos de leitura de docentes, imigrantes digitais, de gêneros textuais digitais - e considerando principalmente o primeiro instrumento de coleta que é o questionário de sondagem inicial - pretendemos analisar as implicações que podem surgir a partir da continuidade do uso das terminologias, sem consideração de todo o contexto já mencionado, tanto para o docentes quanto para o discentes. Além disso, buscamos mostrar que as barreiras que distanciam professores e alunos podem não estar nas características das categorias de "imigrante" ou "nativo" digital, mas em outros fatores, como a precarização escolar, a desigualdade no acesso às tecnologias, a falta de formação continuada para os professores, e as condições de trabalho docentes. A análise de apenas um instrumento de coleta utilizado já indica este caminho. Por isso, lançaremos um olhar crítico sobre como, também, nascer e lidar com uma realidade digital segue requerendo dos indivíduos o desenvolvimento de competências e habilidades já há muito trabalhados nas escolas.

### **Contextualização da Tese: ponto de partida**

A construção da Tese, *Leitura de Gênero Textual em meio digital: a categoria de "Imigrante Digital"* - (2021), emergiu do desdobramento da Dissertação, *Leitura de Gênero Textual em meio digital: a categoria de "Imigrante Digital", analisada através da compreensão do gênero Hiperficção exploratória* - (2014).

A Dissertação buscou investigar a leitura de gêneros textuais em meio digital, com foco específico na categoria de "Imigrante Digital" e sua compreensão do gênero Hiperficção exploratória. Assim, esse estudo definiu a hiperficção exploratória como um gênero textual digital exclusivo do meio digital, no qual demanda um letramento digital desenvolvido, pois o leitor deve ser capaz de entender e utilizar as ferramentas digitais para explorar diferentes caminhos narrativos, para a fruição da obra. Além disso, ele foi caracterizado por sua estrutura não linear e interativa, que requer do leitor habilidades específicas para navegar através de links e construir a narrativa de forma não sequencial, o que uma experiência de leitura que vai além da linearidade tradicional, permitindo múltiplas possibilidades de interpretação e construção do enredo. Deste modo, a dissertação também analisou o entendimento sobre como os Imigrantes digitais, tal como Prensky (2001) concebeu, interagem com textos digitais complexos, como a hiperficção exploratória. Portanto, através destas análises, a pesquisa já indicava que a categorização de Imigrante Digital e Nativo Digital, proposta por Prensky (2001), embora útil, não abrangia completamente a realidade brasileira, onde o acesso à tecnologia e as práticas de leitura digital variava significativamente. Como consequência, evidenciou-se que Imigrantes digitais podiam desenvolver habilidades eficazes para interagir com a hiperficção



exploratória, desafiando o pensamento de que podem ser menos competentes tecnologicamente pela necessidade de adaptação à Era Digital.

Neste sentido, a tese supracitada buscou justamente aprofundar os estudos com Imigrantes Digitais, professores do Estado do Rio de Janeiro. Deste modo, a pesquisa traçou duas hipóteses a serem testadas: a primeira hipótese sugere que, embora os Imigrantes Digitais possam apresentar "sotaques", devido à sua idade e experiência prévia, eles desenvolvem adaptações e estratégias para lidar com o meio digital e a segunda hipótese destaca que as estratégias de leitura utilizadas por esses indivíduos na hiperficação digital são semelhantes às empregadas na leitura de textos impressos, ajustadas para o ambiente digital. A partir dessas hipóteses, objetivou-se analisar a compreensão leitora de hiperficação digital por professores Imigrantes Digitais no Brasil e problematizar essa categoria através da relação entre conhecimentos e estratégias de leitura, considerando ajustes de gênero, objetivos de uso e contexto.

Para cumprir tal objetivo, foi necessário fazer o mapeamento de práticas tecnológicas dos participantes, a descrição de estratégias de leitura de hiperficação, a retratação das concepções de leitura dos informantes, a comparação das particularidades do gênero hiperficação com estratégias leitoras, a identificação das dificuldades e soluções na leitura digital e a avaliação da necessidade de recursos analógicos para a proposição de parâmetros das categorizações do que é um Imigrante em, possível, Nativo Digital, no contexto do desenvolvimento tecnológico brasileiro. Estes passos foram delineados considerando que havia desde o desenvolvimento da Dissertação, uma crítica sobre a aplicabilidade das categorias de Prensky (2001), tão difundida ainda hoje em meio acadêmico, especialmente no contexto educacional brasileiro.

É importante esclarecer que a motivação para os estudos, de um modo geral, surgiu da experiência docente e da observação das práticas leitoras dos alunos no ensino médio e superior, além das crenças sobre as limitações de docentes considerados Imigrantes Digitais difundidas na academia, pois observou-se pela experiência que, em muitos casos, professores utilizam tecnologias de forma intuitiva, enquanto alunos podem ter um conhecimento tecnológico limitado ao uso de redes sociais, o que não reflete necessariamente uma superioridade no trato e na compreensão com/do o meio digital. Além disso, o contexto de inserção tecnológica no Brasil é frequentemente desconsiderado em relação às temporalidades descritas por Prensky (2001). Por isso, tratou-se de uma pesquisa inédita, que buscou demonstrar empiricamente como docentes imigrantes digitais reagiram ao meio tecnológico, oferecendo novas perspectivas sobre a interação entre professores, alunos e tecnologias digitais.

## **Desdobramentos a partir de um dos Instrumentos de coleta da Tese**

Para a construção da tese foram utilizados três instrumentos de coleta como: questionário de sondagem, que visava o recrutamento de seleção de sujeitos informantes do estudo, protocolos de leitura monitorada e entrevista semiestruturada com os sujeitos selecionados.

O questionário de sondagem foi elaborado para coletar dados, visando selecionar sujeitos para leitura monitorada. Ele foi construído a partir de um roteiro, o qual foi delineado para definir o perfil esperado dos participantes. A partir deste roteiro, construiu-se um formulário no Google Forms, dividido em três partes: dados pessoais para validar o perfil dos participantes, seção sobre o uso de tecnologias para avaliar o contato e a frequência de uso, e assertivas sobre hábitos leitores de Imigrantes Digitais, alinhadas aos critérios estabelecidos na revisão bibliográfica. Portanto, a seleção dos participantes do estudo construído na tese baseou-se em critérios como faixa etária, frequência de uso de tecnologias e hábitos conforme os parâmetros definidos no roteiro inicial, para delimitar a mostra proposta para o estudo.

As assertivas foram formuladas com base em revisão bibliográfica, abordando aspectos como preferência por leitura em tela versus impressa, utilização de múltiplas abas de pesquisa e comportamentos relacionados ao uso de tecnologias da informação e comunicação. Além disso, os critérios de seleção dos participantes incluíram faixa etária, frequência de uso de tecnologias digitais e observação de hábitos relacionados ao uso dessas tecnologias. Assim, tratou-se de um questionário que contou com 25 assertivas (utilizadas 24 na tese), que refletem atitudes e hábitos de imigrantes e nativos digitais, como é possível observar na imagem abaixo:

Tabela 1: Assertivas baseadas nas categorias de Imigrantes e Nativos Digitais de Prensky (2001)

Supostos hábitos de Imigrantes	Supostos hábitos de Nativos
Assertivas	Assertivas
15- Tenho dificuldade de ler textos na tela.	25- Não tenho desconforto em ler na tela, nem dificuldade de compreensão com hipertextos.
16- Abro várias abas de pesquisa ao mesmo tempo.	19- Quando faço uma pesquisa, dou preferências aos primeiros resultados.
17- Prefiro imprimir o texto para ler.	29- Prefiro vídeos e <i>podcast</i> que textos.
21- Tento resolver problemas de configuração pesquisando em tutoriais.	34- Não tento resolver problemas de configuração. Busco por ajuda, de preferência especializada.
24- Não faço transações bancárias pela internet, prefiro ir ao banco.	20- Prefiro fazer transações bancárias pela internet.
26- Uso as ligações telefônicas como a principal forma de comunicação.	32- Me comunico por aplicativos de mensagem sem a necessidade de contato pessoal.
28- Faço uma tarefa por vez no computador.	23- Quando uso computador, faço várias tarefas ao mesmo tempo, como pesquisar, mandar e-mail e ver um vídeo.
31- Leio notas de rodapé, índices e apêndices em livros.	39- Acesso a maioria dos <i>links</i> de um texto.
33- Quando uso gêneros do meio digital na escola, dou preferência por imprimir os textos	27- Faço atividades da escola com gêneros do meio digital para que os alunos interajam com o gênero em seu ambiente original. 37- Uso textos do meio digital para ensinar gênero e leitura na escola.
35- Leio livros literários, contos, poesia, etc.	30- Leio literatura digital como contos, poesias, etc.
36- Tenho melhor compreensão de um texto quando o leio em formato impresso.	22- Me comunico por e-mail sem a necessidade de contato pessoal.
38- Perco a concentração com todos os ícones, <i>links</i> e símbolos que aparecem na tela, quando acesso um site.	18- Reconheço facilmente símbolos e ícones que aparecem na tela e isso não tira minha concentração.

Santos (2021, p.75)

Além do mais, as assertivas foram dispostas de modo aleatório, para reduzir qualquer tendência nas respostas. Na análise dos dados obtidos pelo questionário, foi adotada uma abordagem quantitativo-qualitativa, especialmente devido ao uso da escala Likert para as assertivas, de forma que utilizamos 12 assertivas para hábitos com tendências de Imigrantes e outras 12 com tendências de Nativos.

Tabela 2: Respostas às assertivas dos perfis de imigrante e nativo Digital

<b>Assertivas de Imigrante</b>	<b>Assertivas de Nativo</b>
Concordo plenamente	Concordo plenamente
Concordo parcialmente	Concordo parcialmente
Não concordo, nem discordo	Não concordo, nem discordo
Discordo parcialmente	Discordo parcialmente
Discordo plenamente	Discordo plenamente

Santos (2021, p.94)

Entretanto, os dados coletados neste questionário de sondagem também podem ser analisados separadamente, sob outras perspectivas, quantitativas e qualitativas. Além do mais, são capazes de revelar informações que, ainda que colhidas entre 2020 e 2021, podem hoje indicar caminhos para refletirmos sobre os contextos e as práticas de ensino de leitura de gêneros digitais de professores de língua portuguesa e espanhola.

Com o objetivo principal de identificar perfis representativos de leitores digitais entre professores brasileiros, delimitando-se ao estado do Rio de Janeiro, local da pesquisa sendo profissionais de língua portuguesa e espanhola como língua estrangeira, este questionário de sondagem foi construído para que fosse possível identificar tendências de hábitos mais nativos ou imigrantes entre os docentes.

Por conseguinte, para a construção e aplicação do questionário de seleção de sujeitos, foram utilizadas as atitudes e hábitos sugeridos por Prensky (2001), como exemplos de ações que diferenciam cada categoria, nativos e imigrantes. Assim, o questionário foi estruturado em três seções distintas: coleta de dados pessoais, análise dos usos de tecnologias digitais e avaliação de assertivas sobre comportamentos específicos de leitura digital e implementado via Google Formulários, para facilitar a distribuição através de redes sociais, e-mail e outros meios digitais.

O questionário de sondagem aplicado na tese, de maneira geral, colheu, entre setembro de 2020 e janeiro de 2021, 62 respostas de professores, sendo 60 do estado do Rio de Janeiro entre professores formados em Letras, em diversas sub áreas. No entanto, neste recorte e olhar sobre um instrumento de coleta específico, foram analisadas as atitudes de 34 professores, selecionados por meio do questionário de sondagem. A seleção considerou docentes apenas do estado do Rio de Janeiro, e que tivessem formação em Letras – Português/Espanhol.

## Primeiros dados - sobre a inclusão digital dos professores

Após os dados selecionados, observamos as questões que versavam sobre a inclusão digital dos professores, como seu acesso e frequência à internet. Com relação ao acesso à aparatos digitais, todos os participantes selecionados utilizam *notebooks*, *desktops* e *smartphones* para acessar a internet.

O acesso à internet tanto do próprio lar, quanto via Wi-Fi em outros locais, como trabalho, é unânime entre os participantes, mas é a utilização de dispositivos móveis que permite acesso em diversos locais, inclusive o trabalho. Apenas um participante relatou acesso exclusivo em casa. Em termos de frequência, todos acessam a internet cinco ou mais vezes por semana, e a maioria acessa cinco ou mais vezes ao dia, com exceção de um docente, que acessa duas vezes ao dia. À vista disso, esses dados sugerem que os docentes selecionados estão incluídos digitalmente no que diz respeito à acesso ao eletrônicos e à internet de um modo geral.

### **Análise das Assertivas: o que os dados do questionário de sondagem nos revelam?**

O questionário de sondagem contou com 25 assertivas, sendo utilizadas 24 na Tese, conforme Tabela 01. Porém, para esta análise, nenhuma assertiva foi descartada. Então, para melhor comparação das assertivas, dividimos os 34 docentes selecionados a partir das gerações, visto que atualmente, esses conceitos têm se assomado nas análises educacionais tanto com relação à professores como aos alunos. Assim, utilizamos a divisão de gerações propostas por McCrindle e Wolfinger (2009), no qual consideram a divisão das gerações da seguinte forma:

Tabela 3: Quadro de Gerações

<b>Baby Boomer</b>	<b>Geração X</b>	<b>Geração Y</b>	<b>Geração Z</b>
1945-1964	1965-1979	1980-1994	1995-2009

McCrindle e Wolfinger (2009)

O estudo das Gerações, a partir de dados que relacionam o período em que os indivíduos nasceram e cresceram, e dados demográficos, pesquisas sociais e análise de tendências e suas atitudes comportamentais, delimitam que os comportamentos de cada geração se apresentam de maneira distinta. Estas gerações estão sendo utilizadas para a análise porque estes estudos são mais abrangentes, com relação aos dados e contextos locais, de forma que com relação ao desenvolvimento tecnológico, é mais provável que acompanhe a realidade de um país emergente como o Brasil.

Sendo assim, a partir da divisão das gerações, separamos quantitativamente o número de respostas às assertivas que tendem para atitudes de imigrantes e de

nativos – ainda conforme os postulados de Prensky (2001). As respostas dos 34 docentes de distribuem da seguinte forma:

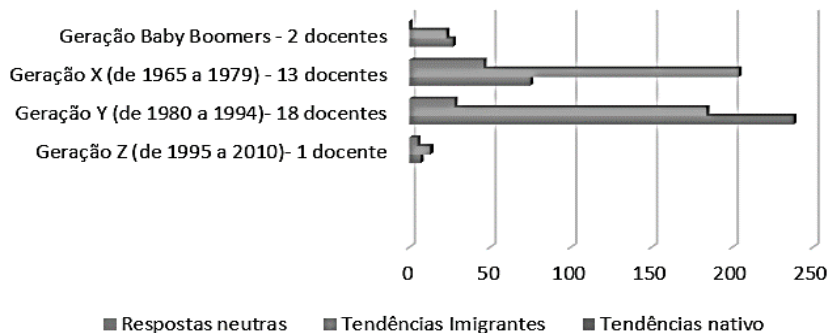
Tabela 4: números de respostas de tendências mais nativas ou imigrantes, baseada nos pressupostos de Prensky (2001)

	Geração Baby Boomers (de 1945 a 1964)	Geração X (de 1965 a 1979)	Geração Y (de 1980 a 1994)	Geração Z (de 1995 a 2010)	Total
Número de professores	2	13	18	1	34
Tendências nativo	27	75	238	7	347
Tendências Imigrantes	23	204	184	13	424
Respostas neutras	0	46	28	5	79

Fonte: A autora, 2024.

Gráfico 1

### Tendências de Nativo e Imigrantes de acordo com as Gerações



A partir dos dados coletados, a primeira observação que pode ser feita é que, apesar de ser um questionário de sondagem que foi enviado aos professores via *e-mail*, redes sociais e *whatsapp*, o maior número de docentes de língua portuguesa e espanhola se concentram nas gerações X e Y, ou seja, pessoas entre 59 e 30 anos, as quais são consideradas imigrantes digitais. Este fato é relevante quando consideramos o contexto de desenvolvimento da internet no Brasil, visto que a popularização da internet no Brasil começou a partir da década de 1990, embora tenha sido mais acentuada a partir dos anos 2000, na geração Z, considerada nativa digital. Segundo Santos (2021, pp.34):

Já está claro para Prensky que o mundo está digitalizado, inclusive entre os indivíduos mais pobres, visto que os smartphones estão cada vez mais popularizados. Deste modo, a tecnologia passa de ferramenta de uso dos indivíduos para um modo de interação que faz parte do sujeito. Esta seria, então, a diferença entre as gerações anteriores ao boom tecnológico e a geração que nasceu na era digital. Entretanto, não podemos deixar de elucidar que embora os smartphones estejam popularizados, inclusive nas camadas mais pobres, isso não garante uma total inserção e interação ao meio digital. É possível consumir o produto celular e utilizar, apenas, para as relações interpessoais, estar em redes sociais, sem que se consiga ir além, fazer outras atividades.

Deste modo, no contexto brasileiro, a categorização de Prensky (2001) pode ser ajustada para melhor refletir a realidade local. Os Imigrantes digitais, de acordo com a definição original ainda difundida em pesquisas acadêmicas, são aqueles que não cresceram com a tecnologia digital como parte integral de suas vidas e que possuem “sotaques”, características do meio analógico que estão inculcadas em seus hábitos. Além disso, de uma perspectiva educacional, estes indivíduos, segundo Prensky (2001, pp.2),

o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores Imigrantes Digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova.

Este debate, surgido nos anos 2000, e que persiste até os dias atuais, sugere que os docentes possuem dificuldades para alcançar a linguagem dos seus alunos, porque utilizam-se de linguagem ultrapassada, resquício de suas vivências em um contexto ainda analógico. Se aplicarmos esse pensamento ao contexto brasileiro, podemos considerar Imigrantes Digitais aqueles nascidos antes de 1994, período anterior à popularização da internet no país. Já os Nativos Digitais seriam os nascidos a partir de 1995, os quais cresceram com a internet já consolidada. Conforme Santos (2021, pp.36):

Neste momento em que a população começa a se conectar com mais facilidade e interagir em meio digital com serviços de sites de busca ou com novos meios de consumo, é que podemos considerar o nosso boom tecnológico. Cabe ressaltar que, nos Estados Unidos, o uso da Internet começou por volta de 1982 e foi popularizado, saindo do âmbito acadêmico e científico para a sociedade, em 1987. Portanto, o processo de inserção no meio digital se deu praticamente dez anos antes, em relação ao Brasil.

Entretanto, as dificuldades enfrentadas em sala de aula entre professores e alunos seria mesmo um problema dos professores, que se utilizam de “linguagem ultrapassada”? Ou são os alunos que, por nascerem em ambiente já digitalizado, não desenvolveram um nível de criticidade e amadurecimento de uso tecnológico, pois já nascem acostumados com a tecnologia fazendo tarefas por eles, como é o caso dos buscadores e seletores de informações e as inteligências artificiais? Para refletir sobre estes

questionamentos, podemos analisar os dados retirados do questionário de sondagem aplicado aos docentes, na Tabela 1.

Os dados demonstram o surgimento, embora em menor escala, de respondentes da geração Baby Boomers (nascidos entre 1945 e 1964). É possível observar o fato de que, mesmo pertencendo a uma geração que cresceu sem a presença da tecnologia digital popularizada, alguns destes professores demonstram hábitos e tendências semelhantes aos nativos digitais. Isso sugere, independentemente da idade, uma adaptação significativa ao desenvolvimento tecnológico que experimentaram ao longo de suas vidas. Haja vista que, as escolas e universidades têm sido um foco constante no processo de desenvolvimento tecnológico.

Por sua vez, ao analisar as gerações X e Y, observa-se um salto significativo na tendência de hábitos considerados mais nativos digitais entre essas duas gerações, se comparada aos Baby boomers. A geração X, composta por indivíduos entre 44 e 59 anos, mostra um nível de informatização crescente, mas ainda com uma forte presença de hábitos analógicos. Por outro lado, a geração Y, com idades entre 30 e 43 anos, apresenta um número maior de “tendências de hábitos de nativos digitais”, porém ao mesmo tempo equilibrado entre hábitos analógicos e digitais. Assim, este dado reflete uma maior adaptabilidade e familiaridade com a tecnologia, o que é compreensível, visto que a geração Y pode ser considerada a geração “mais Imigrante”, dentro da perspectiva de Santos (2021).

Portanto, os professores participantes demonstram variados níveis de interação e familiaridade com o meio digital, desafiando a categorização estrita entre nativos e imigrantes digitais. A análise destes dados quantitativos já revela que a categorização rígida de Prensky (2001) em Imigrantes e Nativos Digitais pode ser insuficiente para descrever as nuances observadas, dentro do contexto brasileiro. As respostas indicam que a familiaridade e os hábitos tecnológicos dependem não apenas da idade, mas também de fatores como o contexto de uso tecnológico, visto que a utilização de tecnologias pode variar significativamente dependendo do ambiente (acadêmico, profissional, pessoal) e da necessidade. Assim, são determinantes o acesso e a exposição à tecnologia, uma vez que indivíduos com maior acesso e exposição, independentemente da geração, tendem a desenvolver habilidades digitais mais complexas, por exemplo. Por se tratar de professores, podemos inferir que a educação e a formação contínua também podem influenciar no desenvolvimento destas habilidades, pois o esforço contínuo em se atualizar tecnologicamente influencia significativamente a adaptação de hábitos digitais. Estes dados foram comprovados em uma análise geral mais detalhada, por Santos (2021):



Desta forma, a característica mais básica e geral para determinar um imigrante digital tem sido o fato de o indivíduo haver experienciado dois momentos: o pré desenvolvimento tecnológico e o pós boom tecnológico. O que faz, então, com que um indivíduo seja visto como um imigrante é a adaptação ao ciberespaço e sua cultura. Entretanto, os conhecimentos e adaptações desses indivíduos ao mundo cada vez mais digitalizado vai variar de acordo com a frequência de uso e interação com o meio, os níveis de letramentos para fomentar esta interação e o seu tempo e grau de inclusão digital. Um indivíduo não incluso digitalmente, ainda que, por questões de temporalidade, faça parte do pré e pós desenvolvimento tecnológico, não deve ser considerado imigrante digital, se não tiver contato com o meio digital (SANTOS, 2021, pp.138).

Portanto, as categorias de Imigrantes e Nativos Digitais são fluidas com relação ao fator etário, sendo os níveis de inclusão digital e o letramento digital fatores que determinarão maior ou menor tendência para uma ou outra categoria. Porém, como Santos (2021) ressalta, ser imigrante não significa ser totalmente desprovido de tendências digitais, visto que o que mais define essa categoria é o contato com os dois momentos de desenvolvimento tecnológico no Brasil. Isso se dá tanto o período mais analógico de desenvolvimento das tecnologias digitais da informação, quanto este período mais digital, em que transações bancárias, conversas e pesquisas passam a ter um maior suporte das tecnologias, passando a modificar o hábito dos indivíduos. Desta maneira, como sugerido anteriormente, a geração Y é uma geração mais equilibrada com relação a esse contato “pré” e “pós” desenvolvimento tecnológico, sendo esta a que pode configurar maior característica imigrante. Além disso, podemos observar que, nesta pesquisa, foi a geração que mais interagiu com o questionário, tendo um número maior de respondentes. Portanto, fatores, como contextos sociais e econômicos, acesso à tecnologia e tipos específicos de uso são essenciais para entender a complexidade da relação dos indivíduos com a tecnologia, mas é necessário observar também os efeitos que a Era digital vem produzindo nas gerações.

Retomando os questionamentos feitos anteriormente, embora o conflito de geração seja posto ainda como uma dificuldade de adaptação tecnológica dos educadores, é possível, hoje em dia, observar que esta corrente de pensamento tem se dissipado à medida que se passou a enxergar com mais criticidade os efeitos de uma geração totalmente submersa em meio digital. A geração Z tem sido motivo de estudos educacionais, visto que professores desta geração já começam a ser inseridos no mercado de trabalho. Tratam-se de docentes que nascerem imersos nesse ambiente digital mais desenvolvido e podemos refletir como essa geração ensinará a geração *Alpha* questões que envolvem leitura, em uma educação já tão tecnológica? É imprescindível que haja mais pesquisas para que essa questão seja respondida, porém, não podemos deixar de refletir que a geração X e Y ainda está atuando no mercado, tanto formando a geração Z de docentes, como

atuando na educação básica. Por isso, através dos dados coletados nesta pesquisa, podemos ainda lançar um olhar sobre os hábitos leitores das gerações pesquisadas, levando-se em consideração que a predominância é da geração X e Y.

Assim, separamos as assertivas que versavam exclusivamente sobre leitura, para observar o comportamento dos docentes pesquisados, tal como podemos observar na tabela 5 e gráfico 2.

Tabela 5: Número de respostas de tendências sobre assertivas sobre atitudes leitoras

Assertivas														
Número das assertivas >	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	Tot al
	5	6	7	8	9	5	9	0	1	5	6	8	9	
<b>Tendências Nativo</b>	9	1	8	2	1	2	4	2	8	4	1	2	1	<b>158</b>
<b>Tendências Imigrante</b>	2	3	2	8	1	1	2	1	2	2	2	8	1	<b>248</b>
<b>Respostas Neutras</b>	3	1	3	5	4	0	6	2	3	1	1	2	5	<b>36</b>

Gráfico 2  
Assertivas sobre hábitos leitores



Com relação às assertivas que versam sobre questões que envolvem o hábito leitor, seja ele em ambiente digital ou de forma analógica, podemos observar que entre os 34 docentes, as tendências imigrantes predominam, embora muitas tendências de hábitos de nativos digitais também estejam presentes. Este dado reflete e corrobora com a caracterização desta categoria, sendo ela dúbia, representando sujeitos que transitam e se adaptam entre hábitos. Pressupõe-se, então, que estes imigrantes digitais podem aplicar estratégias de ambientes não digitais em ambientes digitais com mais

propriedade, visto que possui experiência em ambos, por ter experienciado a transição de desenvolvimento tecnológico.

Esta presunção pode ser validada quando observamos os dados sobre as assertivas que envolvem o trabalho docente em sala de aula. Foram três assertivas sobre o uso de textos digitais em sala de aula, no qual revelou que as tendências dos docentes se voltam para hábitos nativos, ou seja, são profissionais que já incluem os textos digitais em sala, conforme tabela 6 e gráfico 3.

Tabela 6: Número de respostas de tendências sobre assertivas sobre atitudes leitoras

Assertivas				
Tendências	n°27	n°33	n°37	Total
Tendências Nativo	24	15	26	65
Tendências Imigrante	4	14	4	22
Respostas Neutras	6	5	4	15

Gráfico 3

Assertivas sobre uso de textos digitais na escola



Podemos observar, então, que de um modo geral, dentro da mostra de dados proposta nessa análise, os docentes de língua portuguesa/espanhol, entre 29 e 60 anos, atuantes no estado do Rio de Janeiro, entre o ensino fundamental e superior, são, considerando o contexto brasileiro, Imigrantes Digitais enquanto categoria transitória, que se configura como categoria com capacidade de adaptação ao meio, por conhecer e conviver com aspectos analógicos e digitais no desenvolvimento tecnológico no Brasil. Além do mais, estes professores compreendem o contexto digital atual no qual a Educação também está inserida, levando para a sala de aula textos digitais em sua rotina de trabalho.

## Considerações Finais

Revisitando os questionamentos feitos anteriormente sobre a linguagem ultrapassada que Docentes Imigrantes Digitais podem estar utilizando em sala, os dados podem indicar que a realidade não se configura do modo que Prensky (2001) observava, pelo menos não no contexto brasileiro.

Partindo deste pressuposto, então, podemos pensar que talvez seja justamente as características efêmeras da disseminação de informações e conteúdos dessa Era digital que possa dificultar o trabalho docente, principalmente no que diz respeito à leitura, a qual requer desenvolvimento de competências, letramentos, conhecimentos de mundo, conhecimentos linguísticos, etc.

As Inteligências Artificiais de produção de texto e escrita têm substituído a leitura e, por conseguinte, substituído o desenvolvimento do pensamento crítico. O famoso “copia e cola” apenas se modernizou em uma ferramenta que tenta iludir o próprio indivíduo do saber. Enquanto docentes tentam desenvolver estratégias de leitura para trabalhar as competências e promover letramentos, inteligências artificiais são utilizadas para burlar o “trabalho” da resolução de problemas, porém, ainda de um modo “amador”, visto que discentes que não desenvolvem letramento digital dificilmente farão um bom uso dessas ferramentas. Os alunos da Geração Z estão desaprendendo a perguntar e por consequência, se perdem nos objetivos de estudos. A leitura de um texto pressupõe “saber perguntar”, ou seja, formular hipóteses, traçar estratégias, trabalho que hoje em dia vem sendo substituído por Inteligências Artificiais programadas para serem humanizadas.

Neste sentido, há a clareza de entendermos que não se trata de falta de habilidade do docente o distanciamento com a aprendizagem do aluno, mas de compreender, primeiro, quais são as consequências de estar inserido neste meio tão digitalizado, mas sem o desenvolvimento das próprias estratégias para lidar com ele. Além disso, é inegável a urgência da compreensão do contexto sociocultural em que a escola, o aluno e as práticas estão inseridas. Uma visão mais sensível a esse aspecto pode facilitar a tomada de decisão sobre as mais eficazes estratégias pedagógicas que podem ser trabalhadas neste contexto.

O professor imigrante dessa geração está conseguindo, ainda, e não sabemos até quando, desenvolver metodologias que favoreçam, dentro do ensino de leitura, seja em língua portuguesa ou espanhola, desenvolvimento das competências leitoras e o letramento necessário para que o aluno consiga lidar de forma autônoma com o ambiente digital. No entanto, será necessário pesquisar e sensibilizar educadores para entender como os facilitadores tecnológicos de leitura e de escrita podem minar as práticas de compreensão

leitora, visto que o trabalho de criar e testar estratégias passam para o domínio das máquinas. Esses são somente alguns dos desafios que os docentes da geração Z, nativos digitais, enfrentarão ao longo de suas carreiras. Visto que, em determinado momento no tempo, passarão eles também a serem vistos como imigrantes de uma geração ainda mais acelerada tecnologicamente.

## Referências

MCCRINDLE, Mark; WOLFINGER, Emily. *The abc of xyz: understanding the global generations*. Sydney: University of New South Wales Press Ltd., 2009.

MCQUEEN, Margaret. *A guide to understanding & connecting with generation Y*. Garden City: Morgan James Publishing, 2011.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. On the horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.htm>. Acesso em: 5 jul. 2024.

SANTOS, Viviane da Silva. *Leitura de gênero textual em meio digital: a categoria de “imigrante digital”, analisada através da compreensão do gênero hiperficção exploratória*. 2021. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

## Colaboradores

### As organizadoras

#### **Fernanda Carneiro Cavalcanti**

Pós-doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Minas Gerais (2017) e pela Universidade Federal Fluminense (2021); doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, com estágio doutoral no Laboratório de Psicologia Experimental do professor Raymond Gibbs da Universidade da Califórnia, Santa Cruz; mestra em Letras pela Universidade Federal Fluminense e graduada em Letras- Português-Francês- pela PUC-Rio. Professora associada do departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atua desde 2014, no âmbito da Linguística Cognitiva, com especial atenção aos estudos da metáfora. É membro do GT da ANPOLL Linguística e Cognição e da Comissão Linguística e Cognição da ABRALIN. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4660-102>

#### **Julia Scamparini**

Pós-doutora em Estudos da Linguagem pela UFF, Doutora em Letras Neolatinas e Mestre em Linguística pela UFRJ, graduada em Letras pela Unicamp. É Professora Associada do Departamento de Letras Neolatinas – Setor de Italiano da UERJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras (Estudos de Língua – Linguística) também da UERJ. Participa do Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição – NELUC (CNPq/UERJ). Traduz o par italiano>português e desenvolve pesquisas em Linguística Cognitiva e Tradução.

#### **NairaVELOZO**

Doutora em Letras Vernáculas, Língua Portuguesa, pela UFRJ, e Mestre em Letras, Linguística, pela UERJ. Professora Associada do Departamento de Estudos da Linguagem e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Integrante do GT Linguística e Cognição da ANPOLL, bolsista pelo PROCIÊNCIA-UERJ (2023-2025) e uma das líderes do Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição – NELUC (CNPq/UERJ).

#### **Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke**

Doutora em Linguística Aplicada pela UFRJ, com período de bolsa sanduíche da CAPES na Friedrich-Schiller-Universität Jena, na Alemanha,

sob orientação do Prof. Dr. Hermann Funk, e Mestre em Linguística Aplicada também pela UFRJ, Especialista em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira, pela Universidade Federal da Bahia em convênio com a Universität Kassel e com o Goethe-Institut. Professora Associada do Departamento de Letras Anglo-Germânicas e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ. Coordenadora do curso de Especialização em Ensino de Alemão como Língua Estrangeira e do curso de Graduação em Letras - Português/Alemão, ambos da UERJ. Desenvolve pesquisa na área de Ensino de Línguas e Formação de Professores.

### **Sandra Bernardo**

Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Departamento de Linguística do Instituto de Letras. Graduada em Português-Literaturas, mestre e doutora em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. É líder do Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição – NELUC (CNPq/UERJ). Desenvolve pesquisa em Linguística Cognitiva.

### **Os autores (em ordem alfabética):**

#### **Ana Sousa da Silva**

Licenciada e bacharela em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e Pós-graduada em Língua Portuguesa no Liceu Literário Português. Em 2023, concluiu o mestrado em Linguística no Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ.

#### **Anna Flávia da Silva Freire**

Doutoranda em Linguística Aplicada pela PUC-SP, Mestre em Letras e especialista em Linguística Aplicada pela UERJ. Anna tem experiência nas áreas de formação de professores, produção de materiais e ensino de língua inglesa em curso de idiomas. Suas áreas de interesse são Linguística de Corpus e ensino de língua inglesa.

#### **Amine de Oliveira Santos**

Egressa do Programa de Pós-graduação em Letras da UERJ, onde defendeu sua dissertação de mestrado em 2023. Atua como professora de inglês no Colégio Brigadeiro Newton Braga (CBNB). Tem interesse nos seguintes temas: aquisição de língua adicional; cognição; bilinguismo.

### **Bruna Renova Varela Leite**

Graduação em Letras Português/ Espanhol pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2014) e Especialização em Língua Espanhola Instrumental para Leitura, também pela UERJ (2014). Mestre em Estudos de Língua, na mesma Universidade (2017). Atualmente, cursa Doutorado em Estudos de Língua, na UERJ.

### **Bruno Bastos Gomes da Silva**

Doutorando em Letras, área de concentração em Linguística pela UERJ, além de membro do Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição – NELUC (CNPq/UERJ) e do grupo de pesquisa Cartografias em Discurso e Subjetividade (CNPq/UERJ). Desenvolve pesquisas em Semântica cognitiva, em Análise cartográfica do discurso e tese de doutorado em Análise do discurso.

### **Cláudio Ricardo Corrêa**

Doutor e mestre em Letras – PPGL/UERJ. Pesquisa o uso de tecnologias digitais para a aprendizagem de línguas, ubiidade, cibercultura, multiletramentos, mesclagem conceptual e humanidades digitais. É membro do grupo de pesquisa CNPq – EAL (Ensino e aprendizagem de línguas) e dos projetos de extensão CEALD (Colaboração, Estratégias de Aprendizagem e Letramento Digital) e LabHDUERJ (Laboratório de Humanidades Digitais da UERJ).

E-mail: professorclaudiocorrea@gmail.com

### **Evânia Maria Ferreira do Nascimento**

Graduada em Letras Português/Espanhol pela UFRRJ, doutora e mestre em Linguística pela UERJ. Atua como professora de Espanhol, no Colégio Pedro II, na educação básica e no programa de pós-graduação em ensino de Espanhol. Seu interesse de pesquisa volta-se para a Análise do discurso, o ensino de língua materna e adicional, a formação de professores e análise e produção de materiais didáticos para o ensino de espanhol.

E-mail: professoraevaniaespanhol@gmail.com

### **Glênia Aguiar Belarmino da Silva Sessa**

Doutora e mestre em Letras pela Universidade do Rio de Janeiro (UERJ). É docente de Libras do SENAC-RJ e também atua como professora temporária de Libras no departamento de Letras-Libras da UFRJ. Participa como pesquisadora do Núcleo de Estudos Língua(gem) em Uso e Cognição (CNPQ/UERJ) e como supervisora do Projeto de Extensão SinalArt (UFRJ).



### **Juliana Silva Rettich**

Doutora em Letras, com especialidade em Linguística (UERJ), Mestre em Estudos de Linguagem, com especialidade em Linguística (UERJ), bacharel em Jornalismo (UFRJ), bacharel em Letras (Português/Alemão)(UERJ). É docente em Língua Portuguesa na rede privada e foi em Linguística, como professora substituta da UERJ. Seu interesse se centra em corporeidade, produção de subjetividade, educação e questões étnico-raciais sob a perspectiva da Análise Cartográfica do Discurso.

E-mail: jsrettich@gmail.com

### **Luciane Cruz Silveira**

Professora Adjunta de Libras do DESU/INES. Professora Convidada de História das Ideias Linguísticas pela UERJ. Coordenadora do projeto 'Sinalizando a Inclusão na Primeira Infância: Vivências em Libras do NDC da UFC'. Integra o grupo de pesquisa Manuario Acadêmico. Desenvolve pesquisas sobre a formação de professores bilíngues, o ensino e a aprendizagem de Libras como L2, o ensino de português como L2 para alunos surdos e Linguística Aplicada.

### **Luísa Perissé Nunes da Silva**

Professora assistente de Língua Espanhola do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Estudos de Língua/ Linguística na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Possui o Mestrado em Estudos Literários/ Literatura Hispano-americana (UFRJ) e a Especialização em Língua Espanhola Instrumental (UERJ). Atua nas seguintes áreas: análise cartográfica do discurso, educação linguística, formação docente, tradução audiovisual e adaptação.

E-mail: luisaperisse@yahoo.com.br

### **Marcelo Costa Sievers**

Mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e licenciado em Letras com habilitação em Português e Italiano, pela mesma instituição de ensino. Atua no mercado editorial como revisor e tradutor free lancer de inglês, espanhol e italiano. Atualmente tem se dedicado aos estudos da língua portuguesa em uso no confronto com as gramáticas, tema que aborda em seu doutoramento em Língua Portuguesa também pela UERJ.

E-mail: marcelosievers@yahoo.com.br

### **Maria Elisa de Oliveira Scheuenstuhl**

Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde também exerce a função de professora substituta no Setor de Língua Alemã. Possui Bacharelado em Letras - Português/Alemão e respectivas literaturas pela UERJ (2019) e é Licenciada em Letras - Português/Alemão e suas respectivas literaturas pela mesma universidade (2021).

### **Michelle Silva de Lima Delfino**

Especialista em Linguística Aplicada ao ensino de Inglês como língua estrangeira (UERJ) e mestre em Linguística (UERJ), com interesse acadêmico voltado para áreas como Linguística Cognitiva, Análise do Discurso e Linguística Aplicada. Desenvolve pesquisas voltadas à compreensão de aspectos linguísticos, cognitivos e sociais em interação, especialmente no contexto da educação básica.

### **Rafael Schuabb**

Mestre e doutorando em Linguística pela UERJ, tendo concluído cursos de graduação em Letras Português, Japonês e Alemão na mesma instituição. Orientado pela professora Poliana Arantes, pesquisa histórias em quadrinhos sob a perspectiva da análise de discurso francesa, tendo como objetivos o aprofundamento teórico da linguagem desse gênero discursivo e suas implicações didáticas no ensino de língua não materna.

### **Raphael Alves de Oliveira**

Mestre em Linguística pela UERJ, onde também se graduou em Letras Português-Francês. Atualmente, suas pesquisas concentram-se principalmente nos campos de morfologia, léxico, semântica e Linguística Cognitiva. E-mail: ra.alvesdeoliveira@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2359499343452213>

### **Roberta Calixto**

Bacharela em Desenho Industrial (PUC-Rio), mestre em Relações Étnico-Raciais (Cefet/RJ), doutoranda em Letras (UERJ). Bolsista Capes. Professora na latu sensu em Relações Étnico-Raciais e Educação (Cefet/RJ). Integra os grupos de pesquisa Pradisis (Cefet/RJ) e AnaCarDis (UERJ). Orienta-se pela Análise Cartográfica do Discurso. Interessa-se pelos temas racismo e antirracismo, práticas contracoloniais, neoliberalismo, processos de subjetivação.

**Thatiana Muylaert**

Professora Adjunta de Língua Portuguesa e de Metodologia da Faculdade de Tecnologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FAT/UERJ) e bolsista de pós-doutorado do CNPq com estágio pós-doutoral financiado também pela FAPERJ, no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ILE/UERJ). Doutora em Letras (UERJ) e Mestra em Estudos de Linguagem (UFF).

**Viviane da Silva Santos**

Licenciada e bacharel em Letras - Português/Espanhol pela UERJ, Especialista em Educação Básica - Gestão Escolar pela UERJ, Mestre em Letras - Linguística pela UERJ e Doutora em Letras - Linguística pela UERJ. Foi Docente I na SEEDUC (2014-2021), professora substituta de Letras - Língua espanhola na UERJ (2016-2018) e no CEFET-RJ, campus Nova Iguaçu (2018-2020). Atualmente é professora no IFMT, campus avançado de Lucas do Rio Verde.

*Pistas e travessias III* é o terceiro livro de uma coleção idealizada pelo Departamento de Estudos da Linguagem (LING-UERJ) e acolhida pela especialidade Linguística do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ (PPGL-UERJ). Neste terceiro volume, a série confirma seu compromisso de contribuir para a formação inicial e continuada de pesquisadores e professores. Desta vez, por meio das vozes de jovens pesquisadores egressos do PPGL-UERJ, em sua maioria, que oferecem pistas para novas travessias investigativas nos campos discursivos, cognitivos e aplicados.

