

Amanda Heiderich Marchon
Pedro Henrique Witchs
Gesieny Laurett Neves Damasceno
Roberto Perobelli
Cláudia Jotto Kawachi-Furlan
(Orgs.)

Estudos Linguísticos e Direitos Humanos

Epistemologias Linguísticas
e Ensino de Línguas

5

6º CONEL
CONGRESSO NACIONAL DE
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PPGEL
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA

 **Pedro & João**
editores

**Estudos Linguísticos e
Direitos Humanos:
epistemologias linguísticas
e ensino de línguas**

Volume 5

**Amanda Heiderich Marchon
Pedro Henrique Witchs
Gesieny Laurett Neves Damasceno
Roberto Perobelli
Cláudia Jotto Kawachi Furlan
(orgs.)**

**Estudos Linguísticos e
Direitos Humanos:
epistemologias linguísticas
e ensino de línguas**

Volume 5

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.

Amanda Heiderich Marchon; Pedro Henrique Witches; Gesieny Laurett Neves Damasceno; Roberto Perobelli; Cláudia Jotto Kawachi Furlan [Orgs.]

Estudos Linguísticos e Direitos Humanos: epistemologias linguísticas e ensino de línguas. Vol. 5. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 300p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1676-8 [Digital]

1. Estudos linguísticos. 2. Direitos humanos. 3. Epistemologias linguísticas. 4. Ensino de línguas. I. Título.

CDD – 410/370

Capa: Marcos Della Porta

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

Revisão: Amanda Heiderich Marchon e Roberto Perobelli

Diagramação: Diany Akiko Lee

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

Avaliação por pares: Os textos que compõem esta obra foram submetidos à avaliação de pareceristas anônimos e, após avaliação sem identificação, foram indicados para publicação.

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

13568-878 – São Carlos – SP

2024

Sumário

Apresentação da coleção	7
Apresentação deste volume	9
Esboço para uma teoria da falha como um princípio epistêmico subjacente ao projeto teórico de Michel Pêcheux Kleber Teles Ribeiro	13
Construção nominal [fora N]n: um estudo à luz da abordagem construcional da gramática Ana Carolina Luz da Silva Amanda Heiderich Marchon Gesieny Laurett Neves Damasceno	41
Adverbiais pospostos a complementos verbais não expressos: uma análise funcionalista Rafaelly Bonadiman Vieira	69
O uso das formas verbais em sentenças condicionais pelos capixabas Larissa de Souza Viana Leila Maria Tesch	99
Modelos cognitivos idealizados: o uso de classificadores em libras Joaquim Cesar Cunha dos Santos Flávia Medeiros Álvaro Machado	123
Multiletramentos e ensino da Libras no IFPR – Campus Jacarezinho Bruna Gomes Delanhese Claudia Cristina Ferreira	149

Confabulações Curriculares: e se a gente desenhasse aulas de língua inglesa acessíveis?	163
Juliana Cristina Salvadori	
Tradução em sala de aula: por uma prática decolonial nos estudos de tradução	183
Daniella Bertocchi	
Reflexões sobre práticas de avaliação formativa, multiletramentos e multimodalidade	205
Isabela Piva	
Perspectiva decolonial e o material didático	221
Cristiane Veloso Costa	
A formação continuada de professores de língua inglesa em escolas bilíngues português-inglês e o parecer CNE/CEB Nº 2/2020	241
Paulo Cezar Lira Torres	
Cláudia Jotto Kawachi Furlan	
A licenciatura de Letras-Inglês nas IES públicas brasileiras	267
Christine Sant'Anna de Almeida	
Sobre as autoras e os autores	291
Palavras-chave deste volume	299

Apresentação da coletânea

É com grande satisfação que apresentamos esta coletânea de cinco volumes, frutos do 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em 2023. Sob o tema **Estudos Linguísticos e Direitos Humanos**, o congresso reuniu pesquisadores, pesquisadoras, estudantes e profissionais de diversas áreas em todas as regiões do Brasil, isto é, pessoas dedicadas a refletir sobre as interseções entre a linguística e os direitos humanos em suas mais variadas dimensões.

Os artigos aqui presentes representam a multiplicidade dos debates promovidos durante o evento, abordando desde questões de identidade até aspectos epistemológicos da pesquisa linguística, passando por tópicos caros à linguística, como gêneros textuais, interação, comunicação, educação linguística e inclusão. Cada volume da coletânea foi organizado de maneira a destacar temas específicos que perpassam o campo dos estudos linguísticos:

O primeiro volume, *Linguística e Identidade*, enfoca as relações entre língua, cultura e identidade, analisando como essas dinâmicas refletem e moldam as experiências de sujeitos e grupos diversos. Em *Práticas de linguagem e Inclusão*, segundo volume, são abordadas as relações entre linguagem e contextos sociais, explorando a diversidade e a acessibilidade em suas amplas acepções. O terceiro volume, *Linguagem, Interação e Comunicação*, analisa o papel da linguagem em processos interacionais, destacando a comunicação como ferramenta para a compreensão e transformação social. Já o quarto volume, *Língua, Sociedade e Educação*, examina a interface entre língua e sociedade, com foco nas práticas e políticas educacionais que promovem inclusão. Por fim, o quinto volume, *Epistemologias*

Linguísticas e Ensino de línguas, discute as bases teóricas e metodológicas da pesquisa linguística, aprofundando a reflexão sobre os fundamentos da área.

Esta coletânea representa o esforço de pessoas pesquisadoras comprometidas com o avanço e a democratização do conhecimento em linguística, alinhado aos princípios fundamentais dos direitos humanos. Agradecemos à CAPES pelo apoio essencial para a realização desta publicação, e aos autores, autoras, organizadores e organizadoras por mais esta contribuição que enriquece o campo dos estudos linguísticos no Brasil. Desejamos a quem nos lê que seja uma leitura proveitosa e inspiradora!

A Comissão Organizadora

Apresentação deste volume

Neste livro, reunimos uma coletânea de capítulos que abordam de forma aprofundada e multifacetada temas relevantes da linguística e do ensino de línguas. As contribuições de pesquisadores de diversas instituições do país aqui reunidas oferecem uma visão panorâmica e atual sobre questões epistemológicas importantes para o campo dos estudos da Linguística, desde aspectos estruturais da língua até implicações sociais e políticas da linguagem no ensino de línguas.

A obra se inicia com uma reflexão sobre a teoria do discurso de Michel Pêcheux, proposta por Kleber Teles Ribeiro, no capítulo *Esboço para uma teoria da falha como um princípio epistêmico subjacente ao projeto teórico de Michel Pêcheux*. O autor apresenta uma nova perspectiva sobre o conceito de "falha", sugerindo que ela não seja vista como um mero erro, mas como um elemento constitutivo da linguagem. Essa abordagem inovadora abre novas possibilidades de análise para os estudos discursivos.

Em seguida, no capítulo *Construção nominal [fora N]_n: um estudo à luz da abordagem construcional da gramática*, Ana Carolina Luz da Silva, Amanda Heiderich Marchon e Gesieny Laurett Neves Damasceno descrevem a construção nominal "[fora N]_n", presente em dados como "Fora Temer". A partir de uma análise detalhada dos dados coletados no site *Corpus do Português*, as autoras discutem aspectos relativos à forma (fonologia, morfologia, sintaxe) e à função (semântica, discurso e pragmática) dessa construção em contextos sociopolíticos específicos que expressam oposição e rejeição a determinadas figuras públicas.

Rafaelly Bonadiman Vieira, por sua vez, aprofunda a compreensão sobre a relação entre a supressão do complemento verbal e a presença de adverbiais em determinadas construções, no

capítulo *Adverbiais pospostos a complementos verbais não expressos: uma análise funcionalista*. A partir da perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional, a autora investiga como esses elementos linguísticos se combinam para construir significados e como o estatuto informacional dos adverbiais influencia a interpretação das sentenças.

A variação linguística é o foco do capítulo *O uso das formas verbais em sentenças condicionais pelos capixabas*, em que Larissa de Souza Viana e Leila Maria Tesch investigam o português falado em Vitória. Os resultados da pesquisa apontam para padrões de uso relacionados a fatores sociais e linguísticos, contribuindo para a descrição da variação linguística regional.

A Língua Brasileira de Sinais é explorada por Joaquim Cesar Cunha dos Santos e Flávia Medeiros Álvaro Machado, no capítulo *Modelos cognitivos idealizados: o uso de classificadores em libras*. A partir da teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados, os autores demonstram como os classificadores atuam na construção de significados e como eles se conectam com os processos cognitivos de categorização e representação do mundo.

A segunda parte do livro se dedica a questões relacionadas ao ensino de línguas. No capítulo *Multiletramentos e ensino da Libras no IFPR – Campus Jacarezinho*, Bruna Gomes Delanhese e Claudia Cristina Ferreira investigam a implementação do ensino de Libras no curso de licenciatura em Química no Instituto Federal do Paraná. As autoras discutem a importância dos multiletramentos para o ensino de línguas, especialmente para a Libras, que é uma língua visual-espacial.

Isabela Piva, no capítulo *Reflexões sobre práticas de avaliação formativa, multiletramentos e multimodalidade*, explora questões relativas ao ensino de francês como língua estrangeira. A autora, além de argumentar que a avaliação formativa pode ser utilizada para promover o desenvolvimento linguístico e cultural dos alunos, especialmente quando combinada com práticas multimodais, apresenta exemplos de atividades que podem ser

utilizadas em sala de aula para avaliar o conhecimento dos alunos de forma mais significativa.

No capítulo, *Confabulações Curriculares: e se a gente desenhasse aulas de língua inglesa acessíveis?* Juliana Cristina Salvadori apresenta importantes reflexões sobre o ensino de língua inglesa, propondo uma abordagem mais inclusiva e acessível. A autora discute a importância de considerar as diferentes necessidades e capacidades dos alunos, especialmente aqueles com deficiência. Além disso, propõe estratégias pedagógicas inovadoras que visam a promover a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades.

Daniella Bertocchi, por sua vez, reflete sobre a tradução como prática social e cultural, no capítulo *Tradução em sala de aula: por uma prática decolonial nos estudos de tradução*. A autora argumenta que a tradução não é apenas uma técnica linguística, mas também um ato político e cultural. Ao decolonizar a prática da tradução, é possível promover a diversidade linguística e cultural, bem como desafiar as hierarquias de poder.

Na mesma direção, Cristiane Veloso Costa, no capítulo *Perspectiva decolonial e o material didático*, analisa a presença de discursos coloniais em livros didáticos de inglês como língua estrangeira. A autora argumenta que esses materiais muitas vezes reproduzem estereótipos e visões de mundo eurocêntricas, o que pode ter um impacto negativo na formação dos alunos, e sugere estratégias para descolonizar o ensino de inglês.

Paulo Cezar Lira Torres e Cláudia Jotto Kawachi Furlan discutem o impacto da legislação sobre o ensino de inglês, no capítulo *A formação continuada de professores de língua inglesa em escolas bilíngues português-inglês e o parecer CNE/CEB Nº 2/2020*. Os autores argumentam que é necessário repensar a formação docente para atender às demandas dessas instituições e garantir a qualidade do ensino.

Finalizando esta obra, Christine Sant'Anna de Almeida, apresenta, no capítulo intitulado *A licenciatura de Letras-Inglês nas IES públicas brasileiras*, importantes características dos cursos de

licenciatura em Letras-Inglês no país. A autora investiga a duração dos cursos, o formato de ensino, o público-alvo e os componentes curriculares. Os resultados da pesquisa podem contribuir para a melhoria da formação inicial de professores de inglês no Brasil.

Ao oferecermos uma diversificada coletânea de estudos que exploram os diversos aspectos da linguagem e dos ensino de línguas, esperamos contribuir de forma significativa para o avanço do conhecimento na área e para a reflexão sobre práticas pedagógicas mais justas e inclusivas. As análises apresentadas são relevantes para pesquisadores, professores, estudantes e todos aqueles que se interessam pela linguagem e por seu papel na construção da sociedade. Agradecemos aos autores e às autoras que compartilham, por meio deste livro, resultados de suas pesquisas sobre a revisão de questões epistemológicas e sobre um ensino de línguas mais significativo. Desejamos uma proveitosa leitura!

Vitória, novembro de 2024.

A Comissão Organizadora

Esboço para uma teoria da falha como um princípio epistêmico subjacente ao projeto teórico de Michel Pêcheux

Kleber Teles Ribeiro

Introdução

A teoria de discurso de Michel Pêcheux se forjou epistemologicamente sob a perspectiva da ciência da história, ou seja, sob o cientificismo¹ do Materialismo Histórico francês dos anos setenta. Esta, se configurou como uma explicação da realidade social que considera que se baseia nas relações que há entre as forças e as relações de produção de um momento histórico dado. Relações que são “[...] determinadas, necessárias, independentes de sua [dos homens] vontade [...]” (Lênine, 2023 [1914], p. 21). Essas relações são mediadas e realizadas impreterivelmente por práticas² que, em linhas gerais, se configuram como a transformação de uma matéria prima em um produto determinado.

¹ Consideramos o termo “cientificismo” no sentido do modo como uma espécie de “vanguarda” do materialismo marxista-leninista francês da época pregava acerca da determinação do homem na História (História sem sujeito), tal como afirma Pêcheux na Introdução de Semântica e Discurso (1995 [1975], p. 17): “Estamos, pois, reivindicando a liberdade de questionar o *oportunistismo filosófico* de que se autoriza a atual coexistência “marxista”[...] e também a *liberdade de lutar contra uma concepção stalinista voluntarista da ciência* em que “o marxismo” ditaria, previamente, a uma ciência seus princípios e seus resultados, em nome do Materialismo Dialético ou das Leis da História”. Uma epistemologia totalizante, ou seja, sem falhas.

² “[...] insistimos que a “atividade” não é a mesma coisa que “prática”; prática não pode ser a de um sujeito: não há, para sermos exatos, prática de um sujeito, há apenas os sujeitos de diferentes práticas (Pêcheux, 1995 [1975], p. 218)”.

Sob esta perspectiva (Materialismo Histórico), a transformação da realidade social estaria direta e exclusivamente vinculada às práticas teórica e política. Desse modo, o produto da prática teórica/política é a transformação da realidade social de um momento histórico determinado. Transformação que tem um caráter objetivo.

Nesse sentido, as relações/práticas são independentes da vontade dos homens, apesar de que são os homens que as realizam, bem como o fato de que toda prática produz um produto determinado. Verifica-se, nesse contexto, uma espécie de fim determinado e uma objetividade da realidade social. Isso quer dizer que, na vida da sociedade, também há lei de causalidade³, premissa geral das leis da natureza. Em linhas gerais, não há efeito sem causa.

A obra de Michel Pêcheux que sistematiza a relação da teoria do discurso com o Materialismo Histórico foi publicada em 1975 sob o título *Lés Vérités de La Palice*, traduzida para a Língua Portuguesa como *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Na introdução da obra referida acima, Pêcheux (1995 [1975], p. 26) nos adverte: “Veremos mais adiante as razões que nos levam a falar de *processos discursivos* e de *formações discursivas*, na perspectiva de uma análise materialista das práticas “de linguagem”.” E na parte final da introdução, Pêcheux assevera:

Os elementos científicos (ainda em estado embrionário) que propomos para a análise desses processos [discursivos] serão designados aqui sob o nome global de “Teoria do Discurso” [...] Examinaremos, enfim, que incidências esses elementos podem ter, em sua especificidade, sobre as duas questões centrais para o marxismo-leninismo, a saber:

- a questão da produção dos conhecimentos científicos [prática teórica],

³ Vale destacar que a noção de lei de causalidade do Materialismo Histórico rompe com a vertente mecanicista, que é da ordem da estática e da dinâmica. A noção de lei de causalidade do Materialismo Histórico é o dialético.

- a questão da prática política revolucionária do proletariado (Pêcheux, 1995 [1975], p. 32-33).

Notemos como a preocupação de Pêcheux (1975) versa sobre duas questões centrais relativas ao marxismo, a saber: a produção dos conhecimentos científicos (prática teórica) e a prática política, isto é, práticas que estão diretamente relacionadas com a transformação da realidade social. Vale lembrar que toda prática visa a um fim determinado, isto é, um produto determinado.

Ocorre que, em 1978, Pêcheux escreveu um texto intitulado *Só há causa daquilo que falha*, no qual o significante *falha* surge explicitamente na superfície textual indicando o modo como Pêcheux considera a *falha*, isto é, como um funcionamento constitutivo, incluindo as práticas, em especial, as práticas teórica e política.

Nesse sentido, considerando as condições de produção do texto de 1978, a maneira como o significante *falha* surge nesse texto e os efeitos de sentido que ele suscita, nos perguntamos: pode a *falha* ser considerada um princípio epistemológico na Teoria do Discurso de Michel Pêcheux, visto que esta se assenta sob as leis do Materialismo Histórico (uma epistemologia totalizante cientificista)? Assim, o texto de 1978 é considerado, nesta análise, como uma *Sequência Discursiva Referencial* (sdr) ao modo como Courtine (2014 [1981], p. 108) nos apresenta este conceito:

Escolher uma sequência discursiva de referência equivale assim a determinar a pertinência histórica de tal conjuntura, a situar a produção dessa sequência na circulação de formulações trazidas por sequências discursivas que se opõem, se respondem, se citam [...], a descrever, enfim, o âmbito institucional e as circunstâncias enunciativas dessa produção.

Desse modo, colocamos o texto *Só há causa daquilo que falha* (1978) em relação aos *domínios de memória e de atualidade*⁴ (Courtine, 2014 [1981]) a fim de verificarmos a possibilidade da *falha* como um princípio epistêmico subjacente na Teoria do Discurso de Pêcheux, considerando o que disse o autor em sua principal obra – *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (1975) –, mais precisamente na introdução, que foi reescrita⁵ por ocasião da publicação da obra em sua versão inglesa (1982), versão na qual Pêcheux autoriza a inclusão do *anexo III*, isto é, o texto *Só há causa daquilo que falha* (1978):

O leitor encontrará no anexo III [Só há causa daquilo que falha] (p. 293) um texto redigido durante o inverno político francês de 1978-79. Esse texto inicia a necessária retificação de certos aspectos das teses desenvolvidas nas partes III e IV, bem como na conclusão da presente obra (Pêcheux, 1995 [1975], p. 33).

Veja como Pêcheux relaciona o texto de 1978 com o texto de 1975, incluindo, nessa relação, principalmente, as partes III e IV do texto de 1978. Por isso, decidimos, por conta da proposta deste capítulo, nos atermos, em nossa análise, principalmente, às partes indicadas por Pêcheux.

⁴ De acordo com Courtine (2014 [1981]), o *domínio de memória* pode ser definido como o conjunto de sequências discursivas que pré-existem à sdr. O *domínio de atualidade* como o conjunto de sequências discursivas que coexistem com a sdr em uma conjuntura histórica determinada. O *domínio de memória* tem relação com o interdiscurso, possibilitando determinar o lugar do desenvolvimento do processo discursivo da sdr. Por sua vez, o *domínio de atualidade* tem relação com o acontecimento. Isto quer dizer que as sequências discursivas de ambos coexistem e produzem uma espécie de “diálogo”, isto é, citando-se, respondendo-se ou refutando-se, produzindo uma ressignificação da sdr.

⁵ Conforme nota nº 29 da Introdução de *Semântica e Discurso*: “Por solicitação de M. Pêcheux, o anexo III foi introduzido na edição inglesa de 1982. A exemplo desse anexo, a presente Introdução é o resultado de alterações feitas pelo autor por ocasião da edição inglesa. O anexo III também foi inserido na presente edição brasileira (Pêcheux, 1995 [1975], p. 38)”.

Condições de produção: efeitos de sentido da *falha* no texto de 1978 - Só há causa daquilo que falha

O texto *Só há causa daquilo que falha*, escrito em 1978, não foi publicado por Pêcheux na França, mas somente apresentado em um Seminário. A não publicação desse texto na França está diretamente relacionada com as condições de produção do final da década de setenta.

A publicação do texto só aconteceu por ocasião de sua junção, como anexo III, à publicação da edição inglesa de *Semântica e Discurso*, em 1982, sob o título *O inverno político francês: início de uma retificação*. O acréscimo/mudança de título do texto de 1978, o acesso dos franceses a esse texto somente pela obra de Maldidier em 1990 e a reformulação da introdução de *Semântica e Discurso* por Pêcheux a fim de autorizar a integração de *Só há causa daquilo que falha* à obra citada anteriormente suscitam efeitos de sentido em relação à falha.

O contexto histórico/político da França (condições de produção) de 1978 nos ajuda a entender o silêncio, na França, do texto *Só há causa daquilo que falha*, bem como o de sua produção. Michel Plon nos diz que o título do anexo III na versão inglesa oferece proteção às coisas ditas nesse texto, como se essas coisas só “pudessem ser ditas “subterraneamente”, em uma espécie de clandestinidade (Plon, 2005, p. 37)”.

Malidier (2003, p. 74) nos conta que é preciso “[...] recolocar este texto na situação do inverno de 1978, alguns anos após a ruptura do Programa comum de esquerda, no meio do imenso debate que esta suscitou nos militantes do partido comunista francês”.

A professora Maria Cristina Leandro Ferreira nos informa que, no final da década de setenta, a conjuntura teórica e política à qual Pêcheux se filiava enfrentava o seu pior momento. Nas palavras da autora, “[...] a agonia do estruturalismo na França, que pretendia revolucionar o mundo das ideias, conhece seus estertores pós-68 e se faz acompanhar do declínio do marxismo, do althusserianismo, do comunismo e do rompimento de uma

pretendida aliança das esquerdas na França, o Programa Comum, de 1977 (Ferreira, 2016, p. 28)".

Não à toa Pêcheux nomeia esse período de um modo singular. No final do texto de 1978, ele diz: "De onde essa pequena trilha que, três anos após, eu tento traçar em nosso **inverno político** [destaque nosso] [...] (Pêcheux, 1995 [1978], p. 304)". A sequência discursiva *inverno político* pode ser mais bem entendida ao recorrermos a dois textos de Pêcheux que são posteriores ao texto *Só há causa daquilo que falha* (1978).

Utilizamos uma noção de memória discursiva caracterizada de *domínio de antecipação*⁶ (Courtine, 2014 [1981]) para situarmos esses textos em relação às condições de produção do texto *Só há causa daquilo que falha* (1978).

Em 1979 Pêcheux escreveu um texto⁷ no qual discute como a prática política na França estava sendo recoberta por um psicologismo de massa que utilizava a propaganda como estratégia política, produzindo, assim, uma espécie de política performativa:

Nesse duplo fracasso [68 e 78], as "direções" [do movimento operário] têm sua parte de responsabilidade [...] a de se ter inscrito (sob modalidades distintas em 68 e 78) nesta política imaginária, nesta ordem do parecer em que os gestos e as declarações substituem as práticas. A propaganda das direções tomou duas formas distintas, substituindo, as duas, a prática política (Pêcheux 2015 [1979], p. 91).

Notemos como Pêcheux critica as direções do movimento operário por substituírem ou travestirem as práticas teórica e política pelas propagandas que, apesar de falarem em nome de

⁶ Em linhas gerais, *domínio de antecipação* se refere a um conjunto de sequências discursivas que sucedem à sdr que, nesse caso, é o texto *Só há causa daquilo que falha*. O *domínio de antecipação* é caracterizado pela relação que uma sdr tem com o seu exterior e posterior, evidenciando que há o sempre-ainda.

⁷ "Vouz avez bien propagande"? Texto apresentado no *Colloque texte et institution*, Montréal, outubro de 1979. O texto em português foi traduzido sob o título: *Foi "propaganda" mesmo que você disse?* e publicado na obra *Análise de Discurso: Michel Pêcheux* (Orlandi, 2015).

um +++++arrefecia a resistência/revolta/revolução do movimento operário, isto porque “[...] quando *dizer* equivale a *fazer*, a política tende a se tornar uma atividade imaginária que se parece ao sonho acordado (Pêcheux, 2015 [1979], p. 89)”. É sobre a prática política, portanto, que esse texto visa a denunciar, ou seja, algo *falha* na prática política.

Em 1980, a escrita de Pêcheux, por meio do texto *Delimitações, inversões, deslocamentos*, incide sua crítica sobre o modo como determinados discursos revolucionários de sua época se amparavam nos acontecimentos históricos revolucionários (da Revolução francesa à Outubro 17) sem questionarem os deslocamentos e as inversões linguísticas e discursivas que a classe dominante dessas revoluções empreendiam sobre esses acontecimentos como estratégia de dominação, emperrando, por sua vez, a prática política do proletariado:

Se os discursos do nosso tempo com pretensão revolucionária persistem obstinadamente em não compreender esses deslocamentos que trabalham sob sua própria lógica estratégica, tudo leva a crer que eles terminarão por desvanecer-se na proliferação vazia. E se considerarmos o quanto isso tem sido feito (através de diversas modalidades históricas, das quais a situação francesa atual – maio de 1980 – constitui um caso sinistramente exemplar), é necessário também que se possa imaginar o que isso implica com respeito ao destino político das resistências e das revoltas [...] (Pêcheux, 1990 [1980], p. 19).

Por outro lado, a questão que intriga Pêcheux é, também, o emperramento teórico (prática teórica) no seio do movimento revolucionário causado pelas interpretações populistas do discurso revolucionário que insistem em delimitar fronteiras ideológicas (dominantes e dominadas), mas se esquecem de que “[...] as ideologias dominadas se formam *sob* a dominação ideológica e *contra* elas, e não em um “outro mundo”, anterior, exterior ou independente” (Pêcheux, 1990 [1980], p. 16).

A falaciosa concepção de delimitação ideológica em dois mundos distintos e separados (dominantes e dominados) produz, de acordo com Pêcheux, uma aposta cega (efeito religioso) no discurso teórico como fonte do processo revolucionário, como se verifica na afirmação dos discursos populistas revolucionários: *A teoria de Marx é todo-poderosa porque ela é verdadeira*. Essa aposta traz a reboque a concepção de que existe, no interior desse mundo (dominado), “[...] um germe revolucionário independente [...] prestes a fazer irromper, toda armada como Atená, e a dominar, por sua vez, quando o dia chegar” (Pêcheux, 1990 [1980], p. 16).

Para Pêcheux, é preciso que a classe revolucionária admita que, no interior das ideologias dominadas, também há resistências e heterogeneidades, em que acontece o *ritual* de interpelação ideológica, ritual esse que *falha*. E, principalmente, é necessário que a classe revolucionária aceite “[...] *desvizzualizar* os espectros do discurso revolucionário para começar a devolver o que se deve ao invisível, isto é, ao “movimento real”, que trabalha neste mundo para a abolição da ordem existente...” (Pêcheux, 1990 [1980], p. 20).

Assim, podemos entender o que Pêcheux quis dizer com a expressão “inverno político francês” no texto de 1978. Inverno nos remete aos efeitos de sentido de apatia, inércia, recolhimento, ausência de luta. Na prática teórica (luta de classes na teoria), o que prevalece no *inverno político francês* é a *língua de vento*⁸, como denuncia Pêcheux: “[...] as “línguas de vento” se aperfeiçoaram consideravelmente desde os anos 30 na arte da anestesia e da asfixia” (Pêcheux, 1990 [1980], p. 19). Na prática política, o que prevalece é a negação do assujeitamento no interior do movimento operário revolucionário:

⁸ Destaque para a nota 27 do texto *Delimitações, inversões, deslocamentos* que diz: “Esta expressão se deve a Régis Debray, que em sua *Modeste Contribution aux cérémonies du dixième anniversaire* (Maspero, 1978) evoca este discurso aparentemente sem propósito do “qualquer coisa”, que floresce hoje em nossas metrópoles. Imagem esclarecedora, com a condição de entender que este discurso do “qualquer coisa” não se alimenta justamente de “qualquer coisa” (Pêcheux, 1990 [1980], p. 24).

A arte de anestesiar as resistências, de absorver revoltas no consenso e de fazer abortar as revoluções fez certamente grandes progressos. Mas tudo isto não deixa de trabalhar menos sob o assujeitamento: é antes a capacidade de ouvi-lo que persiste em fazer falta politicamente (Pêcheux, 2015 [1979] p. 92).

Sob essas condições da prática teórica e política no contexto marxista francês, o texto *Só há causa daquilo que falha* se enuncia. Nele, podemos perceber como Pêcheux assume a *falha* não como um erro corrigível, mas como um funcionamento constitutivo que atinge: a prática social (como processo reprodução das relações), a transformação, a teoria científica e/ou prática científica, a teoria da AD, a teoria marxista, a prática política, o sujeito da prática política, a ideologia, a interpelação ideológica e, por fim, a ideologia dominante.

A falha como erro corrigível ou funcionamento constitutivo?

O título do texto de 1978 – *Só há causa daquilo que falha* – é apropriado, por Pêcheux, do Seminário *Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1998 [1964]), do psicanalista Jacques Lacan. Lacan utiliza a frase que dá título ao texto discutido para indicar o modo como o inconsciente freudiano se difere, em termos de causa e efeito, da causalidade mecanicista. Diferentemente dessa, que afirma que o efeito é simétrico à causa, o inconsciente freudiano possui uma causa própria, na qual, entre a causa e aquilo que ela afeta, algo *falha*, manca (verbo *clocher*, em francês).

Pêcheux se apropria dessa formulação no que diz respeito à relação causa e efeito para indicar como a *falha* é um funcionamento constitutivo na realidade do mundo histórico-material objetivo:

É que, frente ao sujeito pleno identificado na articulação da ideologia dominante burguesa, portador da evidência que faz com que cada um diga “sou eu”, eu me apoiava em uma exterioridade radical marxista-leninista para desvendar o ponto em que o absurdo reaparece sob a evidência, determinando, assim, a possibilidade de

uma espécie de pedagogia da ruptura das identificações imaginárias em que o sujeito se encontra (Pêcheux, 1995 [1978], p. 298).

A exterioridade radical marxista-leninista, na qual Pêcheux se apoiava, é a objetividade teórico-política que o Materialismo Histórico previa, ou seja, um processo objetivo e não uma atividade do homem. Nesse sentido, previa-se um sujeito materialista infalível, amparado na ciência da História.

A citação anterior faz parte do texto *Só há causa daquilo que falha* (1978). Nela podemos verificar que Pêcheux utiliza o verbo no passado (me apoiava), indicando que ele coloca em questão a objetividade da *exterioridade radical marxista*. Em outras palavras, considerando que se trata do texto de 1978, a *objetividade exterior radical marxista* também *falha*.

Não se trata, portanto, de utilizar o termo *falha*, na teoria de Pêcheux, como um erro corrigível. Que Pêcheux tenha indicado, no texto de 1978, pontos passíveis de retificação em sua teoria, não deve nos levar a resumirmos a *falha* ao erro corrigível. A necessidade da retificação é justamente um indicativo da *falha* como funcionamento constitutivo⁹, é o que Pêcheux assevera: “[...] a luta filosófica (luta de classes na teoria) é um processo sem fim de retificações coordenadas [...]” (Pêcheux, 1995 [1978], p. 294).

⁹ No que diz respeito à epistemologia da falha, Pêcheux deve à filosofia da ciência de Gaston Bachelard. Maldidier (2003) nos informa desta aproximação. Além da referência de Maldidier, podemos verificar no texto *Reflexões sobre a situação teórica das Ciências Sociais e, especialmente, da Psicologia Social* (1966), sob o pseudônimo Thomas Herbert, que Pêcheux faz referências à Bachelard quando se refere ao modo de imposição da ciência régia (controle) e da noção de *corte epistemológico*. Resguardados os diferentes objetivos e fins teóricos, as noções/conceitos bachelardianos como: a positividade da falha, a validade de pré-científico em sua passagem para o científico, as rupturas em detrimento das continuidades na passagem do pré-científico para o científico e até mesmo a noção de retificação como superação de uma imposição de ideias dominantes, podem ser percebidos epistemologicamente na teoria de Pêcheux, com referências à Bachelard. Essas noções/conceitos podem ser encontradas na obra *“A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento”* (Bachelard, 1996 [1938]).

O texto de 1978, como *Sequência discursiva referencial*, nos ajuda a compreender, por meio de seu processo discursivo¹⁰, que a *falha* se configurou na teoria de discurso de Michel Pêcheux como uma epistemologia subjacente à teoria do discurso, relativizando, em certa medida, a epistemologia totalizante do Materialismo Histórico.

No texto de 1978, encontramos várias regularidades que denominamos de *regularidades enunciativas*, pois elas se apresentam no âmbito intradiscursivo (formulação), são efeitos de sentido que emergiram da análise da sdr (*Só há causa daquilo que falha*). São elas que analisaremos a seguir.

Regularidades enunciativas no texto de 1978

A sdr, conforme já anunciamos, é o ponto de referência no qual o *corpus* é organizado e é ela que nos apresenta as *regularidades enunciativas* acerca da *falha*, nesse caso. Elencamos, portanto, dez sequências discursivas na sdr que nos mostraram *regularidades enunciativas*.

As sequências discursivas da sdr foram destacadas com base nos significantes que têm relação de sentido com o significante *falha*, dentre eles, podemos destacar: retificação, causa, transformação, contradição, luta de classes, entre outros. É o que passaremos a analisar.

Chamaremos de *ocorrências da sdr* (osdr) cada sequência discursiva destacada na Sequência discursiva referencial para fins de análise das *regularidades enunciativas*.

osdr1 – “a luta filosófica (luta de classes na teoria) é um processo sem fim de retificações coordenadas, que se sustentam pela urgência de

¹⁰ Fazemos referência ao conceito de processo discursivo tal como Pêcheux o define em *Semântica e Discurso*: “A partir de então, a expressão *processo discursivo* passará a designar o sistema de relações de substituições, paráfrases, sinonímias, etc., que funcionam entre elementos linguísticos – “significantes” – em uma formação discursiva dada” (Pêcheux, 1995 [1975], p. 161).

uma posição a ser defendida e fortalecida frente ao que se poderia chamar a adversidade no pensamento” (p. 294).

osdr2 – “*é preciso discernir o que falha não por pretender com isso se amparar definitivamente no verdadeiro(!), mas para tentar avançar tanto quanto se possa em direção à justiça” (p. 299).*

Na osdr1, Pêcheux diz que há também uma luta de classes na teoria e, conseqüentemente, *um processo sem fim de retificações coordenadas*. Isso quer dizer que não há teoria sem *falhas*. O processo teórico científico também *falha*.

Destaquemos o significante *urgência* na osdr1. Extraímos desse significante que o efeito de sentido de *falha* (por meio do significante retificação) surge, nesse caso, como a urgência política. É uma luta, porém, no campo teórico. Curioso como Pêcheux, na osdr2, se refere à *falha*: “[...] é preciso discernir o que *falha* não por pretender com isso se amparar definitivamente no verdadeiro (!), mas para tentar avançar tanto quanto se possa em direção à justiça (*justeza*¹¹)”. Ou seja, não se trata de apenas apagar ou simplesmente consertar erros, mas há aí uma implicação política, que pode ser destacada pelo termo *justeza*.

Vale destacar ainda a associação, feita por Pêcheux, entre luta de classes (prática política) e luta de classes na teoria (prática teórica). Ou seja, há uma relação intrínseca entre teoria e prática no materialismo marxista, não se separa a luta teórica da política e vice e versa.

osdr3a – “*Não é um acaso, uma vez que se trata, justamente, do ponto-limite da reflexão marxista em que (“a ideologia interpelando o*

¹¹A edição em português traduziu o termo francês *justesse* como justiça. Entretanto, seguimos a tradução de Figueira (2015) que preferiu *justeza*, por se tratar de uma referência que Pêcheux faz à um termo cunhado por Althusser, no qual para este “[...] justo não é adjetivo de justiça, mas sim de *justeza*, a qual ele define como o critério de adequação de uma filosofia a uma linha de ação prática (isto é, política) (Figueira, 2015, p. 196)”.

indivíduo em sujeito”) se toca no impossível de uma “forma-sujeito” tomado na História como “processo sem Sujeito nem Fim(s)” (p. 295).

osdr3b – “É que, frente ao sujeito pleno identificado na articulação da ideologia dominante burguesa, portador da evidência que faz com que cada um diga “sou eu”, eu me apoiava em uma exterioridade radical marxista-leninista para desvendar o ponto em que o absurdo reaparece sob a evidência, determinando, assim a possibilidade de uma espécie de pedagogia da ruptura das identificações imaginárias em que o sujeito se encontra” (p. 298).

Juntamos essas duas osdr, apenas diferenciando-as pelas letras a e b, pois elas se complementam e se explicam. Cabe perguntar, será que Pêcheux considera, a partir desse momento (1978), que alguma coisa *falha* também na teoria marxista, uma teoria objetiva totalizante? É o que as osdr nos indiciam. Elas mostram que Pêcheux, a partir de 1978, passa a admitir a *falha* também na teoria marxista.

Como memória discursiva, em relação à obra *Semântica e Discurso* (1975), no texto de 1978, Pêcheux diz: “É que, frente ao sujeito pleno identificado na interpelação da ideologia dominante burguesa [...] eu me apoiava em uma *exterioridade radical da teoria marxista-leninista* (osdr3b).” Ou seja, há uma crítica de Pêcheux acerca da exterioridade radical marxista. Alguma coisa *falha* ou precisa falhar também no primado prático teórico-prático da luta de classes como possibilidade de revolução/mudança da realidade social. A aposta cega no processo prático teórico-político da teoria marxista, negando a *falha*, produziu uma formulação equivocada acerca do sujeito.

osdr4 – “pareceu-me, também, mais justo caracterizar a luta ideológica de classes como um processo de reprodução-transformação das relações de produção existentes, de maneira a inscrever nessa noção a própria marca da contradição de classes que a constitui” (p. 298).

Sobre a noção althusseriana de reprodução das relações de produção, Pêcheux acrescenta o significante *transformação*, associado ao conceito de *contradição*. A *contradição* se caracteriza, em especial, por aquilo que é antagônico, dialético, múltiplo e heterogêneo. Nesse caso, é possível perceber o efeito de sentido da noção de *falha* no significante *transformação*. Em outras palavras, a transformação é a *falha* do processo de reprodução das relações de produção de um momento histórico dado.

Portanto, podemos perceber nessa osdr que a *falha* não é exclusivamente uma noção apropriada, por Pêcheux, da psicanálise lacaniana, mas ela tem raízes no confronto que Pêcheux faz no próprio campo teórico do materialismo marxista por meio do conceito de *contradição*. Assim, reiteramos que o significante *falha* não surge gratuitamente no texto de 1978, mas pode ser considerado um princípio epistemológico subjacente à teoria de discurso.

osdr5 – “*levar demasiadamente a sério a ilusão de um ego-sujeito pleno em que nada falhe, eis precisamente algo que falha em Les Vérités de La Palice*” (p. 300).

O enunciado desta osdr, por meio de contraste e oposição na própria noção de *falha*, ou seja, aquilo que não deveria falhar, falhou, e seu tom irônico faz dela uma osdr fundamental. Por meio da ironia, essa osdr nos chama atenção para a *falha* em dois objetos da AD: o sujeito e a teoria (algo *falha* em *Les Vérités de La Palice*). Inclusive, como não notar que o próprio título da obra em francês não se trata de uma ironia? No texto de 1978, Pêcheux confessa o quanto usou do chiste (humor irônico que vela uma verdade ou a diz de outro modo) em *Les Vérités de La Palice*:

Parece-me, hoje, que *Les vérités de la Palice* roçaram essa questão¹² de uma maneira estranhamente abortada, pelo viés de um sintoma

¹² Pêcheux se refere à descoberta de que a possibilidade da revolta se sustenta na existência de uma divisão do sujeito, inscrita no simbólico.

recorrente que soava de maneira oca: estou querendo designar o prazer sistemático compulsivo (e incompreensível para mim) que eu tinha em introduzir a maior quantidade possível de chistes – o que, pelo que sei, acabou por irritar mais de um leitor (Pêcheux, 1995 [1975], p. 303).

Retomando o que expusemos anteriormente, a osdr5 expõe o fato de que Pêcheux admite a *falha* no sujeito e na teoria de discurso. Outro detalhe a ser notado na osdr analisada anteriormente é que Pêcheux passa a compreender a *falha*, a partir de 1978, como um falhamento ao infinito e não mais como um meio para um fim, como previa, por exemplo, o processo de transformação de um objeto ideológico para o científico.

osdr6 – “*Só há causa daquilo que falha (J. Lacan). É nesse ponto preciso que ao platonismo falta radicalmente o inconsciente, isto é, a causa que determina o sujeito exatamente onde o efeito de interpelação o captura*” (p. 300).

Essa osdr é a mais explícita acerca da *falha* no seio da osdr. Nela, o significante “*falha*” surge explicitamente, remetendo ao modo como a causalidade da falha/hiância do inconsciente freudolacaniano pode ser considerada também na teoria de discurso. Essa osdr é importante para entendermos qual efeito de sentido Pêcheux extrai da noção de *falha*.

Na osdr6, a *falha* surge não significando erro corrigível, mas como claudicação/hiância, pois é nesse sentido que Lacan usa o termo *falha* em relação ao inconsciente, que não deve ser confundido com a causalidade (causa/efeito), mas deve ser entendido como uma hiância que está entre a causa e o que ela afeta. Nessa hiância, algo acontece que é da ordem da claudicação, da *falha*, promovendo a transformação.

osdr7 – “*Apreender até seu limite máximo a interpelação ideológica como ritual supõe reconhecer que não há ritual sem falhas*” (p. 300).

osdr8 – “Retraçar a vitória do lapso e do ato “falho” nas falhas da interpelação ideológica não supõe que se faça agora do inconsciente a fonte da ideologia dominada, depois de fazê-lo o impulso do superego da ideologia dominante: a ordem do inconsciente não coincide com a ideologia... isso não significa que a ideologia deva ser pensada sem referência ao registro do inconsciente” (p. 301).

Explicitamente, o efeito de sentido do significante *falha* nessas osdr pode ser o de que a interpelação ideológica não é um ritual perfeito, ela *falha*. O que se depreende daí é que não se deve confundir reprodução com repetição, erro do qual Althusser foi acusado por sua tese sobre a interpelação. Na repetição, não acontece a mudança. Já na reprodução, a transformação, o heterogêneo e a clivagem estão pressupostas. Visto que interpelação ideológica *falha*, logo, o processo de transformação da realidade social pode acontecer.

osdr9 – “Por esse viés, não estaria a série analítica sonho-lapso-ato falho-Witz encontrando obliquamente aqui algo que infecta constantemente a ideologia dominante, do próprio interior das práticas em que ela pretende realizar?” (p. 301).

Notamos aqui que a *falha* atinge também a ideologia dominante. Destaque para o significante *constantemente* (“algo que infecta constantemente”) associado à ideologia dominante. Alguma coisa “perturba” a ideologia dominante. Ela não é tão dominante assim! Em outras palavras, há algo que promove a *falha* da ideologia dominante, algo que a persegue. É a própria prática inerente a ela. Pois, toda prática é um processo de transformação. Nisso, há possibilidade de *falha* da ideologia dominante. A transformação é a *falha* da dominação.

osdr10 – “o pensamento é fundamentalmente inconsciente (“isso [ça] pensa!”), a começar pelo pensamento teórico (e o “materialismo de nosso tempo” não pode, sob risco grave, permanecer cego a esse respeito)” (p. 303).

E por fim, aparece, no texto da osdr10, o efeito de sentido acerca do materialismo e sua relação com a prática teórica e política (exterioridade radical marxista). Se o pensamento teórico também é inconsciente, ele também conterà e produzirá *falhas*. Não há garantias de que a prática teórica produzirá o sucesso da prática política do proletariado e, com isso, a revolução/transformação da realidade social. Admitir que essas práticas falham pode ser a saída para se rever o que *falha* e continuar com a luta teórica e política.

Após traçarmos o que, no seio da osdr, se mostrou por meio de regularidades concernentes à *falha*, chegamos às seguintes *regularidades enunciativas*: a *falha* na prática social (como processo de reprodução das relações) (osdr 4); a *falha* na transformação (osdr 6); a *falha* na teoria científica e/ou prática científica (osdr 1 e 2); a *falha* na teoria da AD (osdr 5); a *falha* na teoria marxista (osdr 3); a *falha* na prática política (osdr 10); a *falha* no sujeito da prática política (osdr 5); a *falha* da ideologia e a *falha* na interpelação ideológica (osdr 7 e 8), a *falha* na ideologia dominante (osdr 9).

A partir das *regularidades enunciativas* identificadas no plano da formulação da sdr, buscamos, no plano dos *domínios de memória* (Courtine, 2014 [1981]), sequências discursivas em texto anteriores a 1978 que nos permitissem definir as *regularidades discursivas* relativas à *falha*. Como já anunciamos na introdução deste trabalho, atemo-nos, principalmente, à obra *Semântica e Discurso* (1975).

As *regularidades discursivas* foram assim nomeadas porque aparecem entre os textos numa relação de verticalidade, isto é, interdiscursiva, e estão no nível do enunciado de Pêcheux em relação à *falha*.

Regularidades discursivas nos domínios de memória

Como este capítulo apresenta um esboço, conforme indicamos nas considerações iniciais, para pensarmos a *falha* como princípio epistêmico subjacente à teoria de discurso de Michel Pêcheux, não

será possível apresentarmos aqui todas as sequências discursivas de *domínio de memória* que foram analisadas¹³.

Dispostemos aqui apenas o quadro (tabela) com a quantidade das regularidades a fim de que o leitor perceba como a *falha*, apesar de não se apresentar explicitamente nos textos anteriores a 1978 e, conseqüentemente, na teoria de discurso de Michel Pêcheux, está presente epistemologicamente de modo subjacente.

Tabela 1. Quantidade de sequência discursiva das regularidades enunciativas

REGULARIDA DES ENUNCIATIV AS	OBRAS DO CORPUS						TOT AL
	THO M. HERB T (1966)	AAD 69	AAD 75	CH. HU M (196 9)	SEM . E DIS C. (197 5)	ENT.M. PÊCHE UX (1973)	
FALHA NA PRÁTICA SOCIAL	3	3	1	1	1	2	11
FALHA NA TEORIA CIENTÍFICA E/OU PRÁTICA CIENTÍFICA	6	-	1	4	2	-	13
FALHA TEORIA DA AD	-	2	2	-	3	-	7
FALHA NA TEORIA MARXISTA	-	-	-	4	3	-	7

¹³ As sequências discursivas do corpus podem ser encontradas na tese de doutorado intitulada de "O discurso nos limites da prática teórica e política: a *falha* como princípio epistemológico subjacente à teoria de discurso de Michel Pêcheux".

FALHA NA PRÁTICA POLÍTICA	1	-	-	-	1	1	3
FALHA NO SUJEITO DA PRÁTICA POLÍTICA	1	-	1	1	20	1	24
FALHA DA IDEOLOGIA	1	-	-	1	2	-	4
FALHA NA INTERPELAÇÃO IDEOLÓGICA	1	-	-	-	1	-	2
FALHA IDEOLÓGICA DOMINANTE	-	-	-	1	-	1	2
OUTRAS FALHAS	-	1	-	-	9	-	10
TOTAL DE SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS CONCERNENTES À FALHA NAS OBRAS							83

Fonte: Autoria própria.

Após o levantamento das sequências discursivas nos *domínios de memória*, realizamos uma filtragem. Essa filtragem nos indicou novas regularidades que as denominamos de *regularidades discursivas*, que nos conduziram à *micro-análise*. Realizamos esse processo de acordo com o dispositivo das Matrizes (Santos, 2004, p. 114): “Dessa síntese matriarcal, composta por sequências discursivas, recortadas da conjuntura enunciativa em estudo, emerge o procedimento de *micro-análise* de uma manifestação discursiva”.

Sendo assim, a partir do filtro das sequências discursivas das *regularidades enunciativas* presentes na *macro-instância*, chegamos às seguintes *regularidades discursivas*: (i) a transformação como *falha* na reprodução; (ii) a *hiância* e a *décalage* (defasagem) e a *não*

coincidência/não-simetria; (iii) a contradição interna; (iv) o falhamento ao infinito; e (v) a *falha* da dominação.

Essas cinco *regularidades discursivas* nos indicaram como se configurou a epistemologia da *falha* na teoria de discurso de Michel Pêcheux, o que que apresentaremos brevemente, retomando cada uma das *regularidades discursivas* anteriormente anunciadas.

A transformação como falha na reprodução – a transformação é um item fundamental da realidade social, pois está diretamente associada às práticas. Elas são processos objetivos que não dependem dos sujeitos, apesar de serem realizadas pelos sujeitos. Assim é que todo *modo de produção* é constituído por *forças* (prática técnica/instrumentos de produção) e *relações* (prática política/relações sociais) de produção.

As relações de produção se configuram como um processo que realiza por meio das práticas (ideológica, política, social, dentre outras). Ocorre que as relações de produção se reproduzem e a classe dominante faz uso dessa reprodução para manter a dominação, o que caracteriza a luta ideológica de classes. Notemos o que diz Pêcheux acerca da luta ideológica de classes e a questão da transformação:

[...] pareceu-me, também, mais justo caracterizar a luta ideológica de classes como um processo de reprodução-transformação das relações de produção existentes, de maneira a inscrever nessa noção a própria marca de contradição de classes que a constitui (e continuo, ainda hoje, a manter firmemente esse ponto) (Pêcheux, 1995 [1978], p. 298).

Pêcheux acrescenta o termo transformação ao processo de reprodução das relações de produção inscrevendo, portanto, nesse processo, a *falha*. A transformação, que possui a característica da *contradição*, é a *falha* na reprodução, permitindo que a realidade social mude.

A *falha* é o pressuposto da *transformação*. A aposta de Pêcheux na *transformação* associa o fato de que algo *falha* na

dominância/hegemônico com a transformação da realidade social por meio da prática política revolucionária do proletariado: “[...] é preciso “ousar se revoltar” (Pêcheux, 1995 [1975], p. 304).

A *hiância/decalage* (defasagem; a não-coincidência/não-simetria – Neste caso, a epistemologia da *falha* pode ser pensada como uma hiância, uma defasagem (*décalage*) e/ou uma não-coincidência (não-simetria) entre determinados processos do discurso e do processo discursivo como, por exemplo, nos seguintes processos: comunicativos (codificação/decodificação), texto/sentido, significante/significado, sujeito interpelado/sujeito universal (sujeito clivado), a situação (lugar social) e a posição (lugar discursivo) do sujeito e a formação (interdiscurso) e a formulação (intradiscurso) do sujeito.

A hiância é o princípio fundador da *falha*, pois aponta para o fato de que, entre a causa e o efeito, há uma claudicação, produzindo, nesse espaço, uma transformação. Portanto, algo de novo se produz entre a causa e aquilo que ela afeta. Nesse sentido, podemos pensar a *falha*/hiância como a própria causa. Michel Plon fez uma inversão da frase *só há causa daquilo que falha*, que nos ajudar a entender o que acabamos de afirmar, ele diz: “[...] é porque isso falha há as causas” (Plon, 2005, p. 39).

A *décalage*, por sua vez, assume a estrutura de uma discrepância e/ou defasagem entre a formação e a formulação que está sujeita ao assujeitamento. Nesse caso, no processo discursivo, a relação entre o exterior e o interior sofre uma defasagem constitutiva, tal como afirma Pêcheux (1995 [1978], p. 156): “[...] destacando que essa discrepância (entre a estranheza familiar desse fora situado antes, em outro lugar, independentemente, e o sujeito identificável, responsável que dá conta de seus atos) funciona por “contradição”.

Enquanto o sujeito da enunciação se vale do plano do *intradiscurso* e com isso acredita que está na origem do sentido, ele é determinado por processos no plano *interdiscursivo* que se caracteriza por sua complexidade, heterogeneidade e o sempre-já

que antecede o sujeito. Nota-se, portanto, uma *falha* constitutiva no sujeito entre o exterior e o interior.

A contradição interna – A contradição interna está principalmente associada aos funcionamentos da ideologia, é o que atesta Pêcheux (1995 [1978], p. 88): “[...] a luta ideológica não tem fim porque o adversário não está nunca “liquidado” ou definitivamente *colocado de lado*, e isso nos conduz a dizer que as contradições internas continuam a produzir seus efeitos”.

A premissa fundamental da contradição é o movimento contínuo e constitutivo entre contrários em um funcionamento, ou seja, um movimento dialético. A alteridade, constitutiva desse movimento faz o homogêneo falhar. Esses contrários são representados na teoria de Pêcheux por diversos significantes, tais como: Teoria – ciência nascente x ciência desenvolvida; Sujeito – sujeito “bom” x sujeito “mau”; Luta ideológica – ideologia proletária x ideologia burguesa. Esses contrários, portanto, não têm um vencedor definido e eterno, ao contrário, a contradição interna garante o movimento para que algo novo surja. Por esse motivo, por exemplo, é que Pêcheux (1995 [1975], p. 196) afirmou que “[...] a luta entre materialismo e idealismo não cessa jamais [...]”.

Portanto, a contradição interna é o eterno movimento entre a ascensão e o declínio de determinada instância/funcionamento. Uma espécie de *claudicação/falha*. Desse modo, podemos pensar a contradição interna como uma falha na teoria de discurso de Pêcheux.

O falhamento ao infinito – O falhamento ao infinito visa a demonstrar que a *falha* não se trata de um erro corrigível, mas um funcionamento constitutivo e, portanto, requerendo a retificação constante, no sentido de uma luta política:

Isso não significa, entende-se bem, que o desenvolvimento que procuramos efetuar agora esteja definitivamente assegurado em todo o seu alcance materialista, uma vez desaparecido o idealismo (!), mas apenas que ele contém, “em seu princípio”, os meios de

corrigir erros e deslizes que nele poderão se manifestar (Pêcheux, 1995 [1975], p. 134).

Notemos que Pêcheux toca em um ponto nodal da teoria de discurso materialista, a saber, a prática teórico-política revolucionária que, na citação anterior, está representada pela expressão “alcance materialista”. Nessa citação, Pêcheux parece bem ciente dos limites da prática teórica científica marxista. Não há garantias, e nada assegura de uma vez por todas o “*alcance materialista*” como vitória determinada. O fato é que não há garantias definitivas.

Pêcheux reconhece que o idealismo e suas consequências para a realidade social permanecem sempre como uma ameaça que ronda, um fantasma que assombra o materialismo. Daí que podemos afirmar que a *falha* se constitui epistemologicamente, para Pêcheux, como um falhamento constitutivo (ao infinito) na própria prática teórica científica marxista. Luta infinita entre materialismo e idealismo na história.

O falhamento ao infinito como epistemologia da *falha* também nos indica que não há um fim político no qual tudo se resolveria definitivamente após a tomada de consciência proletária revolucionária, cessando a luta de classes, instaurando, desse modo, uma organização social em que nada falhe.

Retificar teórica e politicamente se torna, pelo viés do falhamento ao infinito, um ato político constante, justamente porque nada é definitivo. Ou seja, o reconhecimento do falhamento infinito não significa o abandono da prática de retificar, mas a torna necessária e infinita.

A falha na dominação – A epistemologia da *falha* em relação à dominação ideológica é fundamental para não cairmos na interpretação equivocada acerca do assujeitamento que coloca o sujeito em condição de uma marionete e reprodutores das ideologias. Nesse caso, não se trata somente da ideologia dominante burguesa, mas da dominação que determinada ideologia (formação

ideológica) exerce sobre o sujeito. O que a epistemologia da *falha* nos indica é que essa dominação ideológica *falha*:

A segunda modalidade caracteriza o 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 (distanciamento, dúvida, questionamento, contestação, revolta...) com respeito ao que o “sujeito universal” lhe dá a pensar: luta contra a evidência ideológica, sobre o terreno dessa evidência... (Pêcheux, 1995 [1975], p. 215).

Na citação anterior, é importante destacarmos a sequência discursiva “luta contra a evidência ideológica. Isso quer dizer que a aposta de que algo falhe na dominação ideológica tem um caráter político, na medida em que a luta de classes (teórica e política) não se arrefeça ou se descaracterize, tal como Pêcheux denunciou acerca do inverno político francês.

Vale lembrar que o sujeito nunca escapa da ideologia, entretanto, pode ir contra ela, tal como a metáfora da vela e do vento utilizada por Althusser (1995 [1967]), que nos explica que, para avançar no mar, é imprescindível a ação do vento na vela. Entretanto, é possível, a depender do marinheiro, se valer do vento para navegar contra o vento. Essa metáfora nos ajuda a entender que o sujeito está sempre no ideológico e na sua consequente dominação, mas a dominação tem *falhas*, o que permite ir contra tal dominação. Nesse caso, os sujeitos não são meros reprodutores do ideológico, mas coparticipantes da transformação da realidade social.

O caráter político radical do projeto teórico de Michel Pêcheux tem como objetivo lutar contra a dominação e, consequentemente, promover a transformação da realidade social. A epistemologia da *falha* no âmbito da dominação visa a demonstrar que não há ideologia dominante, de um lado, e dominada, de outro, pois, desse modo, seria uma luta de contrários, em que venceria o mais forte.

Trata-se de entender que a *falha* é inerente ao ideológico e, consequentemente, à dominação, e, por isso, como diz Pêcheux:

[...] implica em considerar ideologias dominadas não como micro-organismos ideológicos pré-constituídos com a tendência para se desenvolver de tal forma que venham a substituir simetricamente a dominação da ideologia dominante. Em vez disso implica em considerá-las como uma série de efeitos ideológicos que emergem da dominação e que trabalham contra ela por meio das **lacunas e falhas** [destaque nosso] no seio dessa própria dominação (Pêcheux, 2015 [1991], p. 96).

Notemos que é por meio das *falhas* e lacunas no interior da própria ideologia dominante, conforme destacamos na citação, que Pêcheux admite romper com a dominação. As *falhas* devem ser consideradas, nesse sentido, como espaços de transformações. Vencida a dominação e seus efeitos, então, começa-se a pavimentar a via da transformação da realidade social.

Considerações finais

Devemos nos perguntar se a epistemologia da *falha* pode coexistir com a epistemologia totalizante cientificista marxista sob a qual a teoria do discurso de Michel Pêcheux se forjou. Como ficaria a condição de transformação da realidade social assentada sob as práticas teórica e política se elas também falham? Mas não seriam elas uma objetividade exterior com fins determinantes? Como conferir, nessa objetividade, portanto, uma possibilidade da *falha* como um funcionamento? Não seriam essas duas epistemologias antagônicas?

Devemos nos lembrar que é sob o princípio da dialética que o materialismo cientificista marxista e, nessa esteira, a teoria do discurso, se constituem. Pensar o dialético é pensar em movimento histórico que não é retilíneo, mas espiral. O dialético comporta os antagonismos e o heterogêneo. No dialético, nada é garantido,

nada é acabado. Um dos princípios fundamentais do dialético é a transformação (surgir e perecer).

O que percebemos na análise é que a tensão (conflito, contradição interna) entre uma epistemologia totalizante cientificista e uma epistemologia da *falha* (da falta, do resto, da incompletude, do inacabamento etc.), embora verificada mais nitidamente no texto de 1978, também é verificada em textos anteriores a 1978, entretanto, de modo subjacente, que vai, aos poucos, minando as aspirações totalizantes da teoria. Elas vão coexistindo e se afirmando conjuntamente na jornada teórica de Pêcheux.

Desse modo, não se trata de submeter a epistemologia científica materialista à epistemologia da *falha*, mas incluir uma na outra de modo que os processos em marcha para uma transformação da realidade social não se escondam em uma exterioridade radical que arrefece a luta teórica e política e, por outro lado, também não se escondam no pessimismo do fato de que tudo *falha*.

A *falha* como funcionamento constitutivo é um ato político que visa a ler e reconhecer o que é necessário retificar nos processos revolucionários que estão em curso em um determinado momento histórico. A epistemologia da *falha* e a epistemologia materialista marxista científica podem ser consideradas como um paradoxo, mas nunca como antíteses.

Nossa análise demonstrou que a epistemologia da *falha* se forjou na teoria de discurso de Michel Pêcheux de forma subjacente e já estava presente no modo como Pêcheux percebia a *falha* como constituinte do discurso, da língua e do sujeito, por exemplo. Entretanto, essa epistemologia vai ganhando força à medida que Pêcheux percebe que a *falha* também atinge a teoria da AD, a teoria marxista e, nesta última, as práticas teórica e política do proletariado. Os processos revolucionários, desde a Revolução francesa até Outubro 17 e o momento histórico da França, no fim dos anos 80, denominado por Pêcheux de *o inverno político francês*, demonstraram que algo *falha* na prática teórica e política.

Finalizo, não com a intenção de colocar ponto final, senão reticências. Parafraseio Pêcheux em um excerto do texto de 1978 (*Só há causa daquilo que falha*), dizendo que, em uma batalha, é necessário discernir quais posições abandonar e quais ocupar. O que isso quer dizer senão que é preciso reconhecer o que *falha* para continuar lutando.

Referências

ALTHUSSER, L. Du côté de la philosophie (cinquième Cours de philosophie pour scientifiques) (1967). In : ALTHUSSER, L. **Écrits philosophiques et politiques. Tome II**. Textes réunis et présentés par François Matheron. Stock/IMEC, Paris: 1995.

BACHELARD, GASTON. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 1. Ed. Rio de Janeiro: 1996 [1938].

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. 1. ed. São Paulo: EduUfscar, 2014.

FERREIRA, MARIA C.L. **Pêcheux, nossa bússola inspiradora**. In: GRIGOLETTO, E; NARDI, F.S de. **A análise do discurso e sua história: avanços e perspectivas**. 1. ed. São Paulo: Pontes, 2016, p. 21 – 34.

FIGUEIRA, L. F. B. **O Althusserianismo em Linguística: a teoria do discurso de Michel Pêcheux**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

LACAN, J. **O Seminário 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998 [1964].

LÉNINE, V. I. **Karl Marx: Breve esboço biográfico seguido de uma exposição do Marxismo (1914)**. Lisboa: Edições Avante. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/lenin/1914/11/marx-avante.htm>. Acesso em: 10 out. 2023.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (Re)ler Michel Pêcheux hoje**. 1. ed. Campinas: Pontes editora, 2017.

ORLANDI, E. O. (org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

- PÊCHEUX, M. **Delimitações, Inversões, Deslocamentos**. São Paulo: Cad. Est. Ling., Campinas, (19): 7-24, jul/dez. 1990 [1980]. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/el/article/view/8636823>. Acesso em: 15 set. 2023, p. 8 – 24.
- PÊCHEUX, M. **Entrevista com Michel Pêcheux (1973)**. In: PIOVEZANI, Carlos; SARGENTINI, Vanice (orgs.). **Legados de Michel Pêcheux: inéditos em análise de discurso**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (1975)**. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.
- PÊCHEUX, M. **Só há causa daquilo que falha (1978)**. In: **Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio (1975)**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 317 p.
- PLON, M. **análise do discurso (de Michel Pêcheux) VS análise do inconsciente**. In: **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar**. Org. INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L. 1 ed. São Carlos: Claraluz, 2005, p. 33 – 50.
- SANTOS, J. B. C. **Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos**. In: SANTOS, J. B. C; FERNANDES, C. A. (org.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: EntreMeios, 2004.

Construção nominal [fora N]_n: um estudo à luz da abordagem construcional da gramática

Ana Carolina Luz
Amanda Heiderich Marchon
Gesieny Laurett Neves Damasceno

Palavras iniciais

Este trabalho é parte da pesquisa de mestrado desenvolvida na Universidade Federal do Espírito Santo, entre os anos de 2020 e 2022, sobre a descrição da construção [fora N]_n na atual sincronia do português brasileiro. A motivação para o estudo do tema surgiu a partir de buscas assistemáticas realizadas em redes sociais sobre o uso do item *fora* com valor interjetivo. Por meio da organização de um *corpus*-piloto composto por mensagens postadas na rede social Twitter, hoje chamada X, observamos que o item pesquisado, relacionado a um substantivo próprio, não refletia a associação de uma interjeição seguida de um vocativo, como na frase nominal “Fora, Temer!”, por exemplo, mas, apresentava características próprias de um nome, figurava em contextos sintáticos distintos. Esse fato nos motivou a empreendermos uma investigação mais acurada, que nos levou a analisar o conjunto formado por *fora* + *substantivo próprio* como uma construção de base nominal, doravante [fora N]_n, em que *N* representa o nome próprio de personalidade política, e *n* significa que o conjunto tem valor de nome, como ilustra a Figura 1 a seguir, coletada na fase inicial da pesquisa:

Figura 1. Tweet coletado na fase inicial da pesquisa



belle poc @juliocentrismo · 5d
sdds de quando a gente era **fora temer**

Fonte: Twitter, 2020¹.

No contexto apresentado, o enunciador, para expressar seu descontentamento em relação às ações governamentais promovidas pelo então presidente Jair Messias Bolsonaro, faz remissão à rejeição gerada pelo presidente anterior, Michel Temer. Mais especificamente, ao afirmar que sente saudade “de quando a gente era fora temer”, o enunciador constrói a ideia de que, embora a situação política brasileira estivesse ruim em 2016 – em decorrência das manifestações contra o governo Temer –, o governo atuante em 2020, de Bolsonaro, estaria ainda pior. Dados como esse evidenciaram que a expressão ‘*fora temer*’ não era passível de decomposição, mas, como um ‘bloco’, apresentava-se em função qualificadora, como um predicativo do sujeito.

A partir de constatações como essa, debruçamo-nos sobre um *corpus* composto por 604 dados coletados da aba *NOW* (*News on the Web*) do *Corpus do Português*, como detalharemos na seção metodológica. À luz dos pressupostos teóricos funcionalistas em diálogo com de perspectivas construcionistas (Bybee, 2016; Croft, 2001; Hilpert, 2014; Goldberg, 2006; Traugott e Trousdale, 2021), trabalhamos com a hipótese de que o agrupamento *fora* + *substantivo próprio* instanciaria uma construção com funções nominais no português brasileiro da sincronia atual.

No que se refere à estruturação, a construção objeto desta investigação é formada por dois elementos sequenciais e sem mobilidade. Quanto ao primeiro elemento, ou seja, o item *fora*, lexicógrafos e dicionaristas, como Houaiss e Villar (2009) e Ferreira (2004), apontam que, (i) em termos etimológicos, o item *fora* tem origem no advérbio latino *foras*; (ii) em termos funcionais, o item pode

¹ Disponível em <https://twitter.com/juliocentrismo/status/1329498780299833346>. Acesso em 14 de jan. 2022.

figurar em funções próprias de advérbio, de preposição, de interjeição e de substantivo masculino, a depender, evidentemente, do contexto de uso – descrição também apresentada por gramáticos como Sacconi (2008) e Haury (2014). Como advérbio, o item representa algo exterior; como proposição, tem sentido de exceção; como interjeição, atua como uma ordem; como substantivo masculino acompanhado do artigo ‘o’, veicula sentido de *gafe*. No que tange ao segundo elemento, representado esquematicamente por N, os dados revelam que, em geral, ele coincide com o nome de uma personalidade ligada à esfera política, o que nos motivou a empregar a letra N grafada em maiúsculo para a representação, por tratar-se de um substantivo próprio. Considerando, pois, que o conjunto formado pelos elementos *fora* + N apresenta padrões funcionais típicos de um nome, optamos pela representação [fora N]_n.

Sob esse prisma, para expormos o percurso teórico-metodológico, bem como as análises que empreendemos e as conclusões a que chegamos, organizamos este capítulo em mais quatro seções, além desta parte introdutória e das referências bibliográficas consultadas. Na seção imediatamente subsequente a essa, focalizamos os pressupostos teóricos de base funcionalista em perspectiva construcionista mobilizados na investigação, quais sejam: a definição de construção e os processos cognitivos envolvidos na emergência, armazenamento e emprego de uma construção. Na sequência, discorreremos sobre os passos metodológicos empreendidos nesta pesquisa, descrevendo como a geração e a análise dos dados foram processadas. Na seção seguinte, analisamos e interpretamos as propriedades formais e funcionais da construção investigada. Para terminar, apresentamos as considerações finais e sinalizamos lacunas de pesquisa que podem ser exploradas sobre o tema.

Pressupostos teóricos

A ideia de conceber a linguagem como um processo de interação social, alinhando-se à tendência que explora a relação

entre linguagem e sociedade, parece ser uma característica comum em todas as correntes teóricas que se autodenominam funcionalistas. Nessa perspectiva, os pesquisadores, de forma geral, assumem que o conhecimento linguístico é permanentemente moldado pela experiência concreta de uso da língua em contextos reais de comunicação (Neves, 2001). Por essa razão, os analistas buscam, na situação de comunicação, as motivações para os fatos da língua, uma vez que discurso e gramática se relacionam simbioticamente – entendimento fundante do conceito de *gramática emergente*, proposto por Hopper (1987).

De acordo com estudos funcionalistas mais recentes, que adotam pressupostos cognitivistas em perspectiva construcionista, saber uma língua é, fundamentalmente, dominar um amplo inventário de unidades simbólicas – palavras, expressões fixas e padrões gramaticais –, cujas formas e significados não são totalmente previsíveis a partir dos significados individuais dos itens, conforme listados em um dicionário, ou seguindo as regras de sintaxe estabelecidas por uma gramática (Hilpert, 2014). Sob esse prisma, a língua é composta por pareamentos indissociáveis de forma e conteúdo, denominados *construções*, os quais se organizam hierarquicamente em uma rede interconectada e constituem-se como unidade fundamental da gramática.

De acordo com Hilpert (2014, p. 9), as construções, primeiramente, e sobretudo, são “*a piece of speakers’ linguistic knowledge*” (um pedaço do conhecimento linguístico dos falantes). Dito de outra forma, construções são generalizações que os falantes fazem a partir da frequência de uso das formas linguísticas. A definição de construção proposta por Goldberg (2006) aproxima-se do posicionamento de Hilpert (2014):

Qualquer padrão linguístico é reconhecido como uma construção desde que algum aspecto de sua forma ou função não seja estritamente previsível a partir de suas partes componentes ou de outras construções reconhecidas como existentes. Além disso, os padrões são armazenados como construções, mesmo que sejam

totalmente previsíveis, desde que ocorram com frequência suficiente (Goldberg, 2006, p. 5).

Nessa direção, consideramos a estrutura [fora N]_n como uma construção, uma vez que, no plano formal, a associação dos itens remete a um padrão linguístico identificável a partir de generalizações e, no plano do significado, remete a um contexto de afugentamento político, como detalharemos na seção de análise. Soma-se a isso o fato de a construção apresentar-se em alta frequência no *corpus* analisado.

Uma vez apresentado o conceito de construção, vale esclarecer como ela surge e torna-se frequente. Bybee (2016), sob o viés dos estudos construcionistas, apresenta explicações satisfatórias a essa questão, apontando a relação entre os processos cognitivos de domínio geral e a mudança das línguas: “Investigando processos de domínio geral, nós não apenas estreitamos a busca por processos específicos à língua, mas também situamos a linguagem no contexto mais amplo do comportamento humano” (Bybee, 2016, p. 26) – tais processos, intrinsecamente relacionados entre si, são chamados *processos cognitivos de domínio geral*, por não se restringirem apenas à linguagem. Neste capítulo, apresentaremos brevemente os processos que estão mais estritamente relacionados ao processamento da construção [fora N]_n, a saber: *memória enriquecida*, *chunking*, *analogia* e *categorização*.

A memória enriquecida refere-se à “estocagem mental de detalhes da experiência com a língua, incluindo detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e inferências associadas a enunciados” (Bybee, 2016, p. 27). O falante, em sua experiência com a língua, armazena, ao longo do tempo, aspectos da estrutura e do sentido das construções, e, a cada ato comunicativo, enriquece ainda mais sua memória com a estocagem de exemplares novos ou com o reforço de exemplares já conhecidos. Essa estocagem e esse processamento na memória são feitos a partir de uma representação por feixes de exemplares, a qual engloba, potencialmente, toda a informação que o falante

pode perceber na experiência linguística — “a memória para as formas linguísticas é representada em exemplares, construídos com base em ocorrências de experiências linguísticas que são consideradas idênticas” (Bybee, 2016, p. 27).

Apoiado na estocagem de exemplares e na alta frequência de uso, o falante pode passar a processar conjuntamente elementos sequenciados, anteriormente, interpretados como unidades isoladas, como discutimos nesta investigação, a partir da associação dos itens *fora* e *N*. Esse processo, denominado *chunking* (do inglês, encadeamento), sinaliza uma base cognitiva para os processos morfossintáticos de experiências sequenciais, sendo “o mecanismo primário que leva à formação de construções e de estrutura constituinte” (Bybee, 2016, p. 65). A autora explica que, no âmbito da linguagem, o processo de *chunking* envolve a formação de unidades sequenciais em construções, expressões formulaicas ou pré-fabricadas. Isso ocorre pela coocorrência de palavras que aparecem de maneira sequencial e são cognitivamente agrupadas, armazenadas e processadas de forma conjunta, formando unidades, que podem ser acessadas como uma entidade simples, a exemplo das expressões idiomáticas *virar a página* e *chutar o balde* ou mesmo das saudações do tipo *bom dia* e *boa noite*, por exemplo.

A principal experiência que aciona esse processo cognitivo de domínio geral é a repetição das sequências de elementos, as quais, ao longo do tempo, passam a ser representadas como uma única unidade, perdendo a característica de serem produzidas pela concatenação de seus itens isoladamente – “*chunking* tem sido identificado como um processo que influencia todos os sistemas cognitivos, com base na organização geral da memória”. (Ibid., p. 64). Em se tratando da construção [fora N]_n, entendemos ser uma construção parcialmente esquemática, entretanto, nos termos de Bybee (2016):

construções são chunks linguísticos sequenciais convencionalmente usados juntos e que, às vezes, têm significados especiais ou outras

propriedades. Sua convencionalização acontece por meio de repetição. tipicamente construções são parcialmente esquemáticas; elas vêm com algumas partes fixas e algumas posições que podem ser preenchidas com uma categoria de itens semanticamente definidos (Bybee, 2016, p. 68).

Acreditamos que haja indícios de que os itens dessa construção, de fato, estejam sendo processados de forma conjunta, resultado da fixidez posicional de seus elementos – ainda que o elemento que ocupa o segundo *slot* não seja definido, entendemos que, de acordo com o *corpus* analisado, é previsível que ele seja preenchido pelo nome de uma personalidade ligada ao domínio político. Embora aprofundemos essa discussão na seção de análise, adiantamos que um dos indícios de processamento conjunto é a frequente supressão da vírgula entre o item *fora* e o nome próprio que representaria um vocativo. O exemplo a seguir veicula as duas possibilidades: sem o emprego da vírgula (*Fora Alckmin, fora Jobim, fora Fernando Henrique Cardoso, fora Doria e fora qualquer um que for indicado indiretamente* – padrão mais recorrente no *corpus* desta pesquisa) e com o emprego da vírgula (*'Fora, Temer!'*):

(1) “Não aceitaremos ‘Fora, Temer!’ para colocar outro golpista no lugar. Fora Alckmin, fora Jobim, fora Fernando Henrique Cardoso, fora Doria e fora qualquer um que for indicado indiretamente, mesmo que seja de esquerda”, afirmou o dirigente. (CUT Brasil, 2017).

Considerando, portanto, construção como pareamento convencionalizado de forma e função, em variados níveis de complexidade e de abstração (Goldberg, 2006), a estrutura [fora N]_n passa a ser associada às funções típicas de um nome, empregada em diversos contextos de comunicação. Essa associação funcional é decorrente do processo cognitivo de domínio geral denominado *analogia*, por meio do qual o falante reaplica automaticamente regras de uma categoria a algum material lexical mobilizado na

comunicação – nesta investigação, algumas regras aplicáveis à categoria dos nomes são reaplicadas à construção [fora N]_n, o que gera pequenos deslizamentos decorrentes do uso e permite que exista, como afirma Neves (2001), uma imprecisão de limites entre as categorias. Dessa forma, o falante suscita mudanças formais e/ou funcionais sem se afastar completamente das regularidades linguísticas. Em outras palavras, as similaridades entre a categoria dos nomes e a construção em estudo, de certa forma, as colocam em um mesmo grupo, processo denominado *categorização*.

Segundo Bybee (2016, p. 26), a categorização refere-se à “similaridade ou emparelhamento de identidade que ocorre quando palavras e sintagmas, bem como suas partes componentes, são reconhecidos e associados a representações estocadas”. A analogia, intrinsecamente relacionada à categorização, é o “processo pelo qual enunciados novos são criados com base em enunciados de experiências prévias” (Bybee, 2016, p. 27). A autora entende que esses processos podem ser mobilizados no nível morfossintático quando pensamos, por exemplo, em construções elaboradas a partir de outras construções, como em *that drives me bananas* (isso me deixa um banana), construída a partir do uso frequente de *that drives me crazy* (isso me deixa louco). No que se refere à construção [fora N]_n, esse fenômeno linguístico pode ser exemplificado por meio do emprego de construções que apresentam um substantivo comum no *slot* comumente preenchido por substantivo próprio, a exemplo da imagem a seguir, uma amostra encontrada no início da pesquisa, na rede social Instagram, em que podem ser visualizadas as construções [fora garimpo] e [fora covid!]:

Figura 2. Postagem do Instagram coletada na fase inicial da pesquisa



Fonte: Instagram, 2020².

O dado sob análise suscita outros três conceitos teóricos relacionados ao estudo de perspectiva construcionista, quais sejam: *esquematicidade* (nível de generalidade das propriedades formais e funcionais da construção), *produtividade* (potencialidade de novas instâncias de uso poderem ser constituídas por um esquema construcional) e *composicionalidade* (nível de previsibilidade de um esquema construcional ser criado a partir do significado de seus componentes).

Rosário e Oliveira (2016, p. 244) explicam que “ao falar em esquematicidade, é fundamental aprofundar um pouco o conceito de esquema”. Para os autores, “esquema pode ser definido como uma generalização taxonômica que aponta para padrões de experiência rotinizados. São abstrações inconscientemente percebidas pelos falantes, já que delas se originam as diversas construções da língua”. De acordo com essa visão, “o nível de esquematicidade deve ser considerado em um *continuum*” – há

² Disponível em https://www.instagram.com/p/CHyqa_hJ_n7/?utm_source=ig_web_copy_link. Acesso em 04 fev. 2022.

construções bastante esquemáticas e abstratas, a exemplo da construção [sujeito + verbo + complemento], como há construções pouco ou medianamente esquemáticas, como é o caso da construção [fora N]_n, que apresenta um de seus *slots* previamente preenchido pelo item *fora* e outro *slot* previsível de ser preenchido por um substantivo próprio.

Essa estrutura parcialmente esquemática da construção investigada nesta pesquisa determina que sua produtividade instancie ocorrências limitadas à classe dos substantivos próprios em contexto de afugentamento político. Traugott e Trousdale (2021) explicam que a produtividade de uma construção pertence ao nível dos esquemas e diz respeito à sua extensibilidade: o grau em que os esquemas sancionam outras construções menos esquemáticas, bem como o grau em que tais esquemas são restringidos. Nesse sentido, as ocorrências presentes na Figura 2 (*fora garimpo*, *fora covid*), apesar de apresentarem substantivos comuns no *slot* aberto da construção [fora N]_n, são sancionadas pelo esquema construcional em estudo por fazerem alusão ao contexto político brasileiro no ano de 2020, em que parte da população estava envolvida em discussões político-ideológicas acerca da presença de garimpos em regiões de proteção ambiental e das medidas governamentais adotadas para combater a pandemia de covid-19.

No que tange à composicionalidade, Traugott e Trousdale (2021) explicam que essa propriedade diz respeito à transparência entre a forma e o significado da construção. Rosário e Oliveira (2016, p. 246), distinguem dois tipos de composicionalidade:

Composicionalidade semântica diz respeito à soma dos significados das partes. Assumimos que uma construção é mais composicional em termos semânticos quando o significado das partes ainda é recuperado no significado do todo. *Composicionalidade sintática*, por sua vez, diz respeito ao nível de integridade morfossintática das subpartes, no sentido de que quanto mais composicional, mais essas subpartes retêm as propriedades gramaticais de sua categoria fonte.

Haja vista que a análise da construção [fora N]_n aponta para a manutenção do sentido e das propriedades morfossintáticas dos itens que a constituem, entendemos ser ela uma construção composicional. Exatamente por ser composicional, a construção é menos produtiva, ainda que seja parcialmente esquemática, pontos esses que discutimos mais acuradamente na seção de análise.

Metodologia da Pesquisa

Apresentados os pressupostos teóricos nos quais se baseia a presente pesquisa, expomos, nesta seção, a metodologia utilizada na condução das análises do objeto de estudo e as informações sobre as amostras coletadas.

Em termos de abordagem e tipo de pesquisa, este trabalho caracteriza-se como um estudo qualiquantitativo, nas disposições de Schneider, Fujii, Corazza (2017), pelo fato de que tanto a frequência de uso da construção [fora N]_n quanto sua análise e interpretação importam de igual maneira à pesquisa. Ademais, a investigação possui caráter descritivo, nas contribuições de Gil (2002), que explica a pesquisa descritiva como um estudo que possui seu foco principal na descrição de uma população ou de um fenômeno.

As discussões apresentadas aqui são resultado da análise dos dados disponibilizados pelo *Corpus do Português*. Esse banco de dados *on-line* foi desenvolvido pelo professor Mark Davies e financiado pelo National Endowment for the Humanities (Fundo Nacional para as Humanidades, em tradução direta), dos Estados Unidos. O projeto *Corpus do Português* disponibiliza gratuitamente, no site www.corpusdoportugues.org, quatro *corpora*, subdivididos da seguinte forma: o primeiro *corpus* é o Gênero/Histórico, constituído por 45 milhões de palavras; o segundo *corpus* é o Web/Dialetos, com cerca de um milhão de palavras; o terceiro *corpus* é o Word And Phrase, que possui mais de 40.000 palavras; e o terceiro é o *corpus* NOW (*News on the Web*), com cerca de um bilhão de palavras.

As amostras da construção [fora N]_n analisadas neste trabalho foram coletadas do *corpus NOW*, cujos textos foram extraídos de jornais, revistas e blogs escritos no período de 2012 a 2019/1. O *corpus* desta pesquisa é constituído por 604 ocorrências de [fora N]_n, e a coleta foi feita por intermédio das ferramentas disponibilizadas pelo *corpus NOW* para a filtragem das informações. São elas: caixa principal, collocates, régua e sessões de data.

Como dissemos anteriormente, este estudo surgiu a partir da observação do item *fora* com valor estritamente interjetivo. No entanto, um *corpus*-piloto, formado por mensagens postadas no Twitter, apontou para uma instanciação do padrão linguístico *fora* + *N* diferente daquela descrita pelos manuais de gramática, qual seja: a de uma interjeição seguida de um vocativo, como *Fora, Temer!*. Dentre outros aspectos observados, os diferentes contextos sintáticos de ocorrência desse padrão motivaram uma investigação mais acurada, e os resultados encontrados nos levaram a analisar o conjunto formado por *fora* + *substantivo próprio* como uma construção de base nominal, que representamos por [fora N]_n, conforme discutiremos nas seções subsequentes.

O padrão linguístico [fora N]_n e a instanciação de uma construção: análise dos dados

A partir de agora, discutiremos os argumentos em favor do tratamento do [fora N]_n como uma construção e apresentaremos suas propriedades formais e discursivas no contexto do *corpus* analisado.

Conforme mencionado anteriormente, neste trabalho, o padrão linguístico [fora N]_n está sendo tomado como uma construção, a partir dos postulados de Croft (2001), Goldberg (2006), Hilpert (2012), Bybee (2016) e Traugott e Trousdale (2021). Nos próximos parágrafos, discorreremos a respeito das propriedades formais e discursivas da construção [fora N]_n na amostra analisada, que endossam esse tratamento.

Para Croft (2001), construções são *unidades simbólicas convencionais*. Segundo o estudioso, essas estruturas são *unidades* pelo fato de serem estocadas a partir do seu frequente uso; são *simbólicas* pelo fato de estarem a serviço de um significado específico; e são *convencionais* por serem compartilhadas entre falantes. Sob essa perspectiva, a estrutura [fora N]_n pode ser tomada como uma construção, a partir do seguinte discernimento: i) a unidade é representada pela estrutura [fora N]_n; ii) o conteúdo simbólico diz respeito a uma acepção de afugentamento em contexto político; iii) a construção mostra-se convencional, pois é justamente por meio de seu frequente uso que seu sentido é consolidado e compartilhado por um grupo de falantes.

Quando considerados os postulados de Goldberg (2006), novamente, os argumentos a favor do tratamento de [fora N]_n como uma construção são reiterados, visto que o fenômeno em análise se enquadra nos critérios elencados pela autora para a instanciação de uma construção – entendida, em linhas gerais, como o pareamento entre forma (materiais fonético, sintático e morfológico) e função (elementos semânticos, discursivos e pragmáticos). Como exemplos desses critérios, citam-se: (i) reconhecimento de um padrão linguístico, representado pela combinação de *fora* + [N]; (ii) teor menos composicional; e (iii) alta frequência de uso dos termos processados conjuntamente (no *corpus* analisado, foram encontradas 604 ocorrências).

No que se refere às características formais da construção [fora N]_n, as interpretações apresentadas aqui se basearam nas dimensões das construções propostas por Traugott e Trousdale (2021). Com relação à *dimensão de tamanho*, de acordo com Traugott e Trousdale (2021), a construção pode ser atômica (apresenta apenas um morfema, como *-s*, *sol*), complexa (apresenta mais de um morfema que formam *chunks* analisáveis, como *infelizmente*, *de pernas para o ar*) e intermediária (apresenta, em sua composição, parte analisável e parte não analisável, como *adj-mente*, a exemplo da formação de *alegremente*). Quanto à *dimensão especificidade fonológica*, a construção pode ser substantiva (fonologicamente

especificada, como *mar*), esquemática (uma abstração, cujos *slots* podem ser preenchidos por qualquer palavra do grupo, como a ordem sequencial direta dos termos na oração, ou seja, SVO) e intermediária (parcialmente esquemática e parcialmente substantiva, como *verbo-mento*, a exemplo da formação de *salvamento*). No que tange à *dimensão conceito*, os autores propõem que a construção pode ser lexical (passível de ser empregada referencialmente, como *céu*), procedural (apresenta significado abstrato que sinaliza relações do sistema linguístico, como conectores) e intermediária (parcialmente lexical e parcialmente procedural, como verbos modalizadores).

Dito isso, em relação às dimensões tamanho e especificidade fonológica, a construção [fora N]_n classifica-se como intermediária, pelas seguintes justificativas: (i) ser composta por mais de um termo; (ii) possuir parte analisável e parte não analisável, respectivamente. Além disso, os dados desta pesquisa mostraram que [fora N]_n apresenta conteúdo lexical e pode funcionar como núcleo de sintagmas nominais (SNs), núcleo de sintagmas adjetivais (SAdjs) e complementos de preposição – exercendo, portanto, as funções próprias dos nomes (Camara Jr., 2015[1970]³; Ignácio, 2003).

Ainda no que tange às contribuições de Traugott e Trousdale (2021) para o estudo de [fora N]_n no âmbito das construções, observaram-se suas características quanto à esquematicidade, à composicionalidade e à produtividade. Os seguintes resultados foram cotejados: (i) a construção caracteriza-se como parcialmente esquemática, pelo fato de possuir uma parte fixa (*fora*) e outra mutável (*N*) – ou seja, um elemento que pode ser adicionado à parte fixa e formar outra construção, a partir do mesmo esquema; (ii) [fora N]_n instancia-se como uma construção mais composicional,

³Na obra *Estrutura da língua portuguesa*, Camara Jr. (2015[1970], p. 79), a partir dos critérios semântico, mórfico e funcional, divide os vocábulos formais em três classes: nome, verbo e pronome. À classe dos nomes, pertencem o substantivo (termo determinado), o adjetivo (termo determinante de outro nome) e o advérbio (termo determinante de um verbo).

pelo fato de evocar o sentido de afugentamento político pela soma do sentido de suas partes constitutivas; (iii) por ser mais composicional, a produtividade da construção não se revelou alta⁴, pois, embora apresente um *slot* aberto e tenha alta frequência de uso, o preenchimento desse *slot* limita-se a uma mesma classe gramatical, qual seja: a classe dos substantivos (normalmente, substantivos próprios) – soma-se a isso a restrição discursivo-pragmática relacionada a esse substantivo próprio referir-se à personalidade política.

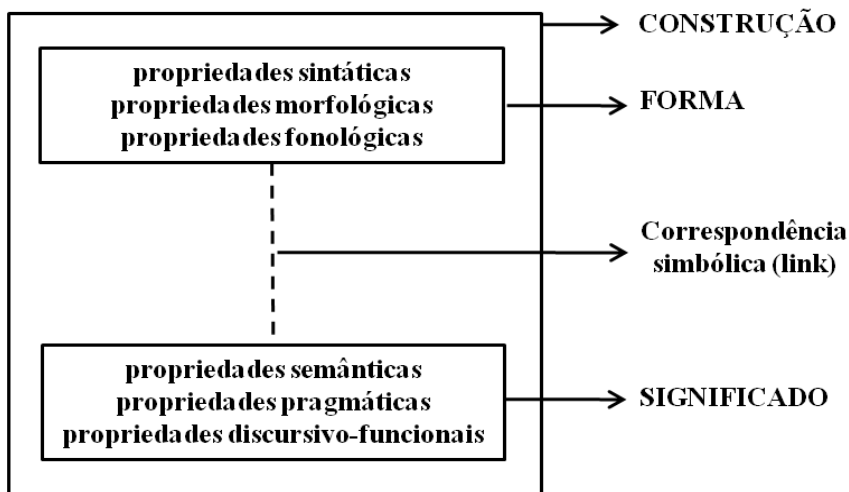
O exemplo (2), apresentado a seguir, evidencia as características supracitadas:

(2) O que me surpreende enquanto advogado e cidadão é a inércia do Ministério Público Federal. Não é possível que o Sr. Procurador Geral continuará fingindo que não faz parte do evento. Só nos resta que o réu Roberto Jefferson se engaje na campanha "FORA TOFFOLI" capitaneada pelo Brasil Verdade (www.brasilverdade.net) e, como parte, arguir a suspeição de o ex-advogado da União e "ex" – colaborador de o réu José Dirceu (ConJur, 2012).

Temos dito que a análise de uma construção deve considerar, concomitantemente, as propriedades da forma (sintáticas, morfológicas e fonológicas) e do significado (semânticas, discursivas e pragmáticas). O diagrama de Croft (2001), reproduzido a seguir (Figura 3), fornece uma visão bastante esquemática acerca da estrutura simbólica das construções, cujo objetivo é evidenciar a relação existente entre os componentes da forma e os do significado na investigação das construções:

⁴ A produtividade não está sendo considerada alta pelo fato de a construção, nos dados analisados, não ter dado origem a outros subesquemas. Foram encontrados, nos *slots* dos dados coletados do *Corpus* do Português, nomes próprios. Nota-se, contudo, que a construção pode gerar muitos dados, já que a classe dos substantivos (ainda que, especificamente, substantivos próprios) é muito abrangente. Todavia, até o momento, percebe-se uma restrição pragmática que seleciona, substantivos próprios que tenham relação com o contexto político.

Figura 3. Diagrama da estrutura simbólica da construção



Fonte: Tradução livre de Croft (2001, p. 18).

Segundo Croft (2001), a análise da construção deve considerar essas propriedades, de modo a encontrar sua correspondência no eixo que as interligam. As propriedades formais, exibidas na parte superior do diagrama, podem revelar, dentre outros aspectos, a estrutura da construção, seu processo de formação, a interação entre seus elementos e suas variações de uso. Já as propriedades do significado remetem ao sentido da construção e às informações que estão atreladas à situação comunicativa na qual a construção desempenha seu papel. Com base nesse aparato teórico-metodológico, o quadro a seguir apresenta as propriedades de forma e de significado constitutivas da construção [fora N]_n no *corpus* analisado:

Quadro 1. Propriedades de forma e significado da construção

PROPRIEDADES DA FORMA	
Sintáticas	Desvinculação sintática da cláusula nuclear; posposição.
Morfológicas	Mesmo padrão morfológico das cláusulas hipotáticas canônicas (forma finita e não finita).
Fonológicas	Padrão melódico descendente.
ELO DE CORRESPONDÊNCIA SIMBÓLICA	
PROPRIEDADES DO SIGNIFICADO	
Semânticas	Veiculação de valores majoritariamente relacionados à macrorrelação de causalidade (causa, condição, finalidade).
Discursivas	Instanciação de funções textual-discursivas de adendo e avaliação, especialmente.
Pragmáticas	Construção intersubjetiva que objetiva a focalização.

Fonte: Autoria própria.

Nas ocorrências do *corpus*, os sentidos evocados pela construção [fora N]_n estiveram atrelados, categoricamente, aos contextos político-partidários, fato que justifica o preenchimento do *slot* N por substantivos próprios cujos referentes são pessoas vinculadas a esse cenário, como no exemplo a seguir, em que a construção é [fora Dilma]:

(3) Na narrativa hegemônica, oposição e inconformados estão contra a corrupção na Petrobras e no resto do País. Gente como Agripino Maia (DEM), que desfilou sorridente no 15 de março pedindo lisura nas contas públicas quando ele mesmo é acusado de cobrar mais de 1 milhão de reais em propinas no Rio Grande do Norte. Ou como o primo de Beto Richa (PSDB), preso acusado de fraudar licitações dois dias depois de berrar Fora Dilma (Carta Capital, 2015).

A movimentação política contrária à então presidente do Brasil, Dilma Rousseff, influenciou diretamente o aumento da frequência de uso do [fora N]_n na amostra desta pesquisa, visto que o ano em que há mais registros da construção é justamente aquele

que antecedeu ao seu *impeachment*. A partir da Tabela 1, a seguir, é possível verificar que, das 604 ocorrências, 243 (ou seja, 40,2% do total de ocorrências) foram registradas em 2015:

Tabela 1. Ocorrências da construção [fora N]_n na aba NOW do *Corpus* do Português

Ano	Ocorrências
2012	1,3% (8)
2013	8,4% (51)
2014	4,8% (29)
2015	40,2% (243)
2016	24,2% (146)
2017	12,6% (76)
2018	4,7% (28)
2019/1	3,8% (23)
Total	100,0% (604)

Fonte: Autoria própria.

Esse contexto político ajuda a compreender o elevado percentual de ocorrências com a construção *Fora Dilma*, sendo *Dilma* o substantivo próprio mais frequente no *slot* da construção [fora N]_n, com 58,9% do total das ocorrências, como mostra a Tabela 2:

Tabela 2. Ocorrência de nomes próprios no *slot* vazio da construção [fora N]_n

Nomes	Ocorrências
Dilma	58,9% (355)
Temer	16,7% (101)
Renan	3,6% (22)
Bolsonaro	3,6% (22)
Temer/Dilma	2,5% (15)
Collor	2,1% (13)
Feliciano	1,5% (09)
Cabral	1,5% (09)
Globo	1,0% (06)
Outros	8,6% (52)
Total	100,0% (604)

Fonte: Autoria própria.

Conforme demonstra a Tabela 2, os nomes encontrados junto ao item *fora*, no *corpus* analisado, fazem referência, majoritariamente, a personalidades políticas brasileiras. Assim sendo, os percentuais encontrados, somados às palavras e expressões constitutivas das orações coletadas, apontam para o contexto discursivo eminentemente político em que o [fora N]_n encontra-se inserido.

Apresentadas as análises que sustentam o tratamento do padrão linguístico [fora N]_n como uma construção, na seção seguinte, discutiremos a respeito de suas diferentes configurações formais, bem como dos contextos sintáticos e discursivos em que ocorreu.

As propriedades de forma e de significado da construção [fora N]_n

No *corpus* analisado, a construção [fora N]_n apresentou-se de diferentes formas, como: com ponto de exclamação, com vírgula, entre aspas, com alguns desses sinais gráficos sendo utilizados concomitantemente e sem nenhum desses sinais gráficos – [fora N!]_n, [‘fora, N!’]_n, [“fora N”]_n / [‘fora N’]_n e [fora N]_n. Entendemos que essas configurações apontam para o modo de processamento da construção no âmbito dos dados analisados. Por isso, apresentaremos algumas ponderações a respeito dessas configurações (especialmente quanto ao uso ou não de vírgulas e pontos de exclamação), levando em conta, por exemplo, o grau de integração dos elementos constitutivos da construção investigada, [fora N]_n.

No que diz respeito à vírgula, o padrão linguístico mais frequente (ou quase categórico) foi o que se apresentou sem esse sinal gráfico, representando 99,7% das ocorrências (602 dados), como em:

- (4) A relação entre Bolsonaro e as milícias é também um flanco aberto para que outros setores da burguesia, que neste momento estão em conflito com a ala bolsonarista, possam se utilizar para

chantagear e tentar controlar o governo. Nesse sentido, é necessário impulsionar a mobilização popular. Os trabalhadores devem intervir na crise estabelecida entre os golpistas. É necessário levantar a palavra-de-ordem de Fora Bolsonaro e todos os golpistas, bem como todas as reivindicações democráticas das classes oprimidas (Causa Operária, 2019).

Em (4), [fora N]_n encontra-se representada pelo padrão *Fora Bolsonaro*, cuja configuração se dá sem a presença de vírgula ou de qualquer outro sinal gráfico e se insere, como os demais dados, num contexto de crítica político-partidária. Nesse caso, especificamente, a crítica é feita ao governo do então presidente da República, Jair Bolsonaro, eleito em 2018. Além da construção [*Fora Bolsonaro*], outros termos e outras expressões corroboram o caráter político do contexto discursivo, como: *milícias, burguesia, ala bolsonarista, governo, mobilização popular, golpistas, palavra-de-ordem, reivindicações democráticas e classes oprimidas*.

O uso quase categórico do padrão linguístico sem a presença da vírgula está sendo interpretado aqui como um indício de *chunking*, já que, como dito anteriormente, diferentemente da configuração eminentemente mais composicional, em que as partes possuem significados mais específicos (como é o caso da instanciação mais interjetiva do *fora*, em que ocorre o uso da vírgula para separá-lo do vocativo), o *chunk* é uma sequência de termos que perdem seu valor individual e passam a atuar com sentido único e geral, como um bloco. De acordo com essa perspectiva, entendemos que a supressão da vírgula na quase totalidade dos exemplos coletados revela-se como forte indício de que o falante não processa mais as partes dessa construção separadamente, mas, sim, de modo conjunto (*chunk*).

Quanto ao ponto de exclamação – sinal com valores melódico e pausal, já que, segundo Cunha e Cintra ([1985]2013), é utilizado para denotar uma entoação exclamativa –, assim como ocorreu com a vírgula, conforme demonstrado em (4), a ausência de ponto de exclamação, no *corpus* analisado, aponta para o enfraquecimento

do valor melódico exclamativo (marcado na escrita pelo sinal gráfico) e, como consequência, para a maior integração da construção ao período, sem rupturas entoacional e pausal. Quanto à presença do ponto de exclamação, faz-se importante ressaltar que as ocorrências em que se verificou essa configuração estão mais frequentemente relacionadas às chamadas frases interjetivas, conforme exemplificado em (5), a seguir. Das 86 ocorrências com o ponto de exclamação (14,2% do total das amostras), 69 foram do tipo frase interjetiva – ou seja, 80,2% dos dados com ponto de exclamação corresponderam às frases interjetivas, que se distanciam da categoria dos nomes, visto que não possuem, por exemplo, integração sintática dentro do enunciado.

(5) Vamos aclamar pela INTERVENÇÃO FEDERAL, é o único jeito de acabar com este governo mentiroso que até agora não fez nada!!!! FORA ROSALBA!!!! Vamos aclamar pela saída de Rosalba, enquanto é tempo!!!!!! (Tribuna do Norte, 2012).

A repetição do ponto de exclamação, ainda segundo Cunha e Cintra ([1985]2013, p. 673), é um artifício utilizado pelos escritores para marcar um reforço especial na duração e na intensidade da conotação exclamativa. O exemplo (4), classificado como uma frase interjetiva – [*Fora ROSALBA!!!!*], permite depreender, por intermédio do uso repetido do ponto de exclamação, a conotação exclamativa de cólera, ou seja, de um forte sentimento de oposição à então governadora do Rio Grande do Norte, Rosalba Ciarlini.

Veremos, a partir de agora, que a forte integração das subpartes constitutivas da construção [*fora N*]_n é corroborada, ainda, pela frequência dessa construção em contextos morfossintáticos próprios do *Nome* (nos termos de Camara Jr., 2015[1970]) – por exemplo, como núcleo de sintagmas nominais (SNs), núcleo de sintagmas adjetivais (SAdjs) e núcleo de complementos de preposição.

O comportamento de [*fora N*]_n no *corpus* analisado aponta, portanto, para a formação de novo elemento lexical (construção de

conteúdo), visto que essa construção exerce as funções formais e semânticas próprias do nome. As funções morfossintáticas identificadas em nossos dados e arroladas na Tabela 3 corroboram essa afirmação:

Tabela 3. Frequência das funções morfossintáticas da construção [fora N]_n

Funções morfossintáticas	Ocorrências
Núcleo de sintagmas nominais (nas funções de sujeito, objeto direto, aposto e predicativo do sujeito)	26,5% (160)
Núcleo de sintagmas adjetivais (nas funções de adjunto adnominal e predicativo do sujeito)	27,0%(163)
Núcleo de complementos de preposição (nas funções de objeto indireto, complemento relativo, complemento nominal, adjunto adnominal e adjunto adverbial)	26,8% (162)
Sem função morfossintática (frases interjetivas)	19,7% (119)
Total	100% (604)

Fonte: Autoria própria.

Os exemplos em (6), (7) e (8) nos fornecem uma visão geral acerca das três macrofunções morfossintáticas encontradas no *corpus*, a saber: núcleo de SN (na função de sujeito da oração), núcleo de SAdj (na função de predicativo do sujeito) e núcleo de complemento de preposição (na função de complemento nominal), respectivamente:

(6) O antipetismo uniu todas as tribos e movimentos na manifestação do dia 12 de abril na Avenida Paulista. [...] Mas atrás dessa uniformidade, o que se viu no segundo grande protesto de 2015 foi uma pulverização de demandas, espalhadas em vários grupos de manifestantes. O "Fora Dilma" foi apenas o fio condutor de um grande número de grupos, tribos e movimentos (Época, 2015).

(7) A análise deles é que a má reputação que envolve o cacique do MDB pode respingar em toda a casa. “Nós entendemos que não convém puxarmos para nós uma coisa que não é nossa. A mídia e a população são críticas. O que antes era ‘Fora Dilma’ hoje é ‘Fora Renan’”, afirmou o senador eleito Luiz Carlos Heinze (PP-RS) (Gazeta do povo, 2019).

(8) Depois do ‘Fora Renan’, próxima marcha exigirá em abril fim do voto secreto. Além do fim do sistema de voto fechado, que elegera Renan Calheiros para o Senado, também constam da pauta de reivindicações do movimento crime hediondo para corrupção e extinção do foro privilegiado e da PEC 37 (Epoch Times, 2013).

Conforme temos dito, a construção está sendo tomada, nesta pesquisa, como o pareamento entre forma (propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas) e função (propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais), de acordo com Croft (2001), Goldberg (2006), Traugott; Trousdale (2021). No âmbito da forma, vimos que a construção [fora N]_n caracteriza-se pela integração das subpartes e pela formação de um novo elemento lexical, que exerce as funções morfossintáticas do nome; já no âmbito do significado, a construção caracteriza-se pelo ganho de sentidos referencial e atributivo, vinculados à noção de afugentamento, na expressão de sentido de engajamento político-partidário.

Quando considerado o viés formal, no dado (8), por exemplo, tem-se que a construção [fora N]_n é parte constitutiva do sintagma adverbial *Depois do ‘Fora Renan’*, com conotação temporal. A construção tem como configuração geral [‘Fora N’], representante do padrão mais frequente na amostra analisada no que concerne à ausência da vírgula (99,7%) – uso quase categórico – e do ponto de exclamação (85,8%). Quando considerado o viés funcional, assim como as demais amostras desta pesquisa, temos que o exemplo (8) enquadra-se na dimensão das construções denominadas por Traugott e Trousdale (2012) *construções de conteúdo* (‘lexical’), e, como uma construção do tipo Nominal (N), o [‘Fora Renan’] é usado, nesse caso, referencialmente, denotando um movimento de

reivindicação (ou uma manifestação) – informação que é corroborada pelos elementos subsequentes ao sintagma adverbial, como: *próxima marcha e também constam da pauta de reivindicações do movimento*.

O slot aberto da estrutura [fora N]_n foi preenchido pelo substantivo próprio *Renan*, fazendo referência ao então senador José Renan Vasconcelos Calheiros (mais conhecido como Renan Calheiros), que, em fevereiro de 2013, foi eleito presidente do Senado Federal do Brasil. A amostra foi coletada de uma notícia veiculada no mesmo mês, pelo site *Epoch Times*, sendo a manchete o primeiro conteúdo da página do site: *Depois do 'Fora Renan', próxima marcha exigirá em abril fim do voto secreto*. Com vistas a fornecer outras informações acerca do teor da notícia (como *quem, o quê, como* etc.), é apresentado, abaixo da manchete, o *lead* da notícia: *Além do fim do sistema de voto fechado, que elegera Renan Calheiros para o Senado, também constam da pauta de reivindicações do movimento crime hediondo para corrupção e extinção do foro privilegiado e da PEC 37*.

Conforme foi dito anteriormente, a construção [*Fora Renan*] compõe um sintagma adverbial, cuja conotação é temporal. Nesse sentido, a construção é tomada como um marco temporal para afirmar que, depois das manifestações que pediram a saída de Renan Calheiros do cargo de presidente do Senado Federal, ocorridas em 2013, outras exigências viriam por parte dos manifestantes, como o fim do sistema de voto secreto – sistema esse que elegeu o próprio Renan Calheiros – e a reivindicação de crime hediondo para casos de corrupção.

Podemos observar que as palavras ao entorno da construção colaboram para a compreensão do contexto discursivo-pragmático, necessário à análise da construção, a partir de Croft (2001). Dentre as palavras que acompanham [*Fora Renan*], nota-se que os substantivos *marcha, reivindicações, voto, senado, corrupção, movimento, foro, PEC 3* e o verbo *elegera* são termos que acionam cenas da experiência humana vinculadas ao cenário político. Isso

mostra que a manchete, bem como o *lead* da notícia, anuncia um contexto discursivo-pragmático altamente político.

Para alcançar o significado da construção expressa na amostra, é necessário, portanto, o conhecimento de diversos fatos políticos e históricos do Brasil. A construção [*Fora Renan*], do exemplo (8), remete aos protestos contra o segundo mandato de Renan Calheiros como presidente do Senado. O político foi reeleito em fevereiro de 2013, porém, antes mesmo de sua reeleição, mais de um milhão de brasileiros assinaram uma petição *on-line*, buscando pressionar os senadores para que isso não se efetivasse. Esse conjunto de informações permite-nos confirmar os argumentos a favor da análise do padrão linguístico em tela no rol das construções, considerando o pareamento, a partir de um elo simbólico, entre sua forma e seu significado.

Palavras finais

Esta pesquisa objetivou investigar a emergência da combinação dos termos *fora* + *N*, que formam o que defendemos como sendo a construção [*fora N*]_n. Essa defesa deu-se a partir dos pressupostos de Croft (2001), Goldberg (2006) e Traugott e Trousdale (2021), autores cujas produções teóricas dialogam com a vertente funcionalista dos Modelos Baseados no Uso. Essa teoria subsidia a conceituação e classificação da construção, bem como suas propriedades.

Desse modo, a construção [*fora N*]_n é reconhecida tanto como uma unidade simbólica convencional, a partir de Croft (2001), quanto como um pareamento de forma e significado, segundo Goldberg (2006). Suas dimensões foram observadas pelo viés de Traugott e Trousdale (2021), em que se pode afirmar que a construção possui tamanho intermediário – por conter mais de um termo –, especificidade fonológica também intermediária – por possuir um elemento especificado fonologicamente (*fora*) e outro não (*N*) –, além de ser de conteúdo lexical.

A partir das considerações teóricas a respeito da construção, analisou-se a construção [fora N]_n em seu contexto de uso. As amostras do fenômeno, coletadas num banco de dados *on-line* – aba *NOW do Corpus do Português* –, foram examinadas sob o entendimento de Croft (2001) para a análise das construções. Dessa forma, os dados desta pesquisa receberam o olhar analítico tanto sob sua forma – propriedades morfológicas, sintáticas e fonológicas –, quanto sob seu significado – propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais.

Por conseguinte, o *corpus* revelou a emergência de uma construção atuando como um nome, cujo uso é altamente frequente. O grande número de amostras do fenômeno (604, no total), bem como as diferentes funções sintáticas que a construção [fora N]_n assumiu nos contextos analisados (tais como: núcleo de SN, núcleo de SAdj e núcleo de complemento de preposição), confirmam essa proposição. Ademais, observou-se que a construção requer um contexto semântico, pragmático e discursivo específico para ocorrer, sendo esse o contexto político-partidário. Essa constatação pôde ser vislumbrada pela identificação das palavras com teor político que acompanham a construção nos exemplos apresentados e pelos nomes que ocupam o *slot* aberto componente da construção, relacionados quase que categoricamente a autoridades políticas.

Certos de que as considerações aqui apresentadas não esgotam a descrição da construção [fora N]_n, acreditamos que esta pesquisa possa suscitar outras investigações baseadas em *corpora* com dados anteriores a 2012, por exemplo, uma vez que, na década de 90, construções como [Fora Collor] e [Fora FMI] foram frequentes no Brasil. Além disso, investigar possíveis mudanças construcionais, como o preenchimento do *slot* aberto por substantivo comum (como *fora garimpo* e *fora covid-19*) também poderia representar possível lacuna a ser preenchida.

Referências

- BYBEE, J. **Língua, uso e cognição**. São Paulo: Trad.: FURTADO DA CUNHA, M. A. São Paulo: Cortez, 2016.
- CAMARA JR, J. M. **Estrutura da língua portuguesa**. 47. ed. Petrópolis: Vozes, [1970]2015.
- CROFT, W. **Radical construction grammar**: syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press, 2001.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, [1985]2013.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo Dicionário Aurélio de língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOLDBERG, A. **Constructions at work**: The nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- HAUY, A. B. **Gramática da língua portuguesa padrão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014, p. 998-1000.
- HILPERT, M. **Construction Grammar and its Application to English**. Edinburgh: Edinburgh Textbooks on the English Language, 2014, p. 1-45.
- HOPPER, P. J. **Emergent grammar**. Berkeley Linguistic Society. 1987. 13: 139-153.
- HOUAISS, A. VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- IGNÁCIO, S. E. **Análise sintática em três dimensões**: uma proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ribeirão Ed., 2003.
- NEVES, M. H. M. **Gramática funcional**. São Paulo: Contexto, 2001.
- ROSÁRIO, I. C.; OLIVEIRA, M. R. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. **Alfa Revista de Linguística**, v. 60, n.2, 2016, p. 233-259.
- SACCONI, L. A. **Nossa gramática completa**. 29. ed. São Paulo: Nova Geração, 2008, p. 351-353.
- SCHNEIDER, E. M.; FUJII, R. A. X.; CORAZZA, M. J. Pesquisas quali-quantitativas: contribuições para a pesquisa em ensino de

ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.5, n.9, 2017, p. 569-584.

TRAUGOTT, E. C.; TROUSDALE, G. **Construcionalização e mudanças construcionais**. Trad.: OLIVEIRA, T. P.; FURTADO DA CUNHA, M. A. Petrópolis: Vozes, 2021.

Adverbiais pospostos a complementos verbais não expressos: uma análise funcionalista

Rafaelly Bonadiman Vieira

Considerações iniciais

O rótulo *adverbiais* aplica-se aos elementos materializados linguisticamente de variadas formas, como advérbios, locuções adverbiais, expressões adverbiais iniciadas por preposição ou sentenças adverbiais (Neves, 2018, p. 348). Ao expressarem circunstâncias que se atrelam à ocorrência dos eventos — por exemplo, localização espacial, localização temporal, extensão temporal, causa e modo —, ficam responsáveis, tradicionalmente, por exercerem a função de adjunção, salvo casos em que atuam como complementos circunstanciais.

Estudiosas formalistas apontam que “[...] a sentença pode ser expandida por meio de elementos que não alteram a natureza categorial do constituinte a que se juntam, pois não são selecionadas por um núcleo” (Rocha; Lopes, 2009, p. 193). Para gramáticos tradicionais filiados à Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB), esses termos não selecionados, os adjuntos, enquadram-se nos chamados *termos acessórios da oração*, que contrastam com os *termos essenciais* e os *termos integrantes*, pois atuam apenas “modificando” os elementos sobre os quais incidem.

Diferentemente da abordagem tradicional, as pesquisadoras sustentam que os adjuntos têm a propriedade de expandir uma categoria, não de modificá-la.

A entrada lexical dos verbos conterà informações acerca do número de argumentos que um dado verbo requer, sua natureza semântica

(papéis temáticos) e categorial. [...] A informação contida no léxico tem de se projetar na sintaxe, respeitando o número de argumentos que um verbo requer e sua semântica, pois do contrário a sentença se torna agramatical. Há um número exato de argumentos a serem realizados (embora possam não se realizar foneticamente, como o objeto nulo, por exemplo) [...]. Entretanto, diferentemente dos argumentos, adjuntos não são selecionados e, assim, não há na sintaxe nenhuma restrição quanto ao número de adjuntos que possam ocorrer em uma dada sentença. [...] Adjuntos expandem uma categoria por meio do acréscimo de expressões não projetadas pelo predicador. Em outras palavras, há um processo sintático, chamado de adjunção, que tem a capacidade de agregar um elemento a uma categoria já existente, apenas expandindo essa categoria. Mais especificamente, adjuntos não têm a capacidade de modificar a natureza categorial do elemento com que se juntam, mas apenas a de acrescentar camadas hierárquicas sobre tal categoria (Rocha; Lopes, 2009, p. 199-201).

O que se verifica em situações reais de interação verbal mostra que o comportamento dos grupos adverbiais é complexo, justamente pela possibilidade de estarem mais integrados à sintaxe da oração do que está previsto ao considerá-los termos acessórios. Ilustra a problemática o objeto de estudo deste trabalho: a relação entre o fenômeno de supressão do complemento verbal e o acréscimo de um sintagma adverbial ou preposicional de valor adverbial no lugar da categoria não expressa. A partir da percepção de que a abordagem destinada aos adverbiais, por um lado, centra-se demasiadamente em aspectos semânticos, e o tratamento destinado ao complemento verbal não expresso, por outro, tende a focalizar aspectos morfosintáticos, opta-se por propor uma análise funcionalista que coadune diferentes critérios.

A observação da presença de um sintagma adverbial ou preposicional de semântica adverbial após complemento verbal não expresso em algumas reportagens motivou o estudo sistemático da estrutura nesse gênero textual, estudo esse do qual este capítulo faz parte. A estrutura alvo desta pesquisa (*V + CV não*

expresso + *SAdv/SPrep*) é ilustrada por meio de três exemplos, apresentados e discutidos a seguir:

(1) Bastante enfronhado no meio político, Messac foi vereador em Goiânia por três vezes e empilhou três mandatos consecutivos de deputado estadual, *além de ter assumido [um mandato]*¹ *por uma quarta vez como suplente* (Ghirotto; Gonçalves, 2020, grifo nosso).

A primeira amostra foi extraída da reportagem “Fazendeiro que desmatou ‘214 Maracanãs’ leva a maior multa do Ibama”, publicada na Revista Veja, em 18 de dezembro de 2020. No excerto, observa-se que o argumento interno da locução verbal “ter assumido” é recuperado anaforicamente, configurando-se, portanto, como uma informação já apresentada ao leitor. Nesse caso, porém, a presença e a recuperabilidade dos constituintes selecionados pela entrada lexical verbal (argumento interno e argumento externo) não são suficientes para garantir a formação de uma boa sentença, tanto semântica quanto sintaticamente.

Ainda que o objeto direto estivesse explicitado, os sintagmas preposicionais “por uma quarta vez” e “como suplente” seriam exigidos pela estrutura da sentença. O conector “além de” encabeça uma oração com semântica de adição, assim, cria-se a expectativa de que ela contenha uma informação que acrescente e contribua para o projeto comunicativo do falante. Pragmaticamente, o objeto direto recuperado anaforicamente constitui uma informação dada, ao passo que a informação nova é codificada pelos sintagmas preposicionados, especialmente, por aquele que indica a condição de Daniel Messac como suplente.

Os sintagmas preposicionais “por uma quarta vez” e “como suplente” apresentam uma carga semântica temporal e modal, respectivamente. Nota-se que o falante poderia ter optado por veicular a quantidade de mandatos de Messac na função de

¹ As informações contidas entre colchetes nos exemplos indicam o complemento verbal inferido ou recuperado anaforicamente.

deputado estadual como parte do argumento interno, *um quarto mandato*, mas optou por apresentá-la de forma mais extensa e destacada do argumento interno na estrutura oracional. Parte-se, agora, para outro exemplar:

(2) Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos, ex-integrantes do Legião, também foram convidados a darem entrevistas, *mas recusaram* [a dar entrevistas] *porque na época das filmagens, no início deste ano, eles travavam uma disputa judicial com Giuliano Manfredini pelo direito de usar o nome Legião Urbana* (CRUZ, 2021, grifo nosso).

A segunda amostra foi extraída da reportagem “Cancelamento de doc sobre Legião Urbana no Globoplay irrita artistas”, publicada na Revista Veja, em 22 de outubro de 2021. Percebe-se no fragmento que a chamada oração subordinada objetiva indireta reduzida de infinitivo encontra-se elidida, pois pode ser recuperada através de um processo anafórico, assim como o pronome “se” na oração “mas se recusaram”. Em contrapartida, um adjunto oracional causal – dentro do qual há uma segunda oração, classificada pela tradição como oração subordinada substantiva completiva nominal reduzida de infinitivo – foi inserido após os complementos verbais não expressos.

Vale ressaltar a extensão do período que veicula a causa da recusa de Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos de serem entrevistados: “porque na época das filmagens, no início deste ano, eles travavam uma disputa judicial com Giuliano Manfredini pelo direito de usar o nome Legião Urbana”. Em uma análise em camadas, nota-se, ainda, a presença de dois sintagmas preposicionais de formação mais livre, “na época das filmagens” e “no início deste ano”, que fornecem indicações temporais ao evento “travar uma disputa judicial com Giuliano Manfredini”. A extensão atrela-se, em grande medida, ao propósito do falante em ressaltar o motivo que fez os ex-integrantes do Legião Urbana se recusarem a dar entrevistas, já que o objeto de recusa fora

explicitado. Esse período, configura-se, similarmente ao primeiro exemplo, como um bloco de informação nova.

A terceira amostra foi extraída da reportagem “A alta demanda no mercado por ases da tecnologia da informação”, publicada na Revista Veja, em 17 de setembro de 2021:

(3) Maior centro de formação de cérebros em TI no país, o Instituto de Gestão e Tecnologia da Informação viu as matrículas mais do que triplicar nos últimos meses, parte delas paga pelas próprias empresas sob a pressão de preencher a jato cadeiras vazias. “O mundo se transformou rapidamente, e elas estão correndo para acompanhar esse movimento”, ressalta Vinícius Bozzi, CEO do instituto. Um de seus clientes é o Banco Pan, que hoje arca com os custos dos estudos de 1000 pessoas (funcionários ou não) em cursos de desenvolvedor de software, *enquanto a Embraer paga [os custos dos estudos] para 300 se aperfeiçoarem na área* (Hanna, 2021, grifo nosso).

Neste excerto, constata-se que a entrada lexical do verbo *pagar* prevê, ao menos, um argumento externo, que identifica o fazedor da ação, e um argumento interno², que identifica, grosso modo, “o que foi pago” ou “a quantia paga”. Novamente, como o argumento interno pôde ser recuperado no cotexto, não há comprometimento para a inteligibilidade do texto.

Embora o cotexto linguístico corrobore o entendimento do propósito da ação da Embraer, isto é, de arcar com determinados custos envolvendo a formação de profissionais, a ausência da oração que contém a finalidade da ação executada pela Embraer causa incompletude semântica. Por se relacionar com o período “Um de seus clientes é o Banco Pan, que hoje arca com os custos dos estudos de 1000 pessoas (funcionários ou não) em cursos de desenvolvedor de software”, espera-se que igualmente se apresente a quantidade de pessoas beneficiadas com o investimento da Embraer. Reforça, também, a elipse do termo

² Admite-se que um segundo argumento interno, que identifica *a quem é pago* ou o participante beneficiário, pode constar na entrada lexical do verbo.

“pessoas”, em “[...] paga para 300 [pessoas] se aperfeiçoarem na área”, e o contraste estabelecido pela conjunção “enquanto”, que recai, sobretudo, na quantidade de indivíduos atendidos nos cursos custeados por cada entidade, Banco Pan e Embraer.

Destaca-se, ao comparar os três exemplos, os estatutos informacionais dos elementos que exercem a função de sujeito e de complemento das orações destacadas em *itálico*. Nos primeiro e segundo excertos, tanto os sujeitos, “Messac” e “Marcelo Bonfá e Dado Villa-Lobos”³, quanto os complementos elípticos, “um mandato” e “a dar entrevistas”, são informações dadas, recuperáveis em alguma porção prévia do texto e, em decorrência disso, não são expressos. Fica a cargo dos sintagmas adverbiais e dos preposicionais expressarem as informações novas. A exceção é o sujeito da terceira amostra, que constitui uma informação nova ao lado daquela contida na oração adverbial.

Neste capítulo, adota-se a terminologia empregada por Cunha (2006) com alguns ajustes. Em seu estudo sobre a relação gramatical objeto direto, a pesquisadora propõe um tratamento gradiente para esse tipo de complementação verbal, mediante o grau de prototipicidade, que resultou na seguinte escala: Objeto Direto explícito > Zero anafórico > Zero inferido > Objeto Direto Oracional > Complexo Verbo + Objeto. Interessam, sobretudo, o Zero anafórico e o Zero inferido. Este corresponde ao argumento interno que não pode ser recuperado no cotexto, mas que é previsto na estrutura semântica do verbo; aquele, ao argumento interno que se ancora no cotexto e aponta para um referente único (Cunha, 2006, p. 123-124). Embora, ao propor essa escala, a estudiosa se debruce sobre a relação gramatical objeto direto, acredita-se que as categorias realçadas acima podem aplicar-se a outros complementos verbais, como pode ser visto na seção Resultados e discussões.

³ Segundo Duarte (2019, p. 196), constituem-se argumentos externos considerados não expressos quanto à forma e definidos quanto à referência.

Cunha (2006) argumenta que os objetos diretos anafóricos, como exemplificados anteriormente, “se afastam do protótipo porque o objeto não é a informação nova, ou foco, daí a omissão” (2006, p. 124). De forma complementar, afirma que

com relação ao zero inferido, trata-se de uma operação de ajuste da valência, o que não se dá com o zero anafórico. [...] Na grande maioria dos casos em que um verbo com uma valência semântica de dois argumentos ocorre sem referência ao segundo argumento, a situação é tal que a identidade do item que preencheria a relação gramatical do segundo argumento não foi estabelecida e não precisa ser estabelecida para que o falante atinja seu propósito comunicativo. É a ação que é particularmente enfatizada. Por outro lado, o objeto zero anafórico funciona exatamente no tipo de situação contrária, ou seja, quando a identidade do referente está tão bem e recentemente estabelecida que não há possibilidade de confusão com alguma outra entidade (Cunha, 2006, p. 125).

O termo “valência” e a expressão “estrutura argumental” referem-se à relação, ora sintática ora semântica, entre verbo e seu(s) argumento(s). Assim, buscam explicitar como os verbos, centrais na configuração da sentença, selecionam o número de elementos que irão acompanhá-los e quais funções desempenharão no âmbito da sintaxe (sujeito, objeto direto etc.) ou no âmbito da semântica (agente, paciente etc.). Essa descrição permite identificar diferentes tipos de valências verbais, por exemplo, verbos que exigem apenas a presença de um argumento externo, chamados de monoargumentais, e verbos que requerem, além do argumento externo, um argumento interno, designados biargumentais.

No trabalho citado, Cunha (2006) adota a seguinte conceituação sintática de estrutura argumental: “A estrutura argumental de um verbo representa o número de argumentos que ele pode (argumento opcional) ou deve tomar (argumento obrigatório). Por sua vez, o termo ‘argumento’ identifica qualquer elemento sintático relacionado ao verbo” (2006, p. 118). A estudiosa pondera os riscos de se considerar uma estrutura argumental

rígida, a partir de cenas fixas, e de se desconsiderar o contexto linguístico em que o verbo é empregado. Funcionalmente, a estrutura argumental leva em consideração a frequência de ocorrência dos verbos e de seus argumentos em situações de uso efetivo da língua, o que permite compreender que a valência verbal é variável, assim como muitos outros aspectos da língua.

Com base nos exemplos mencionados, acredita-se que a observação da estrutura elencada como objeto de pesquisa contribuirá para a descrição de um uso da modalidade escrita⁴ do português, especificamente no gênero reportagem, por investigar uma possível correlação entre o fenômeno de apagamento do complemento verbal e o uso de sintagma de valor adverbial no lugar da categoria não expressa. Esse trabalho analítico-descritivo, a partir da interface entre sintaxe, semântica e pragmática, tem a hipótese de que o falante tenta preencher, majoritariamente, a posição à direita do verbo com um constituinte/uma sentença adverbial na ausência do complemento verbal, existindo, portanto, uma tendência entre não expressão deste e presença daquele/a.

Como objetivo geral, pretende-se investigar, sob viés funcionalista, o que motiva a formação da estrutura *V + CV não expresso + SAdv/SPrep*⁵ em dados do português escrito extraídos de reportagens. Como objetivos específicos, elencam-se (i) investigar a extensão do sintagma adverbial ou preposicional e seus desdobramentos, especialmente, no nível discursivo-pragmático; (ii) identificar o estatuto informacional dos constituintes oracionais, preferencialmente do complemento verbal elidido e do sintagma adverbial ou preposicional; e (iii) contribuir para o avanço dos estudos teóricos sobre os adverbiais em uma configuração oracional não canônica.

⁴ Possivelmente, também se estende à modalidade falada.

⁵ Verbo + Complemento verbal não expresso + Sintagma adverbial/Sintagma preposicional.

Referencial teórico

Este capítulo adota, como fundamentação teórica, o Funcionalismo Linguístico, especificamente, a vertente intitulada Linguística Sistêmico-Funcional. De modo geral, esta, em consonância com os demais funcionalismos, considera que a situação comunicativa determina, em alguma medida, a estrutura gramatical da língua, que é maleável. Neves (2017), inclusive, respaldada em Coseriu (1987), compreende que o funcionamento da linguagem envolve (i) um poder, a capacidade humana de produzir linguagem; (ii) um saber, o conhecimento de uma língua natural utilizada para expressão; e (iii) um fazer, a atuação em sociedade por meio da linguagem. Para ela, é nesse tripé em que vê

[...] claramente a força e o poder do componente acionador do fazer da linguagem, que é o componente da atuação linguística em si, comumente chamado “pragmático” (uma denominação um tanto perigosa): É esse “fazer” que, na ação multiplicadora da linguagem (iii), ativa a posse do “saber” de uma língua natural (ii), mediante aquele “poder” do mecanismo gerador do falante (i) (Neves, 2017, p. 27).

Um dos aspectos mais relevantes desse componente pragmático envolve o empacotamento e a organização do fluxo informacional. A informatividade, pressuposto teórico funcionalista, relaciona-se à concepção de que os indivíduos, na comunicação, informam aos interlocutores um conjunto de coisas relacionadas ao seu mundo interior ou exterior e atuam de modo a manipulá-lo, segundo a intencionalidade do ato comunicativo.

Da Linguística Sistêmico-Funcional, são caros a esse trabalho os sistemas de Transitividade, de Modo e de Informação, que codificam, respectivamente, as metafunções ideacional, interpessoal e textual. “Metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com

os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)” (Fuzer; Cabral, 2014, p. 32). Na metafunção ideacional, a oração é vista como representação; na interpessoal, como interação e troca; por fim, na textual, como mensagem.

Associado ao pressuposto teórico da informatividade, é caro ao trabalho o Sistema de Informação, que codifica a Metafunção Textual. Cabe a esse sistema organizar o dito ou escrito de forma a facilitar a compreensão por parte do ouvinte ou leitor, salvas situações em que a finalidade comunicativa for outra. Tal organização envolve a Estrutura da Informação, integrada por componentes do nível do conteúdo designados de informação dada ou Dado e informação nova ou Novo; e a Estrutura Temática, formada por componentes do nível da oração que funcionam como Tema e Rema.

De forma preponderante, interessam-nos os conceitos Dado e Novo. O primeiro corresponde ao elemento que é partilhado entre os interlocutores por ser previsível e consensual ou por ser recuperável no cotexto e na situação comunicativa. O segundo, por outro lado, corresponde ao que é desconhecido ou não passível de recuperabilidade no cotexto pelo ouvinte e pelo leitor. Fuzer e Cabral (2014, p. 129), ao citarem Halliday (1994), salientam que “a forma ideal da unidade da informação consiste em um elemento Novo acompanhado por um elemento Dado, pois, estruturalmente, uma unidade de informação se constitui de um elemento Novo, que é obrigatório, somado a elemento Dado, que é opcional”. Assim, no terceiro exemplo, apresentado anteriormente, tanto o sujeito “Embraer” quanto a oração adverbial “para 300 se aperfeiçoarem na área” são elementos obrigatórios, pois constituem-se informações novas. Então, é válido observar nas orações coletadas o estatuto informacional dos constituintes, a saber, sujeito, complemento verbal e adjunto.

Concebido diferentemente dos modelos tradicionais, o Sistema de Transitividade relaciona-se à organização dos textos pelos falantes, com vistas à observância das necessidades do interlocutor e dos objetivos do ato comunicativo. Assim, não é

encarado como uma propriedade do verbo, mas da oração, e integra três componentes: Processo, Participante e Circunstância. A categoria Processo, representada tipicamente por grupos verbais, “é o elemento central da configuração, indicando a experiência se desdobrando através do tempo” (Fuzer, Cabral, 2014, p. 41). Há seis tipos de processo: Material, Mental, Relacional, Comportamental, Verbal ou Existencial (Halliday; Matthiessen, 2004, p. 172).

A categoria Participante, regularmente codificada por grupos nominais, refere-se “às entidades envolvidas – pessoas ou coisas, seres animados ou inanimados –, as quais levam à ocorrência do processo ou são afetadas por ele” (Fuzer, Cabral, 2014, p. 41). Por último, a categoria Circunstância, usualmente materializada por grupos adverbiais, “indica, opcionalmente, o modo, o tempo, o lugar, a causa, o âmbito em que o processo se desdobra” (Fuzer, Cabral, 2014, p. 41). Interessa a forma como o último componente mencionado se relaciona ao Processo em contextos nos quais não há Participante expresso na função de complemento verbal.

O Sistema de Modo, por fim, é responsável pelos movimentos interativos associados aos papéis da fala de dar e de solicitar (informações ou bens e serviços), realizados por falantes e ouvintes através de recursos gramaticais. A oração, nesse sistema, constitui-se do Modo (componente do Sistema que se subdivide em Sujeito e Finito) e Resíduo. Em Halliday e Matthiessen (2004, p. 111), consta que o Sujeito é, geralmente, materializado por um grupo nominal. Se este se manifestar na forma de um pronome pessoal, será simplesmente repetido à cada retomada; caso expresse-se de outra forma, será substituído, depois da primeira ocorrência, por um pronome que lhe seja correspondente.

O Operador Finito responsabiliza-se por fazer uma referência ao tempo, isto é, aquele que se faz presente para falante e ouvinte no momento de fala, e à modalidade, ou seja, como os interlocutores avaliam aquilo que é dito, seja em termos de (im)probabilidade ou (in)desejabilidade. O Resíduo constitui-se de Predicador, Complemento e Adjunto. O primeiro é realizado por um grupo verbal, explícito ou elíptico; o segundo, por um grupo

nominal ou preposicional; o terceiro, por fim, é expresso por um grupo adverbial ou preposicional.

Compreender a língua funcionalmente implica considerar que a necessidade dos falantes em obter êxito na interação verbal requisita ajustes constantes nas formas com as quais se expressam. Desse modo, a presença de adverbiais, especialmente na estrutura linguística alvo deste estudo, não deve ser preconcebida como uma moldura acessória, até mesmo do ponto de vista sintático, como demonstraram os primeiro e terceiro exemplos. A relação entre os sistemas mencionados poderá subsidiar uma análise integrada do fenômeno.

Caso faça-se necessário esmiuçar a forma e a referência dos argumentos externos encontrados nos dados, será utilizada a classificação proposta por Duarte (2019, p. 196). A autora divide-os quanto à referência: (i) Definida, (ii) Indefinida e (iii) Sem referência; e quanto à forma: (i) Não expressa e (ii) Expressa. A fim de exemplificar a proposta, recupera-se um dos exemplos, renumerado desta vez:

(4) Bastante enfronhado no meio político, *Messac* foi vereador em Goiânia por três vezes e [*Messac*] empilhou três mandatos consecutivos de deputado estadual, além de [*Messac*] ter assumido por uma quarta vez como suplente (GHIROTTI; GONÇALVES, 2020, grifos nossos).

O primeiro argumento externo, “*Messac*”, é classificado como definido e expresso. Em contrapartida, os argumentos externos seguintes – indicados como [*Messac*] – são de referência definida, porém não expressos.

Metodologia

O estudo em questão busca investigar, sob viés funcionalista, o que motiva a formação da estrutura *V + CV não expresso + SAdv/SPrep* em dados do português escrito extraídos de

reportagens. O *corpus* constitui-se de 12 (doze) reportagens publicadas na Revista Veja, em 2018, coletadas a partir de dois critérios pré-definidos: assunto e data de publicação, de modo que foram selecionadas uma reportagem de cada mês, sem haver a repetição do assunto. São elas:

Quadro 1. Reportagens selecionadas

Título	Assunto	Data de Publicação
Baixarias no final	Política Nacional	19 de janeiro de 2018
Para não acabar na folia	Comportamento Cotidiano	09 de fevereiro de 2018
A viagem da gripe	Saúde Medicina	23 de março de 2018
Elas querem ser Marta	Esporte	30 de março de 2018 ⁶
Canetada bombástica	Mundo	11 de maio de 2018
A era da incerteza	Economia Mercado	15 de junho de 2018
PM, bandido e boa-vida	Criminalidade Segurança Pública	13 de julho de 2018
Muitas décadas e poucos avanços	Educação	24 de agosto de 2018
A inovação inclusiva	Ciência Tecnologia	21 de setembro de 2018
Sexo, selfies e subversão	Cultura Entretenimento	05 de outubro de 2018
Misturar, vedar e esperar	Variedade	09 de novembro de 2018
Viadutos verdes	Meio Ambiente	07 de dezembro de 2018

Fonte: Elaboração própria.

⁶ Esta reportagem foi publicada em 04 de abril de 2018 na versão impressa.

Após a coleta dos dados para a formação do *corpus*, adotou-se as seguintes etapas para a seleção e análise dos dados: (i) leitura das reportagens para a identificação das orações cujo complemento verbal não foi expresso, sendo anafórico ou inferido; (ii) monitoramento da presença ou ausência de sintagmas de valor adverbial em lugar da categoria de complemento não expresso; (iii) averiguação da presença ou ausência de pontuação entre o sintagma adverbial ou preposicional e o verbo; (iv) identificação da forma (ou extensão) dos adverbiais; (v) averiguação do tipo de complemento não expresso e da natureza do apagamento; (vi) exame da integração sintática entre Circunstância e Processo; (vii) controle dos processos verbais e exame de quais são mais frequentemente seguidos de um adverbial no lugar do complemento verbal não expresso; (viii) determinação da função semântica dos adverbiais; (ix) exame do estatuto informacional dos adverbiais, quando houver.

Os dados foram analisados com base em parâmetros, dispostos nos quadros abaixo:

Quadro 2. Parâmetros relacionados ao Sistema de Modo, que codifica a metafunção interpessoal

Parâmetro	Traço			
Presença de SPrep ou SAdv em lugar da categoria de complemento não expresso	Presente	Ausente	-	-
Presença de pontuação entre SPrep ou SAdv e verbo	Presente	Ausente	Não se aplica	-
Extensão do adverbial	Advérbio Locução Adverbial	SPrep	Oração	Não se aplica

Tipo de complemento verbal não explícito	Anafórico	Inferido	-	-
Natureza do apagamento do complemento verbal	Total	Parcial	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3.– Parâmetros relacionados ao Sistema de Transitividade, que codifica a metafunção ideacional

Parâmetro	Traço					
Integração sintática entre Circunstância e Processo	+ Integrado	- Integrado	Não se aplica	-	-	-
Tipo de Processo	Comportamental	Existencial	Material	Mental	Verbal	-
Papel semântico do componente Circunstância	Causa	Concessão	Locativo	Modo	Outro	Não se aplica

Fonte: elaboração própria.

Quadro 4. Parâmetros relacionados ao Sistema de Informação, que codifica a metafunção textual

Parâmetro	Traço		
Estatuto informacional do SAdv ou SPrep	Dado	Novo	Não se aplica

Fonte: Elaboração própria.

A análise dos dados com base nesses critérios dá-se em razão da possibilidade de ampliar a descrição do fenômeno. A

abordagem será quali-quantitativa, por meio de uma descrição de parte dos dados encontrados. Embora uma análise quantitativa mais pormenorizada e instrumentalizada se mostre produtiva, e tenha-se o interesse em fazê-la, esta será uma metodologia a qual dar-se-á maior atenção em uma etapa posterior de investigação do objeto de estudo⁷.

Resultados e discussões

Antes de discutir os resultados alcançados, faz-se necessário detalhar o modo escolhido para apresentá-los. Inicialmente, opta-se por expor um dado em que o complemento verbal não expresso não é acompanhado por um adverbial. Em seguida, analisam-se os dados em que o complemento verbal é acompanhado por adverbiais materializados na forma de (i) advérbio, (ii) sintagma preposicional e (iii) oração adverbial.

Nas doze reportagens selecionadas, foram coletadas dez ocorrências de complemento verbal total ou parcialmente nulo, seguidos ou não de constituintes ou sentenças adverbiais. Dessas, apenas, em uma oração, o lugar do complemento verbal não foi preenchido por adverbial. sintagma preposicional ou oração adverbial (10%). Em contrapartida, em nove orações, verificou-se a presença de sintagmas adverbiais ou preposicionais de valor adverbial em lugar do elemento não expresso (90%). Adiante, serão expostos alguns exemplares coletados e analisados, em conformidade com os critérios estipulados na seção Metodologia.

Salienta-se que ocorrências do fenômeno em discurso direto e em discurso reportado — como os casos de anáforas encapsuladoras inferidas, que retomam discursos diretos — não foram consideradas na análise dos dados, pois serão abordadas detidamente em outro trabalho. Assim, não foram contabilizadas

⁷ O trabalho desenvolvido neste capítulo está sendo ampliado em uma pesquisa de mestrado, que contará com a investigação de 60 (sessenta) reportagens, publicadas entre 2018 e 2022, extraídas da Revista Veja.

entre as dez ocorrências mencionadas no parágrafo anterior. A seguir, constam exemplos de dados desconsiderados neste momento, mas que merecem ser brevemente comentados:

(5) “Aqueles que nutrem relacionamentos satisfatórios apresentam níveis mais baixos de stress”, explicou [isso] a VEJA o diretor da pesquisa, Robert Waldinger (Vieira, 2018, grifo nosso).

(6) “Certa vez, um colega treinador disse que a minha participação faria do campeonato uma ‘bagunça’. No final do torneio, apertei sua mão e retruquei [sua fala]: ‘O time da mulher foi campeão em cima do seu, que é treinado por um homem’” (Senechal, 2018, grifo nosso).

(7) O próprio Lula, depois dos ataques à Justiça, voltou a artilharia contra a imprensa — e, particularmente, contra VEJA: “A VEJA é uma central de mentiras. Eu quero que eles saibam [disso]. Trabalhem pra eu não voltar [à presidência/ao Planalto]. Porque se eu voltar vai haver uma regulação dos meios de comunicação”, escreveu [isso] no Twitter (Bronzatto; Bonin, 2018, grifo nosso).

(8) “Mesmo quando a imunização não protege [o indivíduo] totalmente, ela torna a infecção mais branda”, diz o infectologista Celso Granato, da Universidade Federal de São Paulo (Vidale, 2018, grifo nosso).

(9) O curador Marcello Dantas doou seu colchão para acomodar as esculturas dos amantes. “Dei [meu colchão] sem problema. Tinha vinte anos de uso”, diz (Marthe, 2018, grifo nosso).

Nos exemplos anteriores, observam-se ocorrências de complemento não expresso em trechos de discurso direto, de autoria de entrevistados ou de pessoas interessadas no assunto sobre o qual a reportagem se debruça. O exemplo (5) ilustra os casos de complementos recuperados anaforicamente por meio do pronome demonstrativo (*d*)isso. Em (6), na fala concedida por Cristiane Monteiro dos Santos, fundadora e técnica do clube de futebol Campineira, há um objeto direto recuperado anaforicamente, isto é, a fala de “um colega treinador”. O período seguinte, “O time da

mulher foi campeão em cima do seu, que é treinado por um homem”, veicula de que maneira a entrevistada retrucou a fala de outro treinador, respondendo à pergunta “como?”.

O sétimo exemplo é um caso especial por conter três ocorrências de complemento não expresso. Na primeira delas, o pronome *disso* atua como um complemento inferido, que retoma a oração relacional “A VEJA é uma central de mentiras”. Na segunda, os elementos que concorrem à posição de complemento são “à Presidência” e “ao Planalto”, presentes em parágrafos anteriores da reportagem. Nesse caso, é particularmente interessante a ocorrência da estrutura desgarrada⁸ “Porque se eu voltar vai haver uma regulação dos meios de comunicação”. As estruturas desgarradas, ainda que de distintas configurações estruturais, são satélites em relação a alguma porção que as antecede no discurso, por exemplo, uma oração, um período ou um parágrafo (Decat, 2021). Na terceira, “escreveu no Twitter”, constata-se a ausência do objeto direto explícito seguido de uma circunstância locativa, que identifica a rede social na qual Lula havia feito sua declaração.

O oitavo exemplo apresenta um caso de objeto direto inferido, já que não consta explicitamente em nenhuma parte prévia do texto, mas que pode ser recuperado por meio do conhecimento de mundo do falante do português, ativado por algumas informações selecionadas pelo jornalista a respeito do vírus da gripe, dos altos índices de hospitalização e de morte nos Estados Unidos devido à doença e, principalmente, do principal meio de combatê-la. É sobre a expressão “não protege” que recai o advérbio “totalmente”, utilizado dentro de uma oração concessiva para fortalecer o posicionamento argumentativo desenvolvido pelo falante. Isto é, ainda que a proteção seja parcial em alguns casos, o benefício da

⁸ O desgarramento é considerado um mecanismo que serve à focalização, pondo em evidência uma relação formal mais frouxa entre os enunciados. Esta relação se manifesta na ocorrência de uma cláusula, tradicionalmente tratada no âmbito da subordinação, de forma autônoma, constituindo um enunciado independente, dito de outro modo, uma unidade informacional (Chafe, 1980 *apud* Decat, 2021, p. 24).

imunização arrolado (“ela torna a infecção mais branda”) a torna necessária.

O nono exemplo é similar ao anterior por conter um objeto direto elidido seguido de um adverbial, porém difere daquele por ao menos duas variáveis: o complemento é anafórico (“meu colchão”) e o adverbial é materializado na forma de um sintagma preposicional (“sem problema”).

Parte-se, a partir dessa explanação inicial, para a amostragem de quatro⁹ dos dez dados coletados.

(10) Trump ainda espera voltar a negociar com o Irã e obter um acordo melhor, capaz de impedir que o país se infiltre em guerras na vizinhança e teste novos mísseis balísticos. A demonstração de pulso firme com o Irã é também uma forma de preparar o terreno para seu encontro com o ditador norte-coreano Kim Jong-un, marcado para 12 de junho em Singapura. Trump quer mostrar que não aceitará nada menos que o desmantelamento completo do arsenal nuclear da Coreia do Norte. É uma manobra arriscada, pois ele corre o risco de matar um acordo *e não conseguir o outro [acordo]* (Teixeira, 2018, grifo nosso).

Quadro 5. Aplicação dos parâmetros ao período em itálico do exemplo (10)

Parâmetro	Traço
Presença de SPrep ou SAdv em lugar da categoria de complemento não expresso	Ausente
Presença de pontuação entre SPrep ou SAdv e verbo	Não se aplica
Extensão do adverbial	Não se aplica
Tipo de complemento verbal não explícito	Anafórico
Natureza do apagamento do complemento verbal	Parcial
Integração sintática ¹⁰ entre Circunstância e Processo	Não se aplica

⁹ Por conta do espaço diminuto, selecionou-se uma amostra dos dados coletados e analisados.

¹⁰ Há a hipótese de que o parâmetro “Integração sintática entre Circunstância e Processo” esteja correlacionado à possibilidade de mobilidade do SAdv ou SPrep na

Tipo de Processo	Material
Papel semântico do componente Circunstância	Não se aplica
Estatuto informacional do SAdv ou SPrep	Não se aplica

Fonte: Elaboração própria.

O dado acima representa o único caso de complemento (parcialmente) não expresso que não é seguido por um constituinte ou sentença adverbial. A partir da análise, constata-se que parte do objeto direto é recuperado anaforicamente, no entanto, tendo outro referente. Assim, o complemento verbal “o outro” faz referência ao acordo “capaz de impedir que o país [Irã] se infiltre em guerras na vizinhança e teste novos mísseis balísticos” que contrasta com o primeiro acordo citado, informação disponível em uma porção distante do texto, qual seja, “Com uma canetada na terça-feira 8, o presidente americano Donald Trump retirou os Estados Unidos do acordo que limita o programa nuclear do Irã”. A ação de conseguir é enfatizada, portanto, o objeto, cuja identidade está bem definida, pôde ser realizado elidido parcialmente.

Os dados seguintes, diferentemente, apresentam complementos elididos seguidos de sintagmas adverbiais ou preposicionais de valor adverbial.

(11) A pesquisa pioneira dos economistas americanos Anne Case e Angus Deaton, que documenta o crescente número de suicídios e de mortes por alcoolismo entre a classe trabalhadora, consegue trazer uma indicação sobre os efeitos capciosos da estagnação salarial. Ao analisar esses números, minha aposta é que *nós devemos e podemos fazer [Ø] melhor*. Como? Usando a tecnologia para não somente criar riqueza como também empregos — e de qualidade (Brynjolfsson, 2018, grifo nosso).

sentença. Contudo, somente análises estatísticas futuras, com o quantitativo de dados ampliado e com o monitoramento dessa mobilidade, poderão confirmá-la ou refutá-la. Sustenta-se que o traço +Integrado aplique-se aos casos em que a presença ou a recuperabilidade dos constituintes selecionados pela entrada lexical verbal (argumento(s) interno(s) e argumento externo) não sejam suficientes para garantir a boa formação de uma sentença estruturalmente ou, ainda, diante de expressões cristalizadas, como será verificado no exemplo (11) com o uso de “fazer melhor”.

Quadro 6. Aplicação dos parâmetros ao período em *itálico* do exemplo (11)

Parâmetro	Traço
Presença de SPrep ou SAdv em lugar da categoria de complemento não expresso	Presente
Presença de pontuação entre SPrep ou SAdv e verbo	Ausente
Extensão do adverbial	Advérbio
Tipo de complemento verbal não explícito	Inferido
Natureza do apagamento do complemento verbal	Parcial
Integração sintática entre Circunstância e Processo	+ Integrado
Tipo de Processo	Material
Papel semântico do componente Circunstância	Modo
Estatuto informacional do SAdv ou SPrep	Novo

Fonte: Elaboração própria.

O décimo primeiro exemplo apresenta duas orações coordenadas que compartilham o mesmo sujeito e o mesmo complemento verbal, parcialmente inferido. Nesse caso, as locuções verbais coordenadas “podemos e devemos fazer melhor” sugerem que o agir sobre algo ou alguma coisa deve acontecer de uma determinada maneira. Esse algo inferido relaciona-se ao que deve ser feito frente às mudanças provocadas pela tecnologia no mercado de trabalho. Nota-se que o adverbial “melhor” se apresenta mais integrado à estrutura sintática da oração, na medida em que sua ausência provoca a construção de uma sentença mal-formada. Ele atua como uma informação nova, pois não é disponível ao leitor co(n)textualmente. Pragmaticamente, a circunstância de modo é imprescindível, pois o falante espera que o leitor saiba, a partir das informações dispostas na reportagem, que a transição ou a mudança associada à tecnologia já está sendo feita por nós, humanos. No entanto, é a forma como isso pode e deve acontecer que adquire força argumentativa.

O próximo exemplar é composto por um sintagma preposicional de formação livre situado espacialmente, isto é, na

estrutura da oração, no local onde seria expresso, usualmente, um complemento verbal:

(12) Numa edição comemorativa de seu vigésimo aniversário, a revista ESPN, braço impresso da emissora de televisão, elegeu os vinte esportistas mais influentes deste século. O número 1 é Tiger Woods, o anjo caído do golfe. Na nona colocação, à frente de nomes como Usain Bolt, Lionel Messi e Cristiano Ronaldo, há uma única atleta do Brasil — assim mesmo, no feminino. A honraria coube a Marta Vieira da Silva, eleita cinco vezes, de 2006 a 2010, a melhor jogadora de futebol do mundo. Dona de duas medalhas de prata olímpicas e um vice-campeonato mundial, *ela hoje joga [futebol] pelo Orlando Pride, dos Estados Unidos* (Senechal, 2018, grifo nosso).

Quadro 7. Aplicação dos parâmetros ao período em itálico do exemplo (12)

Parâmetro	Traço
Presença de SPrep ou SAdv em lugar da categoria de complemento não expresso	Presente
Presença de pontuação entre SPrep ou SAdv e verbo	Ausente
Extensão do adverbial	SPrep
Tipo de complemento verbal não explícito	Inferido
Natureza do apagamento do complemento verbal	Total
Integração sintática entre Circunstância e Processo	- Integrado
Tipo de Processo	Material
Papel semântico do componente Circunstância	Outro
Estatuto informacional do SAdv ou SPrep	Novo

Fonte: Elaboração própria.

Nessa amostra, o complemento verbal inferido, isto é, *futebol*, faz parte do conhecimento compartilhado entre os interlocutores, seja por ser usual associar o verbo *jogar* utilizado sem complemento à modalidade esportiva do futebol, seja porque em partes prévias da reportagem há informações associadas ao futebol, como sugere o próprio título “Elas querem ser Marta”. Tanto o complemento verbal quanto o sujeito da oração, que retoma pronominalmente Marta Vieira da Silva, são informações disponíveis, portanto,

dadas. Resta ao adverbial conter a informação nova, a saber, sobre o clube de futebol defendido atualmente pela jogadora. A circunstância que expressa o meio através do qual ela se dispõe a jogar apresenta-se mais integrada ao processo. Nota-se que a ausência do sintagma preposicional “pelo Orlando Pride, dos Estados Unidos” altera, também, a interpretação da oração: o falante não quer exprimir o fato de ela estar ou não ativa no esporte, nem de ter atuado antes em outra modalidade esportiva e atualmente no futebol; o interesse dá-se, sobretudo, na informação contida no adverbial.

O décimo terceiro exemplo é composto por um adverbial em forma de oração, cujo verbo é inferido, expresso no lugar da categoria vazia¹¹:

(13) São pequenas vitórias que não autorizam a dizer que há profissionalismo adequado no futebol de mulheres. *Não há [profissionalismo adequado no futebol de mulheres], apesar da existência de duas divisões brasileiras apoiadas pela CBF* (SENECHAL, 2018, grifo nosso).

Quadro 8. Aplicação dos parâmetros ao período em itálico do exemplo (13)

Parâmetro	Traço
Presença de SPrep ou SAdv em lugar da categoria de complemento não expresso	Presente
Presença de pontuação entre SPrep ou SAdv e verbo	Presente
Extensão do adverbial	Oração
Tipo de complemento verbal não explícito	Anafórico
Natureza do apagamento do complemento verbal	Total
Integração sintática entre Circunstância e Processo	- Integrado

¹¹ O SAdv ou o SPrep ocupam, nos exemplos apresentados, uma posição “espacial” na estrutura da oração, que seria preenchida, geralmente, por um complemento verbal. Nota-se que o complemento, embora anafórico ou inferido, existe. Assim, não se está propondo, com os dados expostos, que os adverbiais estejam exercendo as mesmas funções sintáticas e semânticas de um complemento verbal.

Tipos de Processo	Existencial
Papel semântico do componente Circunstância	Concessão
Estatuto informacional do SAdv ou SPrep	Novo

Fonte: Elaboração própria.

Há, evidentemente, um complemento verbal recuperado anaforicamente no excerto acima — “profissionalismo adequado no futebol de mulheres”, seguido de um adverbial que traz uma concessão. Nesse caso, a circunstância é menos integrada sintaticamente ao processo, ainda que pragmaticamente seja uma informação relevante. Salienta-se que o jornalista já havia dito que “não há profissionalismo adequado no futebol de mulheres”, mas quis reiterar adicionando uma circunstância, um contra-argumento, que reforça seu posicionamento.

Em síntese, do total de ocorrências (10), apenas uma registrou o traço ausente para o parâmetro “Presença de SPrep ou SAdv em lugar da categoria de complemento não expresso”. Dos nove casos de complementos total ou parcialmente elididos seguidos de SPrep ou SAdv, sete foram marcados com o traço ausente e dois com o traço presente para “Presença de pontuação entre SPrep ou SAdv e verbo”. Desses mesmos nove dados, seis deles apresentaram adverbial materializado na forma de sintagma preposicional; dois, de oração; e um, de advérbio. Das dez ocorrências coletadas, observou-se que, em sete delas, o complemento verbal não expresso foi do tipo inferido, enquanto, em três, delas foi anafórico. Para o parâmetro “Natureza do apagamento do complemento verbal”, o complemento verbal foi totalmente suprimido em oito dados.

Em oito ocorrências, a circunstância integrou-se menos ao processo; em uma, integrou-se mais fortemente; em uma, o parâmetro não se aplicou. Em relação ao tipo de processo, obteve-se, em oito orações, o tipo Material; as duas restantes foram dos tipos Existencial e Mental. No parâmetro “Papel semântico do componente Circunstância”, observou-se que, em quatro casos, o adverbial constitui uma circunstância de modo; em dois, de concessão; em dois, de meio (traço identificado como “outro”) e,

em uma, de localização. Por fim, nas nove ocorrências, os adverbiais materializados apresentaram o estatuto de informação nova. Os resultados obtidos estão sintetizados na tabela a seguir.

Tabela 1. Resultados obtidos após a análise dos parâmetros relacionados aos Sistema de Modo, de Transitividade e de Informação

Parâmetro	Número de ocorrências por classe					
Presença de SPrep ou SAdv em lugar da categoria não expressa	Presente	Ausente	-	-	-	-
	9	1	-	-	-	-
Presença de pontuação entre SPrep ou SAdv e verbo	Presente	Ausente	NSA	-	-	-
	2	7	1	-	-	-
Extensão do adverbial	Advérbio	SPrep	Oração	NSA	-	-
	1	6	2	1	-	-
Tipo de complemento verbal não explícito	Anafórico	Inferido	-	-	-	-
	3	7	-	-	-	-
Natureza do apagamento do complemento verbal	Total	Parcial	-	-	-	-
	8	2	-	-	-	-
Integração sintática entre Circunstância e Processo	+ Int.	- Int.	NSA	-	-	-
	1	8	1	-	-	-
Tipo de Processo	Comp.	Exist.	Mat.	Mental	Verbal	-

	0	1	8	1	0	-
Papel semântico do componente Circunstância	Causa	Conces.	Locat.	Modo	Outro	NS A
	0	2	1	4	2	1
Estatuto informacional do SAdv ou SPrep	Dado	Novo	NSA	-	-	-
	0	9	1	-	-	-

Fonte: Elaboração própria.

Considerações finais

Os resultados sugerem que há uma relação entre o fenômeno da supressão do complemento verbal, especialmente do tipo objeto direto, e a presença de sintagmas adverbiais ou preposicionais em lugar dessa categoria vazia. Embora a quantidade de dados analisados seja diminuta para propor generalizações sobre o fenômeno, ela fornece um direcionamento: os falantes do português brasileiro tendem, na ausência de um complemento verbal expresso, preencher a posição à direita do verbo¹² com um sintagma adverbial ou preposicional de semântica adverbial. Ademais, este capítulo faz parte de um trabalho mais amplo, que pretende analisar o objeto de estudo em 60 (sessenta) reportagens. No término deste, possivelmente, será válido fazer apontamentos mais assertivos.

Ainda, as discussões empreendidas atestam que os complementos verbais recuperados inferencial e anaforicamente, nos casos em análise, codificam a informação conhecida, e a informação nova fica sob responsabilidade dos sintagmas de valor adverbial, embora não exclusivamente.

Após a apresentação dos resultados e a discussão dos aspectos mais significativos, pôde-se constatar que os padrões frequentes e

¹² Observando-se a ordem canônica SVO (sujeito, verbo e objeto).

relevantes, relacionados aos parâmetros, nos casos em que sintagma(s) de valor adverbial materializaram-se no lugar da categoria de complemento não expresso foram: (i) ausência de pontuação entre SAdv ou SPrep e verbo; (ii) materialização do adverbial na forma de sintagma preposicional; (iii) complemento verbal não expresso do tipo inferido; (iv) apagamento total do complemento verbal; (v) menor integração entre Circunstância e Processo; (vi) recorrência de Processos do tipo Material; (vii) SAdv ou SPrep com *status* de informação nova.

Conclui-se, assim, em consonância com a abordagem funcionalista, a pertinência de destacar a relação entre forma e função no estudo gramatical dos adverbiais e sua relação com os demais constituintes oracionais, visto que alteração da forma implica alteração no significado. Assim, para além de uma tripartição entre termos essenciais, integrantes e acessórios da oração, esse trabalho mostrou que o acréscimo de circunstâncias pode auxiliar na integralização, fundamentação, detalhamento ou pormenorização, por exemplo, de um evento ou de uma opinião.

Referências

- BRONZATTO, T.; BONIN, R. Baixarias no final. **Revista Veja**, 19 jan. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/baixarias-no-final>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- BRYNJOLFSSON, E. A inovação inclusiva. **Revista Veja**, 21 set. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/50-ideias-para-50-anos/10-o-trabalho-a-inovacao-inclusiva>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- CUNHA, M. A. Estrutura argumental e valência: a relação gramatical objeto direto. **Gragoatá**, Niterói, v.11, n. 21, p. 115-131, 2006. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33218>. Acesso em: 14 nov. 2023.
- CRUZ, F. B. Cancelamento de doc sobre Legião Urbana no Globoplay irrita artistas. **Revista Veja**, 22 out. 2021. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/cultura/cancelamento-de-doc-sobre-legi-ao-urbana-no-globoplay-irrita-artistas/> . Acesso em: 14 nov. 2023.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. O tratamento das estruturas desgarradas em português: uma trajetória de pesquisa na língua em uso. In: DECAT, Maria Beatriz Nascimento et al. **Desgarramento, subordinação discursiva e insubordinação: abordagens funcionalistas**. Campinas: Pontes Editores, 2021.

DUARTE, M. E. Termos da oração. In: VIEIRA, S. R.; BRANDÃO, S. F. **Ensino de gramática: descrição e uso**. São Paulo: Contexto, 2019.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

GHIROTTI, E.; GONÇALVES, E. Fazendeiro que desmatou '214 Maracanãs' leva a maior multa do Ibama. **Revista Veja**, 28 dez. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/fazendeiro-que-desmatou-214-maracanas-leva-a-maior-multa-da-historia>. Acesso em: 14 nov. 2023.

HANNA, N. A alta demanda no mercado por ases da tecnologia da informação. **Revista Veja**, 17 set. 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/tecnologia/a-alta-procura-no-mercado-por-ases-da-tecnologia-da-informacao/>. Acesso em: 14 nov. 2023.

MARTHE, M. Sexo, selfies e subversão. **Revista Veja**, 05 out. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/sexo-selfies-e-subversao>. Acesso em: 14 nov. 2023.

NEVES, M. H. de M. A interface sintaxe, semântica e pragmática no funcionalismo. **Delta: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 33, n.1, p. 25-43, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445038558096931414>. Acesso em: 14 nov. 2022.

NEVES, M. H. de M. **A gramática do português revelada em textos**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

ROCHA, M. A. F.; LOPES, R. E. V. Adjunção. In: KATO, M. A.; NASCIMENTO, M. (Org.). **Gramática do português culto falado no Brasil: A construção da sentença** (Vol. III). São Paulo: Contexto, 2009.

SENECHAL, A. Elas querem ser Marta. **Revista Veja**, 30 mar. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/elas-querem-ser-marta>. Acesso em: 14 nov. 2023.

TEIXEIRA, D. Canetada bombástica. **Revista Veja**, 11 mai. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/canetada-bombastica>. Acesso em: 14 nov. 2023.

VIDALE, G. A viagem da gripe. **Revista Veja**, 23 mar. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/a-viagem-da-gripe>. Acesso em: 14 nov. 2023.

VIEIRA, M. C. Para não acabar na folia. **Revista Veja**, 09 fev. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/revista-veja/para-nao-acabar-na-folia>. Acesso em: 14 nov. 2023.

O uso das formas verbais em sentenças condicionais pelos capixabas

Larissa de Souza Viana

Leila Maria Tesch

Para começar... as sentenças que manifestam condição

A fim de expressar uma hipótese, lançamos mão do uso de sentenças que demarcam certa condição. Assim, conseguimos hipotetizar qualquer fato que desejemos, seja o objetivo qual for. A hipótese, é claro, além de nos permitir hipotetizar uma proposição, possibilita também que reflitamos sobre algo, argumentemos sobre um assunto ou até elaboremos um discurso mais polido. Seja qual for a intenção, uma sentença que marca condição é, de fato, muito utilizada por todos nós, falantes.

Sentenças de condição, ocorrem, geralmente, a partir de “um mundo possível, criado linguisticamente pelo enunciado, epistemicamente não acessível no intervalo de tempo da enunciação” (Mateus *et al*, 2003, p. 707). Trata-se de um fenômeno linguístico que possui uma interdependência entre a sentença condicional, conhecida também como prótase ou antecedente, e a sentença nuclear, sendo intitulada também como condicionada, apódose ou consequente. A estrutura da sentença se forma, então, a partir de “[...] uma oração subordinada em que se indica uma hipótese ou uma condição necessária para que seja realizado ou não o fato principal [...]” (Cunha; Cintra, 2017, p. 601). Vejamos os exemplos a seguir:

Condicional/prótase

Oração núcleo/apódose

(1)¹ *se minha mãe não sabe* eu pergunto meu pai...

(PortVix: Mulher, Ensino Fundamental, 07 a 14 anos)

(2) ... *se ele tiver doente* ele não produz...

(PortVix: Homem, Ensino Fundamental, 50 anos ou mais)

Podemos identificar, nos exemplos (1) e (2), o uso da conjunção considerada como a mais frequente para expressar condição – *se*. Trata-se, pois, de uma “[...] conjunção condicional por excelência” (Rocha Lima, 2011, p. 346). Assim, temos nessas sentenças “[...] uma relação de condição + consequência (*se* + *prótase* + *apódose*)” (Oliveira, 2016, p. 19). Entretanto, essa relação estrutural também acontece de forma inversa, em uma posição conhecida como posposta ou não canônica (*apódose* + *se* + *prótase*). Como podemos observar a seguir:

POSIÇÃO DA SENTENÇA ANTEPOSTA (ORDEM CANÔNICA)

(3) *ai veio uma moto, saiu da calçada para entrar na pista... ele tentou desviar e... se ele batesse na moto seria pior...*

(PortVix: Mulher, Ensino Fundamental, 07 a 14 anos)

POSIÇÃO DA SENTENÇA POSPOSTA (ORDEM NÃO CANÔNICA)

(4) ... *nosso pastor não aceita ... ele fala casamento não dá não ... ele não faz ... se a moça for católica e o rapaz crente.*

(PortVix: Homem, Ensino Fundamental, 50 anos ou mais)

Na manifestação da condicionalidade, o grau de hipoteticidade pode ser classificado, sobretudo, pelos critérios de asserção do falante (Givón, 2001) e de intervalo de tempo (Neves, 1999). As sentenças podem, então, ser classificadas mediante três contextos diferentes: *realis*, *potentialis* e *irrealis*. Deste modo, na

¹ Em itálico, podemos identificar a condicional/*prótase* e, em sublinhado, temos a sentença núcleo/*apódose*.

elaboração discursiva, o falante pode expressar distintos graus de certeza ao seu enunciado. Gryner (1998, p. 146) explica que, nas condicionais reais, há a afirmação do conteúdo enunciado; já as potenciais não implicam a realidade nem a não realidade do conteúdo; por fim, as irrealis repousam na impossibilidade do acontecimento. Logo, quanto maior a asserção do indivíduo em relação ao que enuncia, mais real a sentença condicional seria. Por outro lado, quanto menor a crença ao que se hipotetiza, mais próximo do irreal se caracterizaria o conteúdo hipotético.

Para Neves (1999), poderíamos diferenciar os contextos conforme a eventualidade dos eventos hipotéticos. No método de classificação por meio do intervalo de tempo, podemos fazer uso das paráfrases, substituindo a partícula *se* pelo *já que*, *desde que*, *sempre que* ou *se por acaso*, para, assim, identificarmos esse espaço temporal. Por exemplo, a sentença real poderia ser parafraseada pela expressão *já que*, em que os tempos entre a sentença condicional e a nuclear ocorrem de forma simultânea. Por seu turno, na sentença potencial, existe um intervalo de tempo indicando, na maior parte das vezes, relações de causa e consequência, sendo, por isso, parafraseada pelo *por acaso*. Nas irrealis, o pressuposto pode ser mantido – *por acaso* –, mas, nesse caso, parte-se de um enunciado que não existe, imaginário, tornando, então, a sentença consequente falsa. Ilustramos essa classificação a seguir:

SENTENÇA REAL

Dada a realização/a verdade de p, segue-se, necessariamente, a realização/a verdade de q (real):

(5) *se ele [já que]² pode votar com dezesseis anos, ele pode ser punido por que ele matou.*

(PortVix: Homem, Ensino Fundamental, 50 anos ou mais)

SENTENÇA POTENCIAL

² No interior dos colchetes, identificamos as paráfrases, utilizadas para a classificação dos três contextos, não fazendo parte, pois, do que o falante empregou, de fato, em seu trecho de fala.

Dada a potencialidade de p, segue-se a eventualidade de q (potencial):

(6) *se [por acaso] eu não liberar ela a nada, ela vai fazer tudo escondido*, entendeu?

(PortVix: Mulher, Ensino Fundamental, 26 a 49 anos)

SENTENÇA IRREAL

Dada a não-realização/a falsidade de p, segue-se, necessariamente, a não-realização/a falsidade de q (irreal):

(7) *se [por acaso] ele tivesse na copa de noventa e oito a gente teria sido campeão mesmo lá...* não cem por cento fisicamente, mas ele no banco aquele negócio de Ronaldinho com certeza ele entraria e dava conta do recado.

(PortVix: Homem, Ensino Superior, 26 a 49 anos)

Observamos, nessas sentenças condicionais iniciadas por *se*, a formação de distintas combinações verbais que surgem por meio da articulação de tempos e modos dos verbos localizados na sentença condicional e na nuclear. Na hipótese expressada em (5), temos o uso do presente do indicativo na condicional (pode votar) e o presente do indicativo na nuclear (pode ser punido). Já no enxerto (6), a hipótese é realizada com o uso do futuro do subjuntivo (liberar) e do futuro perifrástico (vai fazer). Por último, em (7), o falante opta pelo pretérito imperfeito do subjuntivo na condicional (tivesse) e o futuro do pretérito do indicativo na sentença núcleo (teria). Sabemos, portanto, que o “[...]” valor de condicionalidade, por sua vez, pode ser expresso por mais de uma forma verbal no português[...]” (Freitag; Araujo, 2011, p. 201). E é exatamente essa combinação verbal que ocorre nesse tipo de sentença o nosso fenômeno aqui investigado.

Em recente estudo (Viana, 2023), averiguamos, por meio da Teoria da Variação e Mudança Linguística (Labov, 2008 [1972]), a alternância verbal em combinações modo-temporais que ocorre em sentenças condicionais empregadas no contexto do potencial, encabeçadas pela partícula condicional *se* na fala da cidade de Vitória/ES, por meio da análise do banco de dados do PortVix.

Neste capítulo, apresentaremos um recorte de algumas discussões realizadas no trabalho citado. Desse modo, discutiremos os principais resultados alcançados, com o objetivo de apresentar a alternância no uso das formas verbais pelos capixabas. Apresentaremos as categorias de análises previamente definidas para a investigação e refletiremos acerca de algumas questões metodológicas pertinentes que foram surgindo no decorrer da investigação. Começamos, então, com a apresentação do *corpus*.

PortVix: o primeiro banco de dados capixaba

O *corpus* utilizado na pesquisa foi o primeiro banco de dados de uma comunidade de fala do Espírito Santo, intitulado PortVix (Português falado na cidade de Vitória). Constituiu-se de 46 entrevistas sociolinguísticas, realizadas nos primeiros anos da década de 2000. As gravações tiveram duração de mais ou menos uma hora cada entrevista, sendo realizadas, em sua maior parte, com nascidos da cidade metropolitana de Vitória, capital do Espírito Santo.

Os 46 falantes foram gravados em dois contatos, sempre por dois entrevistadores. No primeiro contato, buscava-se verificar se o participante atendia aos critérios estabelecidos e quais temas favoreciam o uso do vernáculo pelo falante. No segundo contato, realizava-se a entrevista propriamente dita, cuja duração média é 60 minutos. Nesse momento, realizou-se uma entrevista semidirigida, tipicamente laboviana, e os entrevistadores adotaram procedimentos diversos para que o vernáculo emergisse e, assim, o falante prestasse o mínimo de atenção ao modo de falar e ficasse mais atento sobre o que dizer (Tesch; Yacovenko, 2022, p. 53).

A estratificação para a realização do primeiro banco de dados capixaba foi realizada a partir do sexo (homem e mulher), da faixa etária (07 a 14 anos; 15 a 25 anos; 26 a 49 anos e 50 anos ou mais) e, também, da escolaridade (ensino fundamental; médio e universitário) dos falantes que foram entrevistados. De forma

aleatória, as células foram, então, sorteadas por sete regiões administrativas da cidade de Vitória/ES. Sendo compostas as 46 entrevistas, formou-se a seguinte distribuição dos falantes com suas respectivas variáveis sociais:

Quadro 1. Distribuição das células sociais do banco de dados do PortVix

Idade	07-14		15-25		26-49		50 ou +		Totais
Sexo	H	M	H	M	H	M	H	M	
Ensino Fundamental	4	4	2	2	2	2	2	2	20
Ensino Médio	-	-	3	3	2	2	2	2	14
Ensino Universitário	-	-	2	2	2	2	2	2	12
Número total de informantes entrevistados									46

Fonte: Yacovenco (2002, p. 108).

As entrevistas sociolinguísticas que foram realizadas nesse registro pioneiro da fala capixaba tiveram como objetivo alcançar o vernáculo da comunidade de fala de Vitória/ES, isto é, “[...] o estilo em que se presta o mínimo de atenção ao monitoramento da fala” (Labov, 2008, p. 244). Todavia, por conta do grau de formalidade maior de uma entrevista, não é tarefa fácil encontrar esse momento de maior desvio de atenção do falante a sua própria fala. Para Tarallo (1986), o vernáculo é a própria língua falada, mas sem que o indivíduo se preocupe com a sua própria fala.

Em suma, a língua falada é o vernáculo: a enunciação e expressão de fatos, proposições, ideias (o que) sem a preocupação de enunciá-los. Trata-se dos momentos em que o mínimo de atenção é prestado à língua, ao como da enunciação. Essas partes do discurso falado, caracterizadas aqui como o vernáculo, produzem o material basilar para se realizar uma análise sociolinguística. (Tarallo, 1986, p. 19)

Fez-se necessário, por isso, a utilização de alguns métodos com o intuito de que os entrevistados monitorassem menos o modo como falavam, ainda que não estivessem em um contexto tão informal como quando estão com a família ou entre amigos, por exemplo. O uso da entrevista sociolinguística torna-se essencial, pois, empiricamente, conseguimos investigar a “[...] língua falada em situações naturais de interação social face a face” (Coelho *et al*, 2015, p. 102).

Com o *corpus* já apresentado, passemos agora aos procedimentos metodológicos deste estudo.

Os métodos utilizados no estudo

Analizamos, neste estudo, as combinações modo-temporais que ocorrem por meio das articulações das formas verbais na condicional/prótase e na nuclear/apódose de sentenças condicionais iniciadas por *se* no contexto da potencialidade na fala da cidade de Vitória/ES. Ancoramo-nos, para isso, na Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]).

Labov (2008) propõe estudos que fundamentam a concepção do sistema linguístico como sendo uma manifestação social que permite sofrer processos de variação e mudança. Além disso, para o linguista, a variação intrínseca a essa heterogeneidade linguística não ocorre de maneira aleatória ou irregular. Ela se procede dentro de um sistema organizado que possui regras motivadas tanto por fatores da língua em si, quanto por fatores que extrapolam o linguístico, configurando-se como sociais (Coelho *et al*, 2015, p. 59). Entendemos, neste estudo, o objeto investigado – a alternância verbal – como sendo um fenômeno variável, enquanto as variantes se compõem como sendo as distintas combinações tempo-modo verbais que são formadas em sentenças condicionais iniciadas pela partícula *se*.

Por meio da Sociolinguística Variacionista, compreendemos a língua como sendo, então, uma “[...] uma instituição social e, portanto, não pode ser estudada como uma estrutura autônoma,

independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação” (Cezario; Votre, 2018, p. 141).

Com o auxílio do programa *GoldVarb X³* (Sankoff; Tagliamonte; Smith, 2005), analisamos as seguintes categorias: posição/ordem das orações que constituem as sentenças condicionais; temporalidade; modalidade; definitude do sujeito; faixa etária; sexo e escolaridade. A partir do programa, tornou-se possível averiguar, por meio de percentuais e pesos relativos, a influência dos fatores linguísticos e extralinguísticos no uso das combinações modo-temporais. Após o levantamento e a codificação das sentenças, discriminando cada ocorrência a partir dos grupos de fatores pré-estabelecidos, rodamos, então, os dados no programa estatístico.

Abordaremos, na próxima seção, um recorte dos resultados. Apresentaremos as discussões em relação à posição/ordem da sentença, à temporalidade e à faixa etária.

O uso das formas verbais em sentenças condicionais

Feito o levantamento dos dados, obtivemos um total de 793 sentenças condicionais, sendo assim por nós classificadas: 25 sentenças reais, 615 potenciais e 153 sentenças irrealis. Logo, 77,56% dos dados foram no âmbito da potencialidade, ou seja, sentenças que repousam em uma maior eventualidade hipotética. Em relação às articulações modo-temporais, houve um total de 40 combinações – um envelope com uma variabilidade muito grande, o que nos surpreendeu. Porém, em uma análise mais minuciosa, notamos

³ Este programa produz frequências absolutas das variantes analisadas, em função dos fatores de cada variável preditora analisada e do total de dados, bem como suas respectivas frequências relativas ou percentagens ou proporções. Além disso, projeta os pesos relativos (frequências corrigidas) em níveis sucessivos de análises, por meio de cruzamentos diversos entre as variáveis independentes ou preditoras (ou grupo de fatores) postuladas e testadas para o entendimento da variação focalizada.

que, dessas 40 combinações, 5 delas aconteceram em 642 sentenças condicionais, o que correspondeu a 80% dos casos. As outras 35 combinações tiveram uma frequência menor que 30 dados cada uma e ocorreram nas 151 sentenças restantes. Denominamos, então, essas 35 combinações de *infrequentes*. Como ilustrado no quadro 2 a seguir;

Quadro 2. Levantamento geral das combinações modo-temporais em sentenças iniciadas por *se* em relação aos contextos do real, potencial e irreal do PortVix

Combinação	Exemplo de sentenças condicionais	Real	Potencial	Irreal	Frequência total
P ⁴ : Futuro do Subjuntivo A: Presente do Indicativo	mas se e/ se souberem de um caso assim, eles encaminham , assim, pra... pra outros lugares, entendeu? (Homem, Ensino Fundamental, 26 a 49 anos)	3 0,96%	304 97,74%	4 1,28%	311 100%
P: Presente do Indicativo A: Presente do Indicativo	se minha mãe não sabe eu pergunto meu pai... (Mulher, Ensino Fundamental, 07 a 14 anos)	17 12,14%	121 86,42%	2 1,42%	140 100%
P: Futuro do Subjuntivo A: Futuro Perifrástico	se eu evitar de comer doce eu vou sentir vontade com certeza né. (Mulher, Ensino Fundamental, 07 a 14 anos)	0	71 100%	0	71 100%

⁴ Leia P como prótase e A como apódose.

P: Pretérito Imperfeito do Subjuntivo A: Futuro do Pretérito	aí veio e ta/ uma moto saiu da calçada pra entrar na/ na pista... ele tentou desviar e... <i>se ele batesse na moto seria</i> pior... (Mulher, Ensino Superior, 15 a 25 anos)	0	3 4,91%	58 95,08%	61 100%
P: Pretérito Imperfeito do Subjuntivo A: Pretérito Imperfeito do Indicativo	ah eu sou perdida em fazer comida ... é a única profissão que esse eu acho que <i>se eu precisasse</i> eu queria ser... de forno e fogão ... adoro ... pra mim não tem coisa melhor que fazer comida ... (Mulher, Ensino Fundamental, 50 anos ou mais)	0	17 28,81%	42 71,18%	59 100%
Combinações infrequentes	Alguns exemplos: Presente do Indicativo + Futuro perifrástico; Pretérito imperfeito do subjuntivo + IA + Infinitivo; Pretérito imperfeito do subjuntivo + Presente do Indicativo; Pretérito perfeito + Presente do Indicativo; Futuro do Subjuntivo + Futuro do Subjuntivo; Futuro	5 3,31%	99 65,56%	47 31,12%	151 100%

	do Subjuntivo + Pretérito Perfeito; Presente do Indicativo + Pretérito Imperfeito do Indicativo;				
Total	40 combinações	25	615	153	793 sentenças

Fonte: Viana (2023, p. 74).

Observemos o comportamento dessas combinações nesse primeiro levantamento. Temos, na primeira linha, um uso de 97% de condicionais no futuro do subjuntivo com o presente do indicativo produzidas no âmbito das potenciais. Em seguida, há mais de 80% de combinações com presente + presente em sentenças potenciais. Vale destacar que o futuro do subjuntivo com o futuro perifrástico apareceu apenas no contexto da potencialidade. Note, também, que o pretérito imperfeito do subjuntivo na prótase com o futuro do pretérito na apódose ocorreu em 95% das condicionais irrealis. Cada combinação parece aqui ter, então, um nicho específico, uma determinada preferência para figurar em certos contextos.

Dado o grande leque de combinações modo-temporais e ao maior número de dados, decidimos manter as análises quantitativas para os dados que categorizamos como potenciais. Dentre os resultados, houve três combinações mais frequentes nas potenciais: futuro do subjuntivo + presente do indicativo; presente do indicativo + presente do indicativo e futuro do subjuntivo + futuro perifrástico.

Essas três combinações descritas anteriormente, juntas, se manifestaram em 496 sentenças de um total de 615 sentenças potenciais. Assim, analisamos, com o auxílio do programa estatístico GoldVarb X, essas três combinações modo-temporais, exemplificadas nos seguintes excertos:

FUTURO DO SUBJUNTIVO + PRESENTE DO INDICATIVO

(8) mas *se **souberem** de um caso assim, eles encaminham, assim, pra... pra outros lugares, entendeu?* (PortVix: Homem, Ensino Fundamental, 26 a 49 anos)

PRESENTE DO INDICATIVO + PRESENTE DO INDICATIVO

(9) tinha que *se ele **pode votar** com dezesseis anos, ele pode ser punido por que ele matou.*

(PortVix: Homem, Ensino Fundamental, 50 anos ou mais)

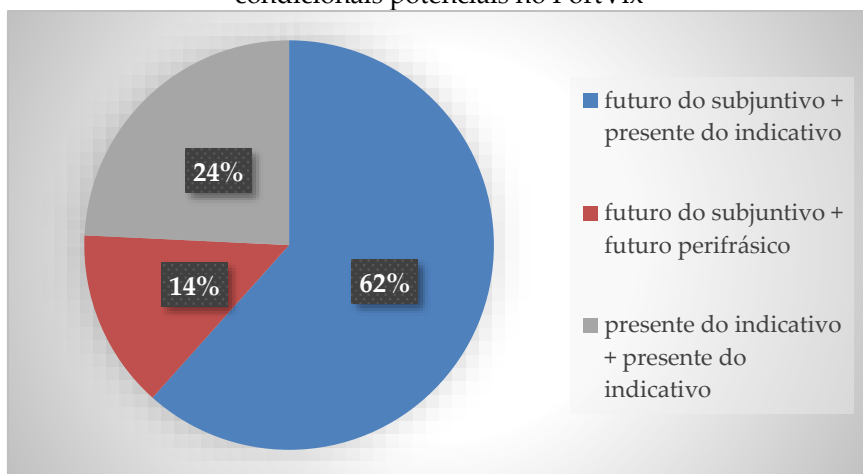
FUTURO DO SUBJUNTIVO + FUTURO PERIFRÁSTICO

(10) *se eu **evitar** de comer doce eu vou sentir vontade com certeza né.*

(PortVix: Mulher, Ensino Fundamental, 07 a 14 anos)

Ilustramos, a seguir, o comportamento do uso dos falantes em relação às combinações mais frequentes nas sentenças condicionais potenciais. A maior parte dos dados, como já discurremos, se deu com o futuro do subjuntivo na condicional e presente do indicativo na nuclear.

Gráfico 1. Distribuição das combinações mais frequentes nas sentenças condicionais potenciais no PortVix



Fonte: Viana (2023, p. 77).

Ressaltamos que o programa *GoldVarb X* apenas permite a realização de rodadas binárias⁵. Por essa razão, as rodadas que realizamos tiveram que ocorrer com cada uma das combinações *versus* as outras duas. A primeira rodada foi feita separadamente, com o presente do indicativo + presente do indicativo *versus* o futuro do subjuntivo + presente. Nesse caso, somente o fator linguístico *posição das orações nas sentenças* foi selecionado pelo programa estatístico. Resolvemos, portanto, fazer a rodada de forma que a combinação presente do indicativo + presente do indicativo fosse analisada *versus* às outras duas combinações concomitantemente. Nessa segunda tentativa, o programa selecionou como significativo para as variantes, além da posição/ordem das orações nas sentenças, o fator *temporalidade*, como mostraremos mais adiante.

Na distribuição das combinações mais frequentes nas sentenças condicionais potenciais em relação ao fator posição das orações nas sentenças, a ordem anteposta, também conhecida como canônica (se + prótase + apódose), se mostrou a mais frequente independente das três combinações modo-temporais escolhidas. Vejamos na tabela 1:

Tabela 1. Distribuição das combinações mais frequentes nas sentenças condicionais potenciais em relação ao fator posição/ordem das sentenças no PortVix

Posição da Sentença	Futuro do Subjuntivo + Presente do Indicativo	Futuro do Subjuntivo + Futuro Perifrástico	Presente do Indicativo + Presente do Indicativo
Anteposta N	278/304	66/71	98/121

⁵ De acordo com Guy e Zilles (2007), em fenômenos linguísticos que possuem mais de duas possibilidades de realização, dada as complicações nas análises ternárias ou enárias a partir do *GoldVarb*, a tendência é, então, diminuí-las a sequências de análises binárias, permitindo ao pesquisador a adoção da metodologia quantitativa.

	%	91.45%	92.96%	80.99%
Posposta	N	26/304	5/71	23/121
	%	8.55%	7.04%	19.1%

Fonte: Viana (2023, p. 78).

POSIÇÃO ANTEPOSTA/CANÔNICA

(11) *se eu não **liberar** ela a nada, ela vai fazer tudo escondido, entendeu?*

(PortVix: Mulher, Ensino Fundamental, 26 a 49 anos)

POSIÇÃO POSPOSTA

(12) ... nosso pastor não aceita ... ele fala casamento não dá não ... ele não faz ... *se a moça **for** católica e o rapaz crente.*

(PortVix: Homem, Ensino Fundamental, 50 anos ou mais)

Ainda acerca desse grupo de fatores, verificamos se a escolha de uma determinada posição/ordem, em detrimento de outra, poderia estar influenciando o uso de algumas dessas combinações. No estudo de Costa (1997), a pesquisadora mostrou que a ordem posposta, inversão peculiar que contraria um princípio icônico de que a condição precede o fato, o presente do indicativo foi o preferido, enquanto, na ordem inversa, a tendência foi que o futuro do pretérito fosse, então, utilizado.

No *GoldVarb X*, essa influência pode ser medida por meio do peso relativo, medido por um valor numérico entre 0 e 1. Em relação a essa medida, valores acima de 0,5 indicam que dado grupo de fator favorece o uso da variante. Em contrapartida, um valor abaixo de 0,5, indica que o fator a inibe – exatamente o que averiguamos em nossos dados. O programa estatístico indicou que o uso da posição posposta (nuclear + se + condicional) foi favorecida quando o falante optou pela combinação do presente do indicativo + presente do indicativo, com o valor exibido na tabela 2, de 0.71. Em contrapartida, a forma anteposta (se + condicional + nuclear) foi levemente inibida nesse caso (0.47).

Tabela 2. Influência do fator posição/ordem das sentenças na escolha da combinação presente do indicativo + presente do indicativo *versus* as combinações futuro do subjuntivo + presente do indicativo e futuro do subjuntivo + futuro perifrástico no PortVix

Posição da Sentença	Aplicação/Total	Frequência (%)	Peso Relativo
Anteposta	98/121	81	.47
Posposta	23/121	19	.71

Fonte: Adaptado de Viana (2023, p. 79).

O resultado se inverteu quando observamos a combinação do futuro do subjuntivo + presente do indicativo. Nesse ponto, a ordem anteposta/canônica favoreceu o uso dessa combinação, enquanto a ordem inversa desfavoreceu o seu uso:

Tabela 3. Influência do fator ordem das orações na escolha da combinação futuro do subjuntivo + presente do indicativo *versus* as combinações no presente do indicativo + presente do indicativo e futuro do subjuntivo + futuro perifrástico no PortVix

Posição da Sentença	Aplicação/Total	Frequência (%)	Peso Relativo
Anteposta	278/304	91.45%	.51
Posposta	26/304	8.55%	.36

Fonte: Adaptado de Viana (2023, p. 79).

No programa *GoldVarb X*, há uma medida chamada de *grau de significância*. Através dela, definem-se os resultados que são mais significativos. O grupo de fator *posição das sentenças* teve o grau de significância de 0.003. Desse modo, mostrou-se ser influente para as combinações investigadas em todas as rodadas que foram realizadas.

A categoria de análise linguística *temporalidade* foi a segunda que se mostrou mais significativa no uso das combinações modo-

temporais nas sentenças condicionais potenciais. Com base na literatura revisada, a nossa hipótese, inicialmente, era de que a atemporalidade, ou seja, as sentenças condicionais que não possuem marcas explícitas de tempo (exemplo 14), se vinculassem com as combinações do presente do indicativo. Já as sentenças temporais, sentenças que exibem marcas temporais (exemplo 13), estariam mais relacionadas com a utilização do futuro na sentença nuclear/apódose.

TEMPORAIS

(13) aí **veio** uma moto, **saiu** da calçada para entrar na pista... ele **tentou** desviar e... *se ele **batesse** na moto seria pior...*

(PortVix: Mulher, Ensino Superior, 15 a 25 anos)

ATEMPORAIS

(14) Eu acho que *se ele tiver, se ele tiver já um lugarzinho, não precisa pagar aluguel*, eu acho que pode ser também. Eu acho que é uma boa.

(PortVix: Mulher, Ensino Fundamental, 50 anos ou mais)

A partir dos resultados, destacamos que as sentenças nucleares/apódose com o uso do presente de indicativo foram mais utilizadas em sentenças atemporais. Vamos verificar, primeiramente, o seu comportamento em relação às três combinações analisadas. Das 496 sentenças condicionais potenciais, houve 76% da marcação de tempo nas sentenças, principalmente diante da combinação futuro do subjuntivo + presente do indicativo. Já nos casos de atemporalidade, a predominância foi, de fato, em sentenças que possuíam o presente do indicativo na sentença nuclear, como podemos visualizar na tabela 4:

Tabela 4. O fator temporalidade na escolha das combinações futuro do subjuntivo + presente do indicativo, futuro do subjuntivo + futuro perifrástico e presente do indicativo + presente do indicativo no PortVix

Posição da Sentença		Futuro do Subjuntivo + Presente do Indicativo	Futuro do Subjuntivo + Futuro Perifrástico	Presente do Indicativo + Presente do Indicativo
Atemporais	N	78/120	2/120	40/120
	%	65%	1.7%	33.3%
Temporais	N	226/376	69/376	81/376
	%	60.1%	18.4%	21.5%

Fonte: Adaptado de Viana (2023, p. 81).

Quando rodamos, no programa, a combinação presente do indicativo + presente do indicativo *versus* as demais, o fator temporalidade obteve um grau de significância de 0.011 – muito significativo para seu uso. Na tabela 5, identificamos que as sentenças atemporais, aquelas que não têm marcas de tempo, favoreceram o uso dessa combinação, em relação ao uso das outras, com o peso relativo mostrando essa influência (0.64), enquanto as sentenças temporais, que fazem marcação de tempo, inibiram a ocorrência da variante, com o peso abaixo de 0.5:

Tabela 5. Influência do fator temporalidade das sentenças na escolha da combinação presente do indicativo + presente do indicativo *versus* as combinações futuro do subjuntivo + presente do indicativo e futuro do subjuntivo + futuro perifrástico no PortVix

Posição da Sentença	Presente do Indicativo + Presente do Indicativo	Freq. %	Peso Relativo
Atemporais	40/120	33.3%	.64
Temporais	81/376	21.54%	.45

Fonte: Adaptado de Viana (2023, p. 82).

Apresentaremos agora os resultados em relação aos fatores sociais. Destacaremos, aqui, a distribuição das combinações mais frequentes nas sentenças condicionais potenciais em relação ao fator social *faixa etária*.

Tabela 6. Distribuição das combinações mais frequentes nas sentenças condicionais potenciais em relação ao fator faixa etária no PortVix

Faixa Etária		Futuro do Subjuntivo + Presente do Indicativo	Futuro do Subjuntivo + Futuro Perifrástico	Presente do Indicativo + Presente do Indicativo
07 -14	N	30/59	12/59	17/59
	%	50.8%	20.3%	28.8%
15 - 25	N	90/145	23/145	32/145
	%	62.1%	15.9%	22.1%
26 - 49	N	83/130	25/130	22/130
	%	48.1%	19.2%	16.9%
50 +	N	101/162	11/162	50/162
	%	62.3%	6.8%	30.9%

Fonte: Viana (2023, p. 86).

No uso das combinações modo-temporais, tivemos uma preferência, nas quatro faixas etárias, pelas sentenças condicionais que continham o futuro do subjuntivo na condicional/prótase e o presente do indicativo na nuclear/apódose. Cabe destacar o baixo percentual no uso da sentença nuclear/apódose com o futuro perifrástico por parte do grupo dos 50 anos ou mais, como veremos na tabela 7. O peso relativo ressaltou esse resultado. O grupo dos 50 anos ou mais foi o único, então, que inibiu o uso da combinação com a perífrase na apódose:

Tabela 7. Influência do fator idade na escolha da combinação futuro do subjuntivo + futuro perifrástico no PortVix

Faixa Etária	Aplicação/Total	Frequência (%)	Peso Relativo
07 -14	12/71	16.90%	.62
15 - 25	23/71	32.40%	.55
26 - 49	25/71	35.21%	.61
50 +	11/71	15.49%	.32

Fonte: Viana (2023, p. 86).

Notamos, também, que as faixas etárias dos extremos (07 a 14 anos e 50 anos ou mais) foram bastante significativas no uso da combinação modo-temporal presente do indicativo + presente do indicativo, como podemos ver na tabela 8, ambos com valores acima de 0,5:

Tabela 8. Influência do fator idade na escolha da combinação presente do indicativo + presente do indicativo no PortVix

Faixa Etária	Aplicação/Total	Frequência (%)	Peso Relativo
07 - 14	17/121	14.05%	.57
15 - 25	32/121	26.44%	.47
26 - 49	22/121	18.18%	.38
50 +	50/121	41.33%	.59

Fonte: Viana (2023, p. 87).

Por outro lado, os falantes categorizados como jovens e adultos tiveram um comportamento oposto. O peso relativo nos indicou, como exibido da tabela anterior, que essas duas faixas etárias inibiram o uso de sentenças condicionais quando as orações foram combinadas com o presente do indicativo.

Para terminar

Apresentamos, neste capítulo, um recorte de um estudo acerca das combinações modo-temporais que ocorrem por meio das articulações das formas verbais na sentença condicional/prótase e a sentença nuclear/apódose de sentenças condicionais iniciadas por

se nos contextos da potencialidade. Partimos, para isso, de dados orais de falantes da cidade de Vitória/ES.

Foram investigadas três combinações mais frequentes, que, juntas, se manifestaram em 496 sentenças das 615 sentenças condicionais, sendo elas: Futuro do subjuntivo + presente do indicativo; presente do indicativo + presente do indicativo e futuro do subjuntivo + futuro perifrástico. Vimos que a maior parte dos dados (61%) se apresentou com o uso do futuro do subjuntivo na condicional e o presente do indicativo na sentença nuclear.

Em relação à posição das orações nas sentenças, a posição anteposta (*se* + condicional+ nuclear) foi a mais utilizada independentemente das três combinações modo-temporais. Por outro lado, a posição posposta (nuclear + *se* + condicional) foi favorecida quando o falante fez uso da combinação do presente do indicativo + presente do indicativo. O resultado foi oposto quando observamos a combinação do futuro do subjuntivo + presente do indicativo. Nesse contexto, a ordem anteposta favoreceu a combinação, ao mesmo tempo em que a ordem inversa a inibiu.

Outro grupo de fatores linguísticos relevante no uso das combinações modo-temporais nas sentenças condicionais potenciais foi a temporalidade. Nas sentenças condicionais potenciais analisadas, tivemos a maior parte dos dados com marcação de tempo nas sentenças. Nos casos de atemporalidade, sem marcação explícita temporal, houve mais casos de sentenças com presente do indicativo no núcleo da sentença.

Em relação à categoria de análise social, destacamos o baixo percentual obtido na escolha pela apódose com o futuro perifrástico pelos falantes com 50 anos ou mais (6.8%). O peso relativo ressaltou esse resultado, sendo esse grupo o único que inibiu o uso da combinação com a perífrase na sentença nuclear.

É de nossa pretensão, pois, dar continuidade à pesquisa sobre a variação na alternância verbal nas sentenças condicionais iniciadas por *se*, fenômeno ainda pouco investigado na comunidade de fala capixaba e, até mesmo, no português

brasileiro, sendo o estudo de Viana (2021) o precursor do banco de dados da cidade de Vitória/ES.

Por fim, acreditamos ser necessário, também, a investigação dos áudios das gravações por meio de programas de análise de voz, permitindo-nos, por exemplo, um refinamento no estudo da modalidade no interior das sentenças, já que a entonação usada pelo falante poderia, talvez, nos revelar distintas nuances semânticas. Faremos isso em futuros trabalhos.

Referências bibliográficas

- CEZARIO, M. M.; VOTRE, S. Sociolinguística. In: Martelotta, M. E. et al. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018. 254 p.
- COELHO, I; GORSKI, E. M.; SOUZA, C. M. N; MAY, G. H. A Teoria da Variação e Mudança Linguística. In: **Para Conhecer Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015. 174 p.
- COSTA, A. L. P. **A variação entre formas de futuro do pretérito e do pretérito imperfeito no português informal no Rio de Janeiro**. 1997. 199 f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de Concentração: Sociolinguística e Dialetoлогия) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/%2011422/3074/1/615555.pdf>. Acesso em: 14 de fev. 2021
- CUNHA, C. F; CINTRA, L. F. L. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017. 800 p.
- FREITAG, R. M. K; ARAUJO, A. S. Passado condicional no português: Formas e contextos de uso. **CALIGRAMA**, Belo Horizonte, v.16, n.2, 2011. Disponível em: <http://www.Periodicos.letras.ufmg.r/index.php/caligrama/article/view/1624/1827>. Acesso em: 11 abr. 2021.
- GIVÓN, T. Tense, aspect and modality I: Functional Organization. In: **Syntax: An Introduction**. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, v.1, n.6, 2001.

GRYNER, H. Variação e iconicidade: a representação morfossintática de uma hierarquia semântica. **Rev. Est. Ling**, Belo Horizonte, v.7, n.2, jul./dez. 1998. Disponível em: ><http://www.Periódicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2299>. Acesso em: 03 ago. 2019.

GUY, G. R.; ZILLES, A. **Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise**. São Paulo: Parábola, 2007. 240 p.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline R. Cardoso. São Paulo: Parábola. 2008. 392 p.

MATEUS, M. H. M.; BRITO, A. M.; DUARTE, I.M.; FARIA, I.; FROTA, S.; MATOS, G.; OLIVEIRA, F.; VIGARIO, M.; VILLALVA, A. **Gramática da língua portuguesa**. 6 ed. Lisboa: Caminho, 2003.

NEVES, M. H. M. As construções condicionais. In: NEVES, M. H. M. (org) **Gramática do Português Falado**. Vol. VII: Novos Estudos. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. 1394 p.

OLIVEIRA, F. A. L. **A variação, na apódose, entre o futuro do pretérito e o pretérito imperfeito do indicativo em contextos hipotéticos na fala de alagoanos**: as categorias semântico-discursivas de tempo, aspecto e modalidade. 2016. 151 f. Tese (Doutorado em Letras: Linguística) - Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, Maceió. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2128>. Acesso em: 20 de fev. 2021.

ROCHA LIMA, C. H. da. **Gramática Normativa da Língua Portuguesa**. ed. 49. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011. 658 p.

SANKOFF, D; TAGLIAMONTE, S. A.; SMITH, E. **GoldVarb X: a variable rule application for Macintosh and Windows**. Toronto: Department of Linguistics, University of Toronto, 2005.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Série Princípios, 1986. 96 p.

TESCH, L. M; YACOVENCO, L. C. Portvix: Estratégias de Bancos de Dados para a Continuidade da Documentação em Pesquisas Sociolinguísticas, **Blucher**, São Paulo, p. 51 -70. 2022. Disponível

em: <https://openaccess.blucher.com.br/article-details/03-22960>.
Acesso em: 08/10/2023.

VIANA, L. S. **Mapeamento da formas verbais em construções condicionais na fala da cidade de Vitória/ES**. 2021. 58 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Letras – Português), Departamento de Língua e Letras, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

VIANA, L. S. **Se essa rua for minha, eu mando ladrilhar**: Um estudo variacionista de sentenças condicionais na fala capixaba. 2023. 107 f. Dissertação (Mestrado em Linguística. Área de Concentração: Sociolinguística) - Programa de Pós Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

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

YACOVENCO, L. C. O projeto “O português falado na cidade de Vitória”: coleta de dados. In: LINS, M. P.; YACOVENCO, L. C. (org.). **Caminhos em linguística**. Vitória, Nuples, DLL, Ufes, 2002, p. 102-111.

YACOVENCO, L. C; SCHERRE, M. M. P.; TESCH, L. M.; BRAGANÇA, M. L.; EVANGELISTA, E. M.; MENDONÇA, A. K.; CALMON, E. N.; CAMPOS J. H. S; BARBOSA, A. F.; BASÍLIO, J. O. S.; DEOCLÉCIO, C. E.; SILVA, J. B.; BERBERT, A. T. F.; BENFICA, S. A. Projeto PortVix: a fala de Vitória/es em cena. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v.56, p.771 - 806. 2012.

Modelos cognitivos idealizados: o uso de classificadores em libras

Joaquim Cesar Cunha dos Santos
Flávia Medeiros Álvaro Machado

Introdução

O capítulo, destaca o uso de Classificadores na Língua Brasileira de Sinais (Libras)¹, uma língua autônoma e independente gramaticalmente das línguas orais. É relevante salientar que o reconhecimento como meio de comunicação da Libras ocorreu no contexto legislativo brasileiro em 2002, por meio da Lei de nº. 10.436/02, conferindo-lhe *status* linguístico.

Este estudo preliminar tem como objetivo identificar os aspectos morfossintáticos dos sinais manuais em relação ao uso dos classificadores (CLs), que atualmente estão definidos na gramática de Libras como aspecto fonomorfológico.

A definição atual de CLs na língua de sinais os descreve como unidades mínimas de fonemas utilizados em conjunto com sinais lexemáticos para atribuir características específicas, tais como classe, forma, tamanho e comportamento fonomorfológico, conforme uso semântico dos referentes. Como ressaltado por Padden (1988), "os classificadores são usados para representar objetos ou entidades tridimensionais no espaço". Eles constituem uma parte vital da fonomorfologia gestual, como afirmado por

¹ A definição atual é que o classificador é um tipo de morfema usado na língua de sinais. Ele é aplicado através das configurações de mãos para especificar a classe do referente do sinal, descrever sua forma, tamanho ou comportamento na ação verbal. Os classificadores são gestos que refletem a morfologia de um sujeito, entidade ou objeto, delineados pela configuração das mãos.

Liddell (2003), que os descreve como "gestos que encapsulam e representam conceitos tridimensionais". Assim, os CLs, através da configuração das mãos (CM), são capazes de delinear e descrever não apenas indivíduos, mas também animais e objetos, como observado por Schembri *et al.* (2005), que destacam sua função na representação visual de eventos e relações espaciais na língua de sinais. Essa característica intrínseca dos CLs, como gestos que refletem a morfologia do referente, é fundamental para sua compreensão e uso eficaz na comunicação visual.

Assim, a hipótese a ser considerada é que os sinais em Libras, mesmo os que não são tradicionalmente categorizados como CLs em relação aos aspectos fonomorfológicos, podem ser compreendidos nessa categoria, dada a natureza visual da língua. Nesse sentido, como aponta Quadros e Karnopp (2004), a língua de sinais é caracterizada por sua modalidade visual-gestual, o que implica em uma compreensão mais ampla e dinâmica de seus elementos linguísticos.

A investigação proposta, portanto, visa a aprofundar a compreensão da complexidade e da riqueza inerentes à Libras, fornecendo uma base sólida para investigações subsequentes (Ferreira-Brito, 2016). Estudos como o que propomos, conforme ressaltado por Stokoe (1960), são fundamentais para o avanço do (re)conhecimento sobre línguas de sinais e suas peculiaridades linguísticas, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e políticas linguísticas mais inclusivas e eficazes.

Traremos, resumidamente, nas seções a seguir sobre a análise descritiva da linguagem, o desenvolvimento de algumas pesquisas linguísticas relacionadas às línguas de sinais, com contribuições que pavimentaram o caminho para uma compreensão mais aprofundada da gramática da Libras. Entre as diversas vertentes que moldaram esse percurso, destaca-se a influência europeia do abade francês

Charles Michel de L'Épée², cujas reflexões deram início a uma abordagem mais sistemática no estudo das línguas de sinais.

Após considerar as primeiras análises, é imprescindível destacar a influência do pesquisador norte-americano Stokoe (1960), cujo trabalho desempenhou um papel crucial ao questionar e evidenciar o *status* linguístico das línguas de sinais, promovendo uma mudança paradigmática na compreensão acadêmica dessas línguas de modalidade visuo-gestual. No contexto brasileiro, é imperativo reconhecer as contribuições significativas das pesquisadoras Quadros e Karnopp (2004, 2023) para os Estudos Linguísticos da Libras, fornecendo um arcabouço teórico essencial para o avanço dos estudos específicos dessa língua (Quadros; Karnopp, 2004; Quadros *et al.*, 2023). Essas perspectivas embasadas enriquecem e ampliam o entendimento sobre as línguas de sinais, tornando-se pilares para o desenvolvimento contínuo da pesquisa nesse campo.

Esses marcos históricos e as contribuições plausíveis da Linguística Cognitiva representam etapas de extrema importância na evolução das pesquisas dos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, representando um caminho consolidado que proporciona bases para compreender e analisar mais aprofundadamente a natureza linguística da Libras. Analisar o arcabouço teórico dos estudos embasados nas contribuições da Linguística Cognitiva, especificamente a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (TMCI) delineada por Lakoff (1987), conforme discutido em Machado (2012), proporciona uma compreensão fundamental. Essa

² O clérigo francês utilizou seu patrimônio para integrar à sociedade pessoas com deficiência auditiva. Ele é reconhecido como “benfeitor da humanidade” pela Assembleia Nacional Francesa. O clérigo francês Charles Michel de L'Épée é uma das figuras mais destacadas da história para as pessoas surdas. Embora ele não sofresse de deficiência auditiva, é considerado um membro ilustre dessa comunidade por ter contribuído decisivamente para o acesso dos surdos à educação pública e gratuita através do uso da língua de sinais. Disponível em: <Charles Michel de l'Epée, o pai da educação pública para surdos | Cultura | EL PAÍS Brasil (elpais.com)>. Acesso em 12 jul. 2023.

abordagem salienta que os conceitos e categorias são moldados por modelos cognitivos idealizados e influenciados por contextos culturais, os quais são construções dinâmicas que orientam o pensamento e, simultaneamente, estão sujeitas às adaptações devido às complexas interações socioculturais. Assim, os sinais produzidos na Libras incorporam não apenas significados intrínsecos, mas também elementos contextualmente relevantes, dependendo do contexto de produção e da identidade do usuário da língua de modalidade gestual.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo da análise descritiva da linguagem em relação à tradução de materiais educativos do YouTube³ do canal “Incluir Tecnologia: construindo um mundo melhor” a serem destacados ao longo desse capítulo.

Concentra-se a investigação nos recursos gramaticais da Libras, destacando não apenas os sinais manuais, mas também os sinais não-manuais que são realizados pelo corpo humano, ou seja, por parâmetros primários e secundários dos aspectos fonéticos e fonológicos do uso da Libras corporificada. Assim como outras línguas naturais, a Libras é independente, servindo como o principal meio de comunicação para a comunidade surda.

Estudos linguísticos e línguas de sinais

No século XVIII, o Padre Charles Michel de L’Épée (1712 – 1789), desejando promover a educação de crianças surdas, começou estudando os sinais que os surdos utilizavam na comunicação entre si e desenvolveu um método de ensino diferente do que imperava na época, o oralismo⁴.

³ Canal do YouTube “Incluir Tecnologia”. Disponível em: <https://www.youtube.com/@incluirtecnologia..> Acesso em 5 de maio de 2024.

⁴ O oralismo é uma das filosofias na educação de surdos e preconiza que o aluno surdo seja ensinado a falar oralmente, que aprenda os fonemas da língua oral predominante e que saiba fazer leitura labial, em detrimento do aprendizado e comunicação através da língua de sinais. Na Alemanha, com Samuel Heinick,

O L'Épée teve em vista estudar sinais como língua de instrução⁵ e denominou de “sinais metódicos” correspondentes a terminologias e elementos gramaticais da língua francesa (modalidade oral). Os sinais que L'Épée estudou se somaram aos sinais “naturais” que os surdos usavam em sua comunicação. A visão de L'Épée sobre o uso da língua de sinais na educação de surdos provocou uma mudança significativa na abordagem acadêmica sobre a linguagem e a educação.

Aproximadamente 200 anos mais tarde, uma universidade americana para surdos receberia um professor focado na complexidade da estrutura intrínseca da língua de sinais. Em 1955, o linguista norte-americano William Stokoe foi contratado para lecionar inglês e literatura inglesa na Gallaudet University⁶. Embora fosse um professor ouvinte e pesquisador da língua inglesa antiga e medieval, Stokoe demonstrou um interesse crescente pela Língua de Sinais Americana (ASL)⁷.

Em 1960, Stokoe considerou a ASL como uma língua legítima e com *status* linguístico, marcando um avanço significativo na valorização das línguas de sinais. Mesmo enfrentando escárnio e ceticismo de seus colegas de trabalho, ele começou seus estudos

surgiu tal filosofia educacional na segunda metade do século XIX. (Filosofias Educacionais, PUC-GO. Disponível em <<https://professor.pucgoias.edu.br>>.

⁵ A língua de instrução se refere ao idioma utilizado para ensinar e transmitir conhecimento em um contexto educacional. Ela é a língua principal usada nas salas de aula para ministrar aulas, realizar discussões e avaliar o entendimento dos alunos. A escolha da língua de instrução pode depender de vários fatores, como a política linguística do país, as necessidades dos estudantes e a disponibilidade de recursos educacionais.

⁶ A Gallaudet University é um importante centro acadêmico de pesquisas e ensino dos surdos. Voltada principalmente para alunos surdos, tem como língua de instrução a American Sign Language (ASL). Oferece diversos cursos de graduação, pós-graduação e extensão. Está localizada em Washington e foi fundada em 1857.

⁷ American Sign Language (ASL). No Brasil, Quadros e Karnopp (2004) destacam que o uso da expressão -Língua Brasileira de Sinais (Libras), conforme a Lei de nº 10.436/02, pode ser usada como Língua de sinais brasileira (LSB) adjetivando a língua de sinais e a diferenciando de outras línguas de sinais de outros países. .

sobre a natureza linguística da ASL (American Sign Language⁸) desafiando a visão predominante da época e contribuindo para uma maior compreensão e reconhecimento das línguas de sinais (Maher, 1996, p. 63).

Em 1957, o linguista norte-americano participou de um seminário de linguística, para o qual redigiu a monografia que o levou a publicar *Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the American Deaf* (1960). Tal publicação, mais tarde, foi denominada de Estudos das Línguas de Sinais.

Antes da publicação de *Sign Language Structure*, em 1959, Stokoe assistiu a uma conferência por linguistas e matemáticos e ouviu uma apresentação de Noam Chomsky (Frydrych, 2013, p. 24).

O linguista norte-americano mergulhou em seus estudos buscando respostas à hipótese levantada sobre o uso da ASL: e se os sistemas sofisticados de símbolos visuais fossem examinados pelo rigor metodológico da linguística estrutural?

Segundo Frydrych (2013), em outro momento, ao ouvir o fundador da abordagem formalista, Stokoe percebeu que as teorias fundamentais de Chomsky permitiam que os linguistas modernos vissem também as línguas sinalizadas como advindas do pensamento humano, das capacidades mentais (Maher, 1996, p. 63).

A partir de um olhar acurado sobre a língua e inspirado nas teorias chomskyanas, o linguista norte-americano inicia um campo de estudos linguísticos sobre as línguas de sinais. Ele buscou entender como a língua de sinais se estruturava e, em suas reflexões, ele vê o que seria, na língua de sinais, correspondente ao aspecto fonético advindos das línguas orais.

Stokoe (1960) decompôs os sinais manuais em parâmetros linguísticos que não disponibilizam significados de forma isolada, como os aspectos primários, que são: Configuração de Mão (CM), Locação da mão (L) e Movimento da mão (M). Posteriormente, Battison (1974), em novas pesquisas, implementou os aspectos secundários, quais sejam: Orientação das mãos (Or) e Expressões

⁸ Língua de Sinais Americana.

faciais/corporais e Não-Manuais (ENM), com a finalidade de analisar as unidades mínimas dos aspectos fonéticos do uso da língua de sinais. (Quadros; Karnopp, 2004, p. 59). Essas unidades mínimas permitem ao usuário da língua de sinais estabelecer sentidos, gerando a eficiência comunicativa.

Modelos Cognitivos Idealizados e Libras

A Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados (TMCI⁹), também conhecida como *Idealized Cognitive Models* (ICMs), em inglês, é uma abordagem teórica da Linguística Cognitiva que se concentra na forma como os seres humanos organizam e compreendem conceitos complexos por meio de modelos mentais simplificados. Esses modelos mentais são construídos com base em experiências sensoriais e conceituais e ajudam a estruturar nossa compreensão do mundo ao nosso redor.

Na gramática da Libras, a TMCI pode ser aplicada de várias maneiras, como a Iconicidade. Observando a Libras que é uma língua visual e gestual, muitos sinais têm uma relação icônica com os conceitos que representam. Essa iconicidade pode ser vista como um reflexo dos modelos cognitivos idealizados, nos quais os sinais são construídos de forma a representar visualmente conceitos ou ações.

Assim como as línguas faladas, a Libras utiliza metáforas visuais para expressar ideias abstratas. Por exemplo, a ideia de "compreensão" pode ser representada por um gesto que remete a "colocar algo dentro da cabeça", refletindo um modelo cognitivo simplificado dessa ideia.

As construções sintáticas da Libras também podem refletir modelos cognitivos idealizados. Por exemplo, a ordem das palavras em uma frase pode ser influenciada pela forma como os conceitos são organizados na mente do falante, seguindo padrões de acessibilidade e saliência.

⁹ TCMI - sigla usada no Brasil.

Por fim, a aplicabilidade linguística em relação à categorização e classificação quanto ao uso, em consonância, a TMCI, também é útil para entender como os sinais são categorizados e classificados na Libras. Por exemplo, os Classificadores em Libras (CLs) são sinais que representam categorias amplas de objetos ou pessoas e são utilizados para descrever características e movimentos. Temos CLs para a ideia de “lavar-roupa” e “máquina-de-lavar”.

Figura 1. Sinal em Libras para o signo linguístico <LAVAR-ROUPA>¹⁰



Fonte: Canal do YouTube Incluir Tecnologia¹¹

Na figura 1, o classificador representa o gesto que remete a “esfregar a roupa”. Já na figura 2, os gestos remetem em especificar a “roupa”, “lavar”, “um lugar” e com o dedo indicador no espaço que sinalizou “um lugar” faz movimentos giratórios.

Figura 2. Sinais em Libras para os signos linguísticos <MÁQUINA-DE-LAVAR>



Fonte: Canal do YouTube Incluir Tecnologia¹²

¹⁰ O uso de caixa alta e entre <> são para representar o sinal do registro em glosas para a língua portuguesa.

¹¹ Incluir Tecnologia - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jw6lKkWWUsg>. Acesso em: 30 mai. 2024

¹² Incluir Tecnologia - Disponível em: <<https://youtu.be/Jw6lKkWWUsg>>. Acesso em : 30 mai. 2024

Esses CLs podem refletir modelos mentais simplificados dos objetos ou ações que representam. Em suma, a TCMI oferece uma lente útil para entender não apenas a gramática da Libras, mas também a forma como os sinais são criados, organizados e compreendidos pelos usuários dessa língua visual e gestual.

Relações sintagmáticas e paradigmáticas

No âmbito da linguística, as relações sintagmáticas e paradigmáticas representam conceitos fundamentais, cuja origem remonta a teoria linguística de Ferdinand de Saussure (2006 [1916]). Essa distinção entre os dois tipos de relação é crucial para compreender a estrutura e o funcionamento das línguas. Como ressaltava Saussure (2006 [1916]), a linguagem é um sistema no qual as unidades individuais são definidas pelas suas relações com outras unidades no sistema.

Nesse sentido, as relações *sintagmáticas* referem-se às conexões lineares entre elementos em uma sequência linguística, enquanto as relações *paradigmáticas* são aquelas estabelecidas entre elementos que podem ocupar o mesmo lugar na estrutura da frase, mas são mutuamente excludentes (Jakobson, 1960). Podemos conceber a relação entre esses dois tipos de relação como a interseção de dois eixos: o eixo horizontal, que representa as relações sintagmáticas, e o eixo vertical, que engloba as relações paradigmáticas.

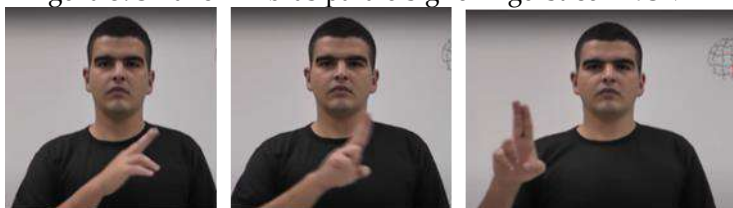
No contexto específico das línguas de sinais, inicialmente, o foco recai sobre as relações horizontais entre os parâmetros linguísticos. No entanto, também é essencial abordar as relações verticais entre esses parâmetros, como discutido por Stokoe (1960) e subsequentemente por outros pesquisadores (Pizzio, 2010).

O nível fonológico da palavra "pata" em português, por exemplo, remete como os sons individuais adquirem significado pela sua relação sequencial. Ou seja, no nível fonológico em português, na palavra "pata", o som /p/ ganha seu significado pela relação que mantém com o som /a/, seguido pelo som /t/ e assim por diante.

No entanto, ao analisarmos as línguas de sinais, como a Libras, percebemos uma complexidade adicional nas relações entre os parâmetros que constituem os sinais. Tomemos como exemplo o sinal para o conceito <NOME>¹³ em Libras, composto por diferentes parâmetros (Quadros, 2004). Esses parâmetros, combinados em um sinal, são análogos às unidades fonológicas na língua oral e desempenham um papel crucial na transmissão de significado (Fischer e Liddell, 2006).

A Figura 3 apresenta o sinal em Libras para o signo linguístico do lexema <NOME>:

Figura 3. Sinal em Libras para o signo linguístico <NOME>



Fonte: Canal do YouTube Incluir Tecnologia¹⁴

Na Figura 3, na primeira imagem à esquerda, o sinalizador está com a Configuração de Mão (CM) em “U”, como vemos também na terceira imagem. Ele começa sinalizando em uma Locação de Mão (L) à sua esquerda e finaliza em outra Locação (L) à sua direita. A Orientação da Mão (Or) está inicialmente direcionada diagonalmente para baixo à esquerda e termina direcionada para a frente. Outro parâmetro que observamos é o Movimento (M), com a mão se movendo no espaço à frente do sinalizador, da esquerda para a direita. Esses parâmetros, combinados em um sinal, são análogos às unidades fonológicas na língua oral. No lexema <NOME> em Libras, a CM ganha seu

¹³ O uso de caixa alta e entre <> são para representar o sinal do registro em glosas para a língua portuguesa.

¹⁴ Incluir Tecnologia - Disponível em: <https://youtu.be/Jw6lKkVWUsg>. Acesso em: 11 nov. 2023

significado pela relação que mantém com a L e a Or, pelo M, e assim por diante.

Portanto, ao compreender as relações sintagmáticas e paradigmáticas, tanto na língua oral quanto na língua de sinais, somos capazes de elucidar não apenas a estrutura linguística, mas também os processos cognitivos subjacentes à produção e compreensão da linguagem humana. Considerando o exposto, como evidenciado por Stokoe (1960) e Battison (1974), as investigações delinearam a capacidade de identificar correlações no nível fonológico e morfológico das línguas orais a partir dos parâmetros das línguas de sinais. Stokoe (1960) estabeleceu importantes fundamentos ao examinar a estrutura linguística da língua de sinais americana (ASL), enquanto Battison (1974) expandiu esse entendimento com suas contribuições para a análise morfológica das línguas de sinais.

Essas pesquisas fornecem uma base sólida para compreender as relações entre as modalidades de linguagem oral e gestual, destacando a complexidade e a riqueza das línguas de sinais em sua estruturação fonológica e morfológica.

O uso dos classificadores (CLs)

O estudo dos CLs em Libras possibilita compreendermos sua estrutura morfossintática e sua relação com a comunicação visual e espacial, como apontado por Ferreira-Brito (1995). A Libras, assim como outras línguas de sinais, é uma língua de modalidade espaço-visual, cujas produção manual e percepção visual desempenham papéis fundamentais na expressão linguística. A exploração do espaço físico e do corpo do sinalizador são elementos essenciais na interação comunicativa, favorecendo a iconicidade dos sinais (Ferreira-Brito, 1995).

Os CLs desempenham um papel central na morfologia das línguas de sinais, integrando o núcleo lexical dessas línguas (Quadros e Karnopp, 2004). Responsáveis pela formação da maioria dos sinais existentes e pela criação de novos, os CLs

remetem frequentemente a gestos associados à fala, embora possuam características distintas e regras de formação claras (Felipe, 2002, 2007; Pizzio *et al.*, 2009; Finau, 2014).

Diante desse cenário, torna-se imperativo investigar a constituição dos sinais em Libras, identificando aqueles que atuam nos CLs, ou seja, aqueles que apresentam marcas de morfemas lexicais e descrevem a função do referente nos aspectos semântico-pragmáticos (Bernardino, 2000). Essa análise, embasada em pesquisas, dados e observações, permite discernir entre sinais arbitrários e aqueles que possuem as características dos CLs quanto à abordagem funcional da Libras.

A morfologia das línguas de sinais é um campo rico e complexo, em que os CLs desempenham um papel fundamental na comunicação com os surdos. Esses elementos, conforme destacado por Quadros e Karnopp (2004), constituem o núcleo lexical dessas línguas, sendo responsáveis tanto pela expressão de sinais existentes quanto pela criação de novos. No entanto, é importante salientar que os CLs, embora muitas vezes possuam características icônicas que remetem a gestos associados à fala¹⁵, apresentam distinções claras e regras de formação próprias, o que os diferencia dos gestos acompanhantes da fala.

Em Libras, a falta de uma padronização clara para as nomenclaturas dos CLs nos aspectos fonomorfológicos e morfossintáticos é uma questão que permeia os Estudos Linguísticos na língua. Como observado por Felipe (2002; 2007), Pizzio, Campelo (2009) e Finau (2014), a categorização desses elementos varia de forma subjetiva entre os autores na coesão de dialogar sobre o uso dos CLs e acerca de quais aspectos linguísticos

¹⁵ Os estudos das línguas de sinais têm poucas referências à prosódia, um campo de estudo importante que pode contribuir amplamente para a Linguística. Nas línguas de sinais, há uma integração intrínseca de elementos manuais e não manuais, enquanto nas línguas faladas houve uma tendência de separação entre gestos e entonação. A dêixis, palavra grega que significa "a ação de mostrar", refere-se a expressões que apontam pessoas, lugares ou tempos em relação ao momento da enunciação. Existem três tipos de dêixis: de pessoa, de lugar e de tempo.

podemos discutir sobre essa questão. Esse cenário justifica uma análise mais aprofundada dos materiais de pesquisa disponíveis sobre Libras, com o intuito de identificar os sinais que compõem o léxico, respeitando a naturalidade na formação desses sinais.

Dentre os sinais presentes na Libras (do léxico manual), destacam-se os CLs, que desempenham um papel crucial na representação de referentes específicos, agregando morfemas lexicais que descrevem sua função nos aspectos semântico-pragmáticos. Nesse sentido, é imprescindível uma investigação minuciosa, utilizando subsídios, dados e observações para discernir quais sinais são considerados arbitrários e se possuem as características que os definiriam como CLs no uso das línguas de sinais.

Retornando à discussão sobre a arbitrariedade na linguagem, conceito fundamentado por Saussure (2006 [1916]) e debatido por Peirce (2005), é interessante notar a complexidade dessa questão. Enquanto a abordagem saussuriana defende a total arbitrariedade entre o significante e o significado, a abordagem peirciana propõe uma visão mais matizada, introduzindo a ideia de iconicidade, tanto imagética quanto diagramática, que pode influenciar a relação entre o signo linguístico e seu referente.

A teoria de Peirce (2005), também conhecida como “Semiótica de Peirce”, é uma abordagem científica que investiga os processos de pensamento e comunicação por meio de signos. Segundo o pesquisador, o pensamento é um processo tanto semiótico quanto social, ou seja, o pensamento é objeto da lógica, enquanto, socialmente, é um método de investigação. O autor classifica os signos em três tipos principais: ícones, índices e símbolos. A semiótica peirceana é definida como o estudo da natureza e função dos signos, investigando como operam os signos e como o pensamento é mediado por eles. A tríade peirceana, composta por signo, objeto e interpretante, representa os três níveis de relações fundamentais: significação (primeiridade), objetivação e interpretação.

A aplicação dos princípios da Teoria da Gramática Sistêmico-Funcional de Halliday (1985) no estudo das línguas de sinais também é um campo promissor. Embora essa teoria tenha sido desenvolvida principalmente para línguas orais, suas premissas podem ser adaptadas para compreender o desenvolvimento gramatical das línguas de sinais, considerando a linguagem como um sistema para produzir significados em contextos comunicativos específicos. A abordagem funcionalista na linguística (Halliday, 1985), contrapondo-se à tradição gerativista, destaca a importância de analisar a linguagem como um instrumento de interação social, buscando compreender a relação entre linguagem e sociedade. Essa perspectiva enfatiza a variedade de funções que a linguagem desempenha, desde a expressão de conteúdos ideacionais até a manutenção das relações sociais e a organização textual.

No contexto brasileiro, as ideias de Halliday (1985)¹⁶ foram difundidas a partir da década de oitenta, contribuindo para diversas áreas, como análise do discurso, ensino de línguas estrangeiras e estudos linguísticos aplicados. Assim, em consonância com a perspectiva delineada por Halliday (1985) sobre os distintos aspectos da iconicidade linguística, é possível discernir entre dois principais tipos: a imagética e a diagramática. Portanto, a imagética se caracteriza pela representação visual direta de um objeto e seu referente, estabelecendo uma relação simbólica em que a imagem evocada de um se assemelha ao outro.

Em contrapartida, a diagramática abarca uma disposição espacial de signos que transcende a mera semelhança visual, baseando-se em arranjos icônicos que refletem relações conceituais ou estruturais entre os elementos linguísticos, independentemente de sua correspondência direta com o mundo referencial.

¹⁶ A utilização da Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil foi impulsionada por estudiosos como Rosa Konder e Carmen Rosa Caldas-Coulhard e teve um papel significativo no desenvolvimento de abordagens pedagógicas e analíticas da linguagem (Neves, 2004).

Explorando os dados preliminares da pesquisa

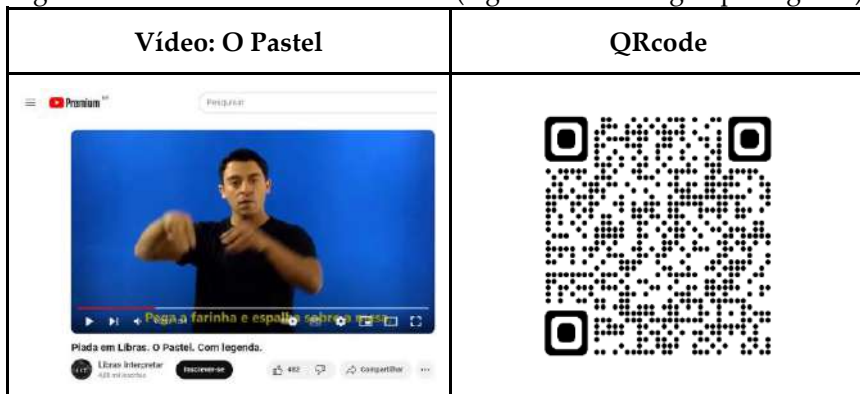
Na análise dos dados da pesquisa, direcionamo-nos para a observação de dois sinais manuais de uma produção em Libras, disponível gratuitamente pela plataforma YouTube. Entre os sinais, foram escolhidos os seguintes lexemas: <PIADA> e <DENTADURA>. Os lexemas retirados para análises e discussão foram da observação direta da narrativa da piada que foi traduzida para Libras e língua portuguesa na modalidade escrita, conforme apresentado nas legendas correspondentes do material.

Destaca-se que Libras não se limita apenas aos gestos das mãos; ela abrange uma variedade de elementos, como expressões faciais, movimentos corporais e o uso do espaço, todos os quais carregam informações linguísticas relevantes, incluindo a prosódia. É comum que os espectadores, ao assistirem ao vídeo pela primeira vez, associem a apresentação a uma forma de mímica. No entanto, identificamos que a produção em Libras não se enquadra na categoria de mímica¹⁷ - a mímica é uma forma de comunicação não verbal que utiliza gestos, expressões faciais e movimentos corporais para transmitir informações e significados.

Ao analisar o vídeo do canal *Libras Interpretar* extraído do YouTube a piada traduzida pelo surdo, está intitulada como "O Pastel", disponível por meio do QRCode fornecido na Figura 4.

¹⁷ Os sinais em Libras são construídos a partir das relações sintagmáticas e paradigmáticas dos parâmetros linguísticos, o que os distingue de gestos aleatórios (mímicas). Além disso, é importante destacar que as línguas de sinais não são universais; atualmente, existem 158 línguas de sinais vivas em todo o mundo, cada uma com suas próprias regras gramaticais e léxico.

Figura 4. Piada em Libras: “O Pastel” (legendado em língua portuguesa)



Fonte: Libras Interpretar¹⁸.

No contexto brasileiro, a Libras possui *status* de idioma em desenvolvimento, refletindo, assim, a sua importância para a comunidade surda do país. Quem assiste pela primeira vez a piada “O PASTEL” em Libras, juntamente com a legenda, vai dizer que se trata de gestos aleatórios (sem construção gramatical) e/ou mímica¹⁹, entretanto, a produção em Libras não se trata de uma estrutura agramatical. O lexema escolhido para análises:

Figura 5. Sinal em Libras para <PIADA>



Fonte: Libras Interpretar²⁰.

¹⁸ Libras Interpretar e QRcode. Disponível em: <https://youtu.be/RvIecXqJAio> . Acesso em : 27 jun. 2023.

¹⁹ É uma arte antiga que remonta à Grécia Antiga, onde os mímicos eram atores que realizavam peças teatrais sem diálogos falados. A mímica pode ser usada para representar, mas não segue uma estrutura gramatical específica.

²⁰ QRcode. Disponível em: <https://youtu.be/RvIecXqJAio>. Acesso em : 27 jun. 2023.

O sinal da Figura 5, traduzido com o sentido de <PIADA>, não é considerado um CL. No entanto, o sinal, conforme algumas definições de CLs em Libras, ou seja, trata-se também de um CL de uma parte do corpo (CL-PC), já que o movimento da mão classifica o distanciamento dos cantos da boca (comissuras labiais) um em oposição ao outro, podendo ser acompanhada por um leve levantamento das bochechas (Felipe, 2002). Segundo estudos mais recentes, estamos diante de um sinal associado à articulação-boca classificadora (Quadros *et al.*, 2023).

Já o sinal para <DENTADURA>, conforme ilustrado na Figura 6, trata-se de um sinal CL Semântico (CL-S), ou seja, tudo que se refere a um objeto em um lugar específico (às vezes indicando movimento)²¹. A configuração da mão retrata o objeto todo e o retrata abstratamente (Felipe, 2002):

Figura 6. Sinal em Libras para <DENTADURA>



Fonte: Libras Interpretar²²

As análises dos sinais <PIADA> e <DENTADURA>, exemplificados nas Figuras 5 e 6, revelam a presença de dois tipos de iconicidade que são: imagética e diagramática. Enquanto o sinal

²¹ Os classificadores semânticos em Libras são expressões visuais específicas usadas para descrever e representar objetos, lugares, pessoas e ações. Eles são gestos manuais que representam características do objeto ou lugar, como tamanho, forma, posição e movimento, e são usados em conjunto com outros sinais e elementos gramaticais para formar frases completas e precisas. Esses classificadores são essenciais para a comunicação eficaz entre pessoas surdas, permitindo-lhes compartilhar informações sobre o mundo de maneira visual e expressiva.

²² QRCODE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RvIecXqJAio>. Acesso em: 27 jun. 2023.

para <PIADA> demonstra uma iconicidade diagramática, representando uma parte do corpo associada ao gesto manual, o sinal para <DENTADURA> apresenta uma iconicidade imagética, refletindo a imagem do objeto em questão.

Esses exemplos evidenciam a complexidade e os modelos cognitivos que o usuário se apropria para que, semanticamente, em Libras, possa fazer sentido – significado ao observador. A riqueza semântica da Libras destaca as premissas das relações sintagmáticas que relaciona a tarefa da tradução e/ou interpretação de simultaneidade presentes no uso dos parâmetros linguísticos, incluindo as expressões não-manuais (ENM).

Ao analisar o vídeo “O Pastel” descrito e ilustrado nas respectivas Figuras 5 e 6, é possível observar como as expressões não-manuais acompanham simultaneamente os demais parâmetros linguísticos, enfatizando a importância do uso de CL na comunicação em Libras.

Essas observações preliminares constituem um ponto de partida essencial para a compreensão mais aprofundada da estrutura linguística e o funcionamento da língua em uso.

Base para discussão das análises

A comunicação por meio da língua de sinais é intrinsecamente visual, em que elementos espaciais e gestuais se entrelaçam para transmitir significados. O emissor utiliza seu corpo como instrumento articulador, delineando sujeitos, objetos e ações no espaço visual percebido pelo receptor. Este fenômeno, sob a ótica funcionalista, é analisado, considerando a motivação presente na Libras.

A iconicidade emerge como um traço marcante, refletindo a ideia de que as formas linguísticas são moldadas pela função que desempenham na interação comunicativa. Sob essa perspectiva, no funcionalismo linguístico, a iconicidade é conceituada como a correspondência natural entre forma e função, entre expressão linguística e seu conteúdo. Essa abordagem teórica também se entrelaça com a perspectiva cognitivista, como delineado por

Lakoff (1987), que postula a capacidade humana de categorizar e aspectos metafísicos do uso da língua.

Lakoff (1987) também argumenta que categorizamos constantemente, organizando informações e empregando habilidades como a formação de estruturas simbólicas, a projeção metafórica do físico para o abstrato e a criação de conceitos complexos. Para isso, Campelo e Luchi (2023, p. 306-307) afirmam:

[...] há uma urgente necessidade de repensar a visualidade descentralizada das categorizações linguísticas e também da visão fonocêntrica, com um novo conceito do termo Classificadores, para as Descrições Imagéticas, os sistemas de classificação passam a ser caracterizados como sistemas visuais. O objetivo é utilizar a captação dos sinais visuais, ampliar e exercitar as capacidades mentais e visuais para se comunicar com os surdos. Todo e qualquer recurso que for utilizado para ajudar na comunicação, na compreensão dos conceitos, deverá ser aplicado com naturalidade, e não para modificá-los, mas para auxiliar na compreensão e tradução gramatical visual.

Além disso, emerge a discussão sobre o CL predicativo²³, que, conforme Campelo e Luchi (2023), é reconsiderado à luz da visualidade das categorizações linguísticas. Campelo e Luchi (2023) propõem uma ampliação do conceito de CL para incluir as Descrições Imagéticas, visando a aprimorar a comunicação com a comunidade surda.

Ao categorizar, cada sujeito organiza todas as informações disponíveis, empregando três habilidades descritas por Feltes (1992, p. 53): “(a) Habilidade para formar estruturas simbólicas e

²³ Os classificadores predicativos em Libras são sinais que representam características ou atributos de objetos ou pessoas de forma visual e espacial. Eles são utilizados para expressar informações sobre qualidades ou estados de ser de um sujeito em uma frase, como o tamanho de um objeto ou animal. Por exemplo, na frase “o cachorro é grande”, o classificador predicativo representa visualmente o tamanho do cachorro, facilitando a compreensão sem a necessidade de usar um sinal específico para “grande”.

diretamente significativas; (b) Habilidade para projetar metaforicamente as estruturas do domínio físico para o abstrato; (c) Habilidade para formar conceitos complexos e categorias gerais usando esquema de imagens e mecanismos estruturantes [...]”.

Dessa forma, a relação está intrínseca às contribuições da Linguística Cognitiva sob a base teórica dos Modelos Cognitivos Idealizados (MCI), proposta por George Lakoff (1987), que oferece uma lente fascinante para compreendermos como os conceitos e categorias que permeiam nosso pensamento são motivados por modelos cognitivos e culturais. Essa teoria sugere que as nossas percepções e compreensões do mundo são moldadas por estruturas mentais abstratas, os modelos cognitivos, que são influenciados por nossas experiências, cultura e contexto social.

Em sua essência, os modelos cognitivos são construções mentais que nos ajudam a organizar e entender o mundo ao nosso redor. Eles servem como esquemas ou moldes que guiam nossa interpretação de eventos, objetos e situações. Por exemplo, o conceito de "tempo" pode ser moldado por um modelo cognitivo que associa o passado atrás e o futuro a frente, refletindo nossa experiência física de movimento.

No entanto, é importante notar que esses modelos não são estáticos; eles estão em constante evolução e são suscetíveis a influências externas, especialmente as relações socioculturais cristalizadas. Nossas interações com outros indivíduos, nossa exposição a diferentes culturas e ideias e até mesmo mudanças no ambiente social e político podem moldar e modificar nossos modelos cognitivos ao longo do tempo.

Machado (2014) amplia essa compreensão ao destacar a importância da integração do uso da língua de sinais dentro desse contexto. Segundo a autora, a língua não é apenas um sistema abstrato de regras gramaticais, mas sim uma ferramenta funcional que reflete e influencia nossos processos cognitivos. Quando utilizamos uma língua, não apenas comunicamos informações, mas também nos apropriamos de uma perspectiva linguística e cognitiva específica.

Assim, toda comunicação é permeada pelo prisma do sistema linguístico-cognitivo, no qual conceitos, categorias e modelos cognitivos se entrelaçam para formar uma compreensão compartilhada do mundo. Essa abordagem funcional da linguagem reconhece a interconexão entre forma e uso, destacando como a maneira como usamos a língua influencia e é influenciada por nossos processos cognitivos.

Em resumo, a Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados oferece uma estrutura poderosa para entendermos como nossos pensamentos e percepções são moldados por modelos mentais abstratos, que, por sua vez, são influenciados por fatores culturais e sociais. A integração do uso da língua dentro desse contexto amplia ainda mais nossa compreensão, destacando a importância da linguagem como uma ferramenta fundamental na construção e transmissão de significado dentro de uma comunidade linguística.

Considerações parciais

A pesquisa exposta neste capítulo está em estágio inicial de desenvolvimento, com o propósito geral de investigar a estrutura dos sinais na Língua Brasileira de Sinais (Libras), focalizando particularmente a distinção entre sinais arbitrários e o uso de Classificadores (CLs) em um nível morfossintático. Partindo da premissa de que a língua de sinais é primariamente visual, o escopo da investigação visa à compreensão dos sinais em Libras, inclusive aqueles não explicitamente designados como CLs, os quais podem ser reinterpretados nesse contexto.

Com base nos dados preliminares da pesquisa, os lexemas <PIADA> e <DENTADURA> foram submetidos à análise. Embora o sinal correspondente à <PIADA> não seja categorizado como um CL, ele pode ser conceituado como tal em relação a uma parte do corpo, conforme algumas definições em Libras. Por outro lado, o sinal para <DENTADURA> é classificado como um CL Semântico, denotando um objeto em um local específico.

As análises desses sinais evidenciam a presença de duas formas de iconicidade: imagética e diagramática. Enquanto o sinal para <PIADA> manifesta uma iconicidade diagramática, associada à representação de uma parte do corpo, o sinal para <DENTADURA> exibe uma iconicidade imagética, refletindo a forma do objeto em questão. Essa iconicidade reflete os modelos cognitivos idealizados, nos quais os sinais são construídos para representar visualmente conceitos ou ações. Isso confirma que a estrutura visual de Libras está intimamente ligada à forma como os sinais são percebidos e interpretados, evidenciando uma conexão intrínseca entre forma e significado na construção linguística dessa língua de sinais.

Explorando os Classificadores em Libras, sublinha-se a complexidade intrínseca à língua de sinais e a necessidade premente de pesquisas adicionais para a compreensão aprofundada dos fenômenos linguísticos na modalidade visual. Nesse contexto, a abordagem metodológica adotada inclui a realização de um levantamento abrangente de diversos sinais linguísticos da Libras, com vistas a analisar se eles possuem características congruentes com as categorias ideais para o uso de CLs em Libras (CL-Libras).

Além disso, a pesquisa visa a identificar, em seus aspectos morfossintáticos, uma análise descritiva da linguagem. Os dados coletados e apresentados neste capítulo proporcionaram uma introdução sucinta às perspectivas cognitivistas, abrindo perspectivas para avanços nos estudos linguísticos das línguas de sinais, notadamente para os Estudos Gramaticais da Libras.

Referências

- BATTISON, R. **Phonological rules of American Sign Language**. Sign Language Studies, 5(1), 147-174, 1974.
- BERNARDINO, E. Lucinda. **Absurdo ou lógica?** Os surdos e sua produção linguística. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

CAMPELO, A. R e S.; LUCHI, M. **Descrições imagéticas e classificadores.** In: QUADROS, R.; SILVA, J. B.; ROYER, M.; SILVA, V. R. da. (Org.) **A Gramática da Libras.** Rio de Janeiro: INES, 2023 p. 511; v. 01.

FELIPE, T. A. **Sistema de Flexão Verbal na LIBRAS: Os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero.** Artigo publicado nos Anais do Congresso Surdez e Pós-Modernidade: Novos rumos para a educação brasileira - 1º. Congresso Internacional do INES. 7º. Seminário Nacional do INES. Rio de Janeiro: INES, Divisão de estudos e Pesquisas. 2002: 37-58.

FELIPE, T. A. **Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Estudante / Tanya A. Felipe.** 8ª. edição- Rio de Janeiro: WalPrint Gráfica e Editora, 2007.

FELTES, H. P. de M. **A semântica cognitiva prototípica de George Lakoff.** In.: Revista Letras de Hoje, Porto Alegre. v. 27, n. 3, 1992. p. 49-71. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/download/16070/10543>. Acesso em: 17 nov. 2024.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de língua de sinais.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERREIRA-BRITO, L. **Aquisição da Língua de Sinais: Aspectos Linguísticos e Socioculturais.** Editora Appris, 2016.

FINAU, Rossana. **Estudos da língua brasileira de sinais.** STUMPF, M. R.; QUADROS, R. M.; LEITE, T. A. (org.). Série Estudos de Língua de Sinais. V.II. Florianópolis: Insular. 2014.

FISCHER, S. D., & LIDDELL, S. K. **Signs of language revisited: An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima.** Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

FRYDRYCH, L. A. K. **O estatuto linguístico das línguas de sinais: a libras sob a ótica saussuriana.** 2013 92 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/81382>. Acesso em: 17 nov. 2024.

HALLIDAY, M. A. K. **Systemic Background.** In "Systemic Perspectives on Discourse, Vol. 1: Selected Theoretical Papers"

from the Ninth International Systemic Workshop, Benson and Greaves (eds); Vol. 3 in *The Collected Works*, p. 192, 1985.

JAKOBSON, R. **Linguistics and poetics**. In T. A. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 350-377). The MIT Press, 1960.

LAKOFF, G. **Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind**. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.

LIDDELL, S. K. **Grammar, gesture, and meaning in American Sign Language**. 1.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003a.

MACHADO, F. M. Á. **Interpretação e tradução de Libras/Português/Libras dos conceitos abstratos CRÍTICO e AUTONOMIA**. 2012. 174 f. Dissertação (Mestrado de Letras e Cultura e Regionalidade) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação de Letras, Cultura e Regionalidade (UCS), Caxias do Sul/RS, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/handle/11338/767>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MACHADO, F. M. A. **Conceitos abstratos: escolhas interpretativas de Português para Libras**. Curitiba. Appris, 2014.

MAHER, J. **Seeing language in signs: the work of William C. Stokoe**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

NEVES, Maria Helena de Moura. **A gramática funcional**. Martins Fontes, 2004.

PADDEN, C. **Interaction of Morphology and Syntax in American Sign Language**. Outstanding Dissertations in Linguistics, Series IV. New York: Garland Press, 1988.

PEIRCE, C. S. **Semiótica**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PIZZIO, A.L.; CAMPELO, R.S.; REZENDE, P.L.F.; QUADROS, R.M. **Língua Brasileira de Sinais III**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Licenciatura em Letras-Libras na Modalidade a Distância, 2009.

PIZZIO, A. **The Structure of the American Sign Language Lexicon**. In M. Marschark & P. E. Spencer (Eds.), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (Vol. 2, pp. 68-80). Oxford University ArtPress, 2010.

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

QUADROS, R.; SILVA, J. B.; ROYER, M.; SILVA, V. R. da. (Org.) **A Gramática da Libras**. Rio de Janeiro: INES, 2023 p. 511; v. 01

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHEMBRI, A., FENLON, J., RENTELIS, R., & CORNIER, K. **British Sign Language Corpus Project: A corpus of digital video data and annotations of British Sign Language**. University College London, 2005.

STOKOE, W. C. **Sign language structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf**. Studies in linguistics: Occasional papers (No. 8). Buffalo: Dept. of Anthropology and Linguistics, University of Buffalo, 1960.

Multiletramentos e ensino da libras no IFPR – Campus Jacarezinho

Bruna Gomes Delanhese
Claudia Cristina Ferreira

Introdução

O ensino dos surdos possui especificidades a serem consideradas, dentre as quais se ressaltam a linguística e a cultural, o que torna necessário a aquisição de conhecimentos acerca dessas singularidades bem como de adaptações que possibilitarão oportunizar um aprendizado profícuo.

Diante dessa necessidade e das lutas constantes dos surdos em prol de uma educação que considere suas demandas, a Libras passou a ser uma disciplina obrigatória nos cursos de Licenciatura, a partir do Decreto 5626/2005 (Brasil, 2005) com o propósito de efetivar o processo de inclusão, uma vez que grande parte dos surdos permanecem excluídos no sistema educacional inclusivo. Dessa forma, o Decreto 5626/2005 estabelece que os professores de diferentes áreas do conhecimento devem estar “cientes da singularidade linguística dos alunos surdos” (Brasil, 2005, p. 05).

Além disso, é imprescindível que o ensino dos surdos esteja pautado em uma pedagogia de multiletramentos¹ que possibilite a interação de diversos recursos com o propósito de propiciar a aquisição dos conhecimentos que lhes são necessários.

¹ Segundo Rojo (2012), multiletramentos se refere a um movimento educacional desenvolvido pelo Grupo Nova Londres, entre 1995 e 1996, voltado especialmente à educação linguística, na qual considera-se a multiplicidade de linguagens (visual, sonora, gestual e espacial) bem como a cultura para a construção de sentidos.

Diante das breves considerações expostas e considerando que a publicação do Decreto aconteceu em 2005 e estabeleceu um período para que as instituições se adequassem às normas estabelecidas, sendo este o prazo de 10 anos para 100% dos cursos ofertados pela instituição². Desta forma, o presente capítulo objetiva realizar uma análise do ensino da Libras em uma instituição pública do município de Jacarezinho – PR, elencando as práticas em sala de aula e as modalidades de multiletramentos utilizadas no ensino desse componente curricular.

Esclarecemos que os objetivos específicos da pesquisa em tela são: (i): realizar um levantamento a fim de verificar se a disciplina de Libras está sendo ofertada em todos os cursos disponibilizados nesta instituição de referência do município de Jacarezinho, em especial na Licenciatura; (ii): analisar se a disciplina permite a desconstrução de mitos acerca da Libras e da surdez; (iii): identificar as modalidades de multiletramentos utilizadas nas aulas.

Para alcançar os objetivos propostos, este capítulo está organizado da seguinte forma: uma seção que aborda os conceitos teóricos relacionados ao ensino de surdos e aos multiletramentos; apresentação, descrição e análise dos dados coletados na pesquisa e, por fim, apresentação das modalidades de multiletramentos utilizados pelos docentes no ensino da Libras e as possíveis contribuições dessas práticas.

Referencial teórico

Nesta seção, apresentamos os principais conceitos teóricos que ancoraram a análise de dados proposta neste capítulo.

² Segundo o Decreto 5626/05, as instituições devem ofertar a disciplina de Libras de forma obrigatória para os cursos de Licenciatura, Fonoaudiologia e Formação de professores. Quantos aos outros cursos, o Decreto possibilita a oferta como uma disciplina optativa.

Multiletramentos e surdez

Atualmente, observa-se que as mudanças no processo de ensino e aprendizagem estão ocorrendo frequentemente, pois o modo como as pessoas estão construindo significados envolve as múltiplas formas de comunicação. Em especial, no âmbito escolar os alunos estão cada vez mais conectados tanto às redes sociais como à jogos e plataformas interativas, requerendo dos docentes uma (re)construção de sua prática pedagógica com objetivo de propiciar aos estudantes uma educação relevante para todas as esferas de sua vida, seja a esfera social ou laboral, contribuindo para que participem de modo pleno da vida em sociedade (Ribeiro, 2020).

Ao se pensar nesses desafios atuais que englobam o ensino, evidencia-se a possibilidade de articular o trabalho com uma “multiplicidade de canais e meios de comunicação” e ao mesmo tempo considerar a “diversidade cultural e linguística” presente em sala de aula (GNL, 1996, p. 10). Considerar esses aspectos, atrelados ao contexto dos alunos, envolve pensar em como ensinar e buscar os meios facilitadores da aprendizagem. Isso está em consonância com a atual pedagogia denominada “multiletramentos”, que preconiza, no ensino, dois aspectos: o contextual (aspectos culturais) e o modal (integração entre o texto escrito, visual, espacial, sonoro etc.) (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Ademais, reconhecemos que o tradicional processo de aquisição de leitura e escrita baseado na relação gramática e textos literários não atende mais a necessidade dos aprendizes, pois os atuais modos de comunicação englobam recursos multimodais atrelados a novas formas e convenções de letramento, o que requer uma revisão do processo de ensino e aprendizagem até então estabelecido (Kalantzis; Cope e Pinheiro, 2020).

Em consonância com isso, Cadzen (2021) salienta que as diferenças não devem ser apagadas ou ignoradas, mas sim se proporem meios pelos processos de aprendizagem para que sejam ponderadas, para que haja reflexão e diálogo, permitindo que os próprios estudantes tenham autonomia para agir diante do

processo de ensino e aprendizagem e, assim, buscar soluções para sua concretização. Assim, Rojo (2017), apresenta o que se constitui um dos desafios que se fazem presente no processo de ensino de línguas: o de promover situações e condições de experimentação de diversos tipos de linguagem, ou seja, incorporar as tecnologias digitais, a leitura e análise crítica dos conteúdos

Salientamos, ainda, que a escola se constitui em um espaço privilegiado para fazer os alunos construírem sentidos, permitir que possam analisar criticamente textos e conteúdos trabalhados em sala e fora de sala, sendo capazes de realizar transformações em si e na sociedade na qual estão inseridos, sejam na exposição ou na reprodução, pois podem possibilitar o contato com uma variedade de práticas sociais de linguagem e a demonstração das competências dos alunos (Rojo; Moura, 2012; Gomes-Sousa, 2018).

Nesse sentido, é possível ressaltarmos a convergência existente entre o ensino que os surdos almejam e o que as práticas de multiletramentos oferecem, pois ao privilegiar que a construção do conhecimento esteja atrelada à experiência visual, os docentes criarão contextos de aprendizagem que, se mediados pela língua desse povo, poderá conduzir a uma aprendizagem profícua (Strobel, 2013; Fernandes, 2006).

Assinalamos que essa (re)visão e (re)construção dos modos de letrar beneficia não apenas os estudantes ouvintes, mas também os surdos, que, segundo a nossa legislação, possuem direito a uma educação bilíngue. Ou seja, além de prover o acesso aos conhecimentos curriculares na primeira língua dos surdos, a Libras, cabe também às instituições educacionais a responsabilidade de prover os meios para que os estudantes surdos desenvolvam a competência escrita da Língua Portuguesa (LP), sua segunda língua (Brasil, 2005) e, conseqüentemente, atender à demanda de serem “[...] agradáveis e acessíveis a seus aprendizes. Todas as escolas, mesmo aquelas com menos recursos, podem fornecer experiências de aprendizagem poderosamente engajadoras e eficazes para todos os alunos. E porque elas podem, elas devem” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

Se existe não apenas a possibilidade, mas também a responsabilidade por parte das instituições de ensino de fornecer experiências engajadoras e eficazes para todos os alunos, faz-se necessário uma análise de como tem ocorrido o ensino da Libras como L2, no intuito de elencarmos as práticas multiletradas utilizadas e, por fim, analisarmos se essa disciplina nos cursos de graduação fornecem os subsídios necessários para posterior atuação dos licenciados junto aos surdos.

Percurso metodológico

O estudo em tela constitui-se em uma pesquisa ação de natureza qualitativa, sendo classificada como pesquisa-ação³ com base em seus procedimentos técnicos, pois os participantes e a pesquisadora estão envolvidos na resolução do problema elencado (Gil, 2008). Assim, o campo de coleta de dados consiste em uma instituição do Norte Pioneiro, cujo critério de escolha utilizado foi o fato de ser uma instituição pública e de ofertar cursos de licenciatura, pois são nesses cursos em que há uma obrigatoriedade legal para o ensino da Libras. Nesse contexto, a pesquisa aconteceu no Instituto Federal de Educação do Paraná – IFPR, instituição localizada no município de Jacarezinho – PR.

Prosseguiu-se a coleta de dados por meio da elaboração e do envio de um questionário que possuiu como objetivo compreender as práticas de multiletramento utilizadas pelos docentes dessa disciplina e suas percepções em relação ao ensino da língua. Portanto, após a aplicação do questionário via *Google Forms*, seguiu-se a análise descritiva dos dados, observando-se as categorias pré-definidas e condizentes à pesquisa, as quais são respectivamente: (i) desmistificação da surdez e da Libras; (ii) carga horária; –(iii) modalidades de multiletramentos utilizadas para aquisição das noções básicas de comunicação com os surdos. Na sequência,

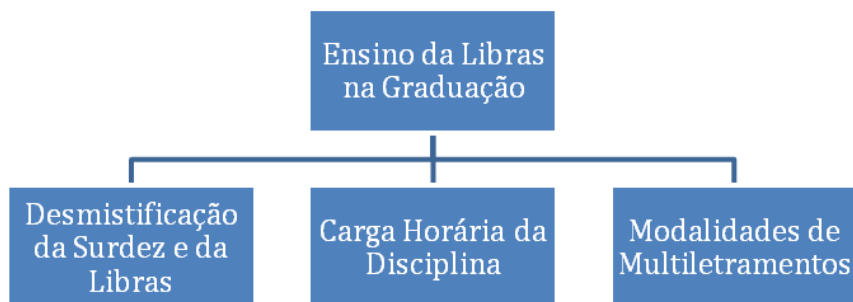
³ A escolha pela pesquisa-ação deu-se em virtude da pesquisadora atuar como docente de Libras na instituição em que foi realizada a pesquisa.

realizamos a interpretação de dados de forma qualitativa e expomos os resultados desta pesquisa.

Esclarecemos que, para a realização deste estudo, foi selecionado o município de Jacarezinho – PR, local que possui a oferta de diversos cursos de graduação no Norte Pioneiro. A instituição participante desta pesquisa foi Instituto Federal do Paraná – IFPR, Campus Jacarezinho, que oferta os cursos de Licenciatura em Química, Engenharia de Controle e Automação e Tecnologia em Sistemas para Internet, nos quais a Libras é uma disciplina obrigatória na licenciatura e optativa nos demais cursos.

A pesquisa prosseguiu com a delimitação das categorias de análise no processo de ensino da Libras que foram previamente traçadas e estão ilustradas na imagem a seguir:

Figura 1. Categorias de análise do ensino da Libras como língua adicional



Fonte: Elaboração própria.

A primeira categoria refere-se a averiguar se os conteúdos ministrados colaboram para desmistificação dos conceitos equivocados a respeito da Libras e da surdez, proporcionando que os graduandos conheçam e respeitem as diferenças do povo surdo: linguística e cultural, o que foi realizado por meio da análise da ementa e de um questionário aberto.

O segundo aspecto analisado corresponde à carga horária, pois não há nenhuma quantidade de horas estipulada pela legislação, ficando a critério da instituição e dos cursos definirem

as horas dedicadas ao ensino desse componente. Logo, entendemos que é pertinente avaliar se há muita diferença de carga horária nas licenciaturas e como é o olhar docente quanto a esse ponto.

Ainda buscamos compreender se é proporcionado aos estudantes a ciência das especificidades dos surdos e de possíveis estratégias no ensino que contemplem esse grupo. Por fim, disponibilizamos um questionário que com as modalidades de multiletramentos que poderiam ser implementadas no ensino da Libras como língua adicional, constatando se tem sido utilizada pelos docentes dessa língua e como ocorrem os multiletramentos no ensino da Língua Brasileira de Sinais.

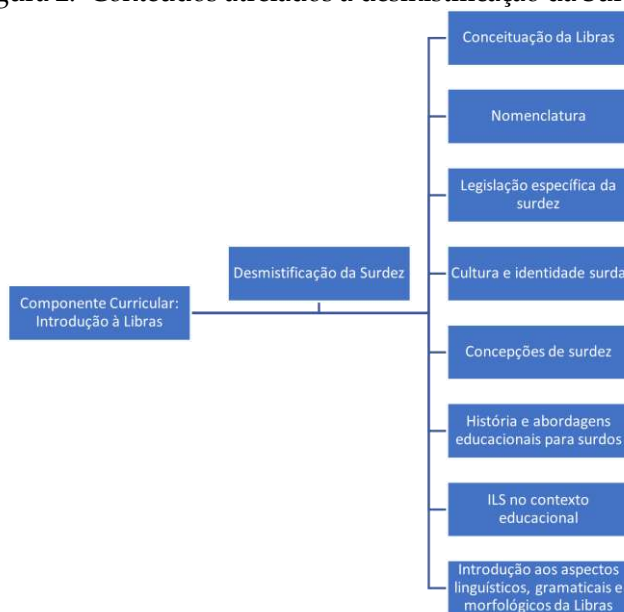
Da análise dos dados

Iniciamos a análise das categorias pré-estabelecidas. Por conseguinte, a primeira buscou identificar se a disciplina de Libras permite a desmistificação da surdez. Assim a professora participante da pesquisa, por meio de respostas a um questionário eletrônico, relatou sobre conteúdos teóricos que eram trabalhados ao longo do componente curricular. Ao longo das discussões foram proporcionadas aos graduandos pela professora, revelou-se a preocupação em esclarecer os mitos e as ideias equivocadas, a respeito da surdez e da Libras, de forma que houve a possibilidade de serem discutidos e destituídos, proporcionando aos graduandos a aquisição de conhecimentos adequados que permitem compreender a surdez como uma diferença linguística e a Libras como uma língua.

Temas como história e abordagens de ensino para surdos, concepções de ensino e legislação específica da surdez objetivam conduzir os graduandos a compreender a importância de dar “voz” aos surdos, por meio do respeito à sua língua, ao seu modo de aprender, respeitando suas especificidades e compreendendo a atual legislação como um reflexo das lutas, do movimento surdo em busca do respeito à sua cultura e de opinarem sobre a sua própria educação.

Ainda no que se refere à desmistificação da surdez, é possível observar o cuidado em explicitar o trabalho do profissional ILS (Intérprete de Língua de Sinais) e do professor, ressaltando a diferença e a relevância de cada um para que o processo de ensino e aprendizagem possa se concretizar. Sendo assim, apresentamos a imagem, a seguir, sobre as similaridades do trabalho realizado em ambas as instituições no que concerne aos conteúdos trabalhados em prol da desmistificação da surdez.

Figura 2. Conteúdos atrelados à desmistificação da Surdez



Fonte: Elabora própria.

Quanto aos conteúdos práticos trabalhados nessa disciplina, que também colaboram para a desmistificação dos mitos, estão as noções básicas de comunicação, como apresentação pessoal, cumprimentos, uso de expressões não manuais, números, sinais de família, lugares públicos, alimentos, bebidas, ambiente escolar dentre outros. Nesse aspecto, é fundamental que os professores de Libras não trabalhem os conteúdos apenas com o propósito de

ensinar sinais e/ou ampliar vocabulário, mas para que os futuros docentes compreendam as singularidades dessa língua de modalidade visuo-espacial e que possam contemplar isso em sua prática pedagógica.

A segunda categoria pré-estabelecida refere-se à carga horária deste componente curricular e suas implicações na prática de sala de aula.

Figura 3. Carga horária da disciplina de Libras

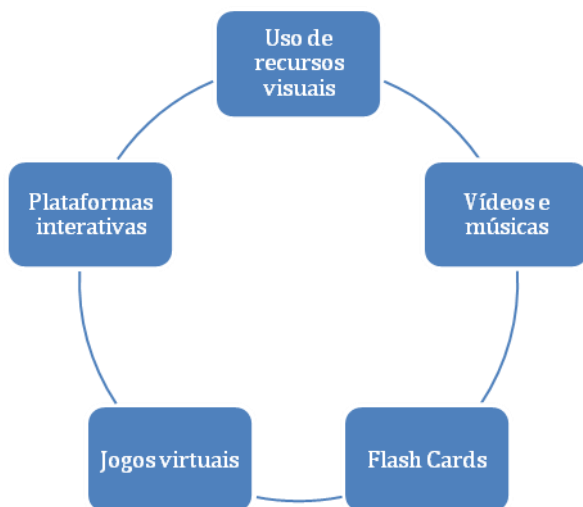


Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que a carga horária destinada ao ensino da Libras na licenciatura é maior do que nas outras graduações ofertadas no instituto, como por exemplo, no curso de Tecnologia em Sistemas para Internet e Engenharia de Controle e Automação, que por ser um componente optativo, possui como carga horária 33 horas. Contudo, ao questionar a docente sobre como avalia essa carga horária, foi relatado ser insuficiente para que os estudantes possam se apropriar e utilizar a Libras no contato com surdos e falha para propiciar que os estudantes possam realizar adaptações didáticas e pedagógicas condizentes com a especificidade linguística e cultural dos surdos.

Além disso, esta pesquisa objetivou compreender quais as estratégias e recurso são utilizados no ensino da Libras. Portanto, passamos à quarta categoria de análise: os multiletramentos. Nesse aspecto, podemos observar a presença de multimodalidades na prática pedagógica docente com intuito de propiciar o aprendizado da Libras, conforme exemplificado na imagem a seguir:

Figura 4. Modalidades de Multiletramentos utilizadas no Ensino da Libras



Fonte: Elaboração própria.

É possível observar com clareza a presença dos multiletramentos, pois há múltiplas linguagens sendo utilizadas no contexto acadêmico, conforme relatado pela docente. Em consonância com isso, Ferreira (2021) sublinha que o uso de um único recurso repetitivamente pode ser desmotivador para os alunos, pois, elimina a motivação provocada pela surpresa. Contudo, a autora menciona também os perigos de se utilizarem muitos recursos pedagógicos na mesma aula, gerando confusão nos estudantes. E, ao analisar as respostas dos docentes, é perceptível que lançam mão de diferentes recursos em momentos diversos, utilizando-os para conteúdos diferentes.

Não obstante, vemos de forma muito positiva os movimentos em direção aos multiletramentos realizados por este docente, pois implicam em propiciar aos seus discentes o contato com aspectos culturais dos surdos. E, trabalhar nesta perspectiva é fundamental, uma vez que é impossível dissociar língua e cultura (Santos *et al.*, 2021).

Com vistas a concluir esta análise, pontuamos que foi possível compreender a presença dos multiletramentos no ensino da Libras como língua adicional para estudantes da graduação, pois a docente revelou contemplar em sua prática o uso de diversos recursos em prol da aprendizagem profícua dos discentes.

Considerações finais

Diante da necessidade premente do ensino da Libras por uma abordagem intercultural e inclusiva, que oportunize aos discentes uma participação crítica e efetiva na construção do seu conhecimento, asseveramos que o uso dos multiletramentos se torna uma possibilidade viável e eficaz, pois permite o desenvolvimento de estratégias variadas relacionadas ao uso da língua atrelado aos aspectos culturais da comunidade surda. Em outras palavras, possibilita que os estudantes articulem estratégias de significar sentidos em Libras (Tesser, 2021).

Consideramos, por conseguinte, que as brincadeiras, jogos, músicas e outros recursos utilizados pelos docentes respondentes desta pesquisa favorecem o aprendizado e que as discussões oportunizadas por meio dos conteúdos teóricos visam a transpor barreiras conceituais sobre os surdos e a Libras, bem como conduzir os futuros docentes à reflexão sobre suas práticas pedagógicas e necessidade da formação continuada com objetivo de oportunizar, aos surdos, acesso aos conhecimentos e o respeito às suas especificidades.

Ademais, reiteramos a importância da oferta dessa disciplina para a continuidade da desmistificação de pré-conceitos que ainda perduram sobre a Libras e os surdos, pois contribui para que a acessibilidade dos surdos possa ser contemplada em todas as esferas sociais, minimizando as barreiras e entraves na comunicação, estando, assim, em conformidade com o propósito da pedagogia dos multiletramentos, de oferecer acesso por meio do pluralismo, sem que as subjetividades sejam apagadas (Cadzen, 2021).

Corroboramos o que assinala Tesser sobre a necessidade de capacitação de profissionais que atuam com os cursos de línguas de sinais, assim como implementarmos a Libras no currículo, pensando em um processo de ensino e aprendizagem que se pautar nos anseios dos surdos, incentivando uma prática significativa. Nas palavras de Tesses (2021, p. 134), sublinhamos que

[...] é urgente a necessidade de que profissionais surdos e ouvintes que ministram a disciplina de Libras se unam em prol do processo de (re)construção dos cursos de línguas de sinais em espaços de formação, tais como cursos Livres, disciplinas nos cursos de licenciatura dessa língua, no sentido de conduzir a uma abordagem de ensino-aprendizagem e a compor o currículo e/ou a proposta dos cursos, com base em suas vivências singulares e compartilhadas com a Libras

Enfim, esperamos que os resultados desta pesquisa possam conduzir os docentes da área da surdez a pautarem sua atuação nos multiletramentos de modo a propiciar um ensino profícuo e respeitoso no que se referem às diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda. de forma que os discentes possam se apropriar de práticas pedagógicas multiletradas e respeitadoras das diferenças rumo à (re)construção de modos de ensinar, aprender e letrar.

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, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 fev. 23.

CAZDEN et al. **Uma pedagogia dos multiletramentos: *Desenhando futuros sociais***. In: Ana RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T. (org.). Belo Horizonte: LED, 2021.

FERNANDES, S. **Práticas de letramentos na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf. Acesso em: 20 fev. 23

FERREIRA, C. C. Inovar é preciso, diversificar é imperativo! Multimodalidades e Multiletramentos no Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras/Adicionais. In: ALBUQUERQUE, F. E.; MATOS, S. C. (org.). **Diálogos sobre Multimodalidades, Multiletramentos e Ensino de Línguas**. Editora Pontes, 2021, p. 15 – 36.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES-SOUZA, F, E. **Multiletramentos e o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos por meio de tecnologias digitais**, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufersa.edu.br/bitstream/prefix/2523/2/FRANCISCOEGS_MONO.pdf. Acesso em: 24 abr. 2023.

GNL, The New Londres Group. **A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**. Harvard Educational Review; Spring 1996. Disponível em: http://newarcproject.pbworks.com/f/Pedagogy+of+Multiliteracies_New+London+Group.pdf. Acesso em: 08 mar. 23.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras, Pau dos Ferros**, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 24 mar. 23.

ROJO, R. (2017). Entre Plataformas, ODAs e Protótipos: Novos multiletramentos em tempos de WEB2. **The ESPECIALIST**, 38. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>. Acesso em: 15 mar. 23.

ROJO, R. H. R; MOURA, E. (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SANTOS, C. F. et al. Cara ou Coroa? Língua e Cultura no Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais: Dois lados da mesma moeda. *In*: FERREIRA, C. C.; SOBRINHO, L. M. (org.). **Apontamentos Linguístico-Culturais sobre o Ensino de Línguas Estrangeiras/Adicionais**. Campinas: Editora Pontes, 2021. p. 67 – 95.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora UFSC, 2013.

TESSER, C. R. S. **O ensino de Libras como língua adicional: atividades sociais e os multiletramentos em propostas didáticas**. 2021. 152 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Confabulações Curriculares: e se a gente desenhasse aulas de língua inglesa acessíveis?

Juliana Cristina Salvadori

Introdução

Neste texto, fundado na perspectiva da pesquisa narrativa e sua tomada da experiência para produção de reflexão e da narradora que reflete, encontro-me com minha trajetória com a estudante modelar que fui, a professora anti-modelar, relutante, que vou sendo, a orientadora, em suspense, que performo, e as marcas da maternidade atípica que acontecem nesses fazeres, agora à luz da descoberta da dupla excepcionalidade, que também emerge como marca da minha subjetividade performada.

Interrogo e busco interromper, nas minhas práticas, esta perspectiva homogênea e homogeneizadora que desconsidera a diversidade de estudantes, e a diversidade de linguagens, bem como produção, recepção, mediação de línguas e textos, e a interação na e pela linguagem. Essas concepções de aula, aprendizagem e avaliação pautadas em concepções bancárias de acumulação, memorização e reprodução pautam-se pela modelação, pela colonização do *standard*, do padrão, da norma – o estrangeiro – e esvaziam as e os estudantes de suas subjetividades, repertórios, sotaques – concepções que se fundam numa perspectiva deficientizante das e dos estudantes e suas produções, avaliados a partir da falta.

Busco rasurar a narrativa pela fabulação em que o foco narrativo é múltiplo: tecido pela narradora personagem, que, em alguns momentos emerge como narradora observadora de sua prática, almejo onisciência seletiva múltipla por meio da

[con]fabulação – rasurar o eu pelo nós, num agenciamento coletivo de práticas pedagógicas acessíveis, poéticas, críticas porque criativas.

Tomo [con]fabulação a partir do conceito de fabulação em Deleuze (1997) – lido e tomado de assalto por pesquisadoras/es brasileiros como Silvio Gallo, Sandra Mara Corazza, Ana Lucia Gomes da Silva, Dea Trancoso – e em Donna Haraway [2023] – lida pelas feministas brasileiras, pelo feminismo negro – como dispositivo de produção de devires no encontro com a deficiência como diferença em sala de aula, como potência para práticas acessíveis e, por isso, inclusivas, críticas e criativas, que interroguem a formação de professores e as práticas, para além dos puxadinhos pedagógicos¹ no que já está instituído no dia a dia.

Eco [lalias] como episteme

A Juliana é louca.

Comunicação alternativa tem o que a ver com Letras Inglês?

Inclusão? Mas eu não fui formada para isso.

Como você está processando o seu diagnóstico?

Eu sou mulher negra, trabalho com a pauta étnico-racial e de gênero, não pesquisei educação inclusiva, ainda tenho que dar conta de deficiência?

Essas enunciações foram escutadas ou [me foram] relatadas ao longo dos 11 anos em que tenho composto o corpo docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/DCH-IV), no território do Piemonte da Diamantina², em Jacobina, enquanto tenho atuado na formação de professoras e professores no âmbito da graduação em

¹ O puxadinho é a extensão do mesmo, do que já está – do mesmo plano, da mesma dinâmica, da mesma aula, do mesmo conteúdo, da mesma prática: ele não reestrutura, não inova, não toca as fundações da proposta e das práticas pedagógicas – é a mudança precária, superficial, que emerge para manter tudo como sempre foi.

² Para saber mais sobre a UNEB e o DCH IV, visite: <https://portal.uneb.br/campus-jacobina/>

Letras [Língua Inglesa e Literaturas] e da pós-graduação em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED). Essas falas-ecos desvelam a desacomodação que corpos e linguagens e(m) diferenças provocam nos e nas estudantes-professoras/es e colegas-professores/as quando os e as encontram nas salas de aula. Tomo/tomamos essas falas para inscrever ruídos.

Eu não as esqueço – elas ecoam. Estas falas-attitudes ecoam nas ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão nas quais vou me reinventando professora enquanto tomo a indignação que me causa como motor, para não sucumbir ao entristecimento e ao adoecimento e ao isolamento – o fora em que pensam confinar os diferentes e as diferenças, o fora onde pensam confinar quem não cabe nas concepções [e projetos] de Universidade, de língua, de comunicação, de formação com os quais vamos nos alinhando e desalinhando.

Não sabia ainda que eu era ecolálica e que essa produção de ecolalias era potência. Ecolalia, vindo da poesia, é a repetição em busca de rimas; na perspectiva biomédica, é tomada como uma espécie de afasia, e um dos traços do Espectro Autista: as palavras e enunciados tomam mente e voz de forma intrusiva. Muitos profissionais a classificam como fala ou comunicação não funcional, desconsiderando que a ecolalia é da ordem da metonímia, ela desliza entre significantes, tece associações: é sempre uma repetição em outro contexto e comunica o gesto de buscar e atribuir sentidos naquilo que nos acontece, toca, choca – ecoa. Autores como Miranda (1983) classificam a ecolalia conforme o tempo em que ela emerge: imediata, tardia ou mitigada. A tardia me toma nas conversas imaginárias que produzo com interlocutores que não estão lá – são quase da ordem da alucinação e as tomo na perspectiva da fabulação. A mitigada, em que repito o que me dizem, mas inscrevendo nesta fala uma diferença, a da potência e da possibilidade, tem sido minha estratégia de existência e visibilidade.

Aprendi a tomar como episteme o eco das enunciações – a produzir uma epistemologia do eco – para inventar diálogos [im]possíveis, conversas estendidas, distendidas, com interlocutores que não estão lá ou que estão ainda em porvir, como tática para burlar o silenciamento que tentam me impor os que nunca me viram como alguém com quem dialogam: esvaziando-me de minha subjetividade, tornam-me categoria – a da mulher difícil – senão, impossível. Sendo impossível, continuo existindo como exemplo/exemplificação: da mulher/professora raivosa, da mulher/professora incomodada e que incomoda, da mulher/professora [que envelhece – envelheço na [uni]versidade]. Uma bruxa, afinal.

Sendo tomada pelo fora – fora de si, fora da realidade, e fora da caixinha [para não ser levada a sério] aprendi também a fazer uso da prerrogativa da louca: a de quem não se espera que modele a partir das normas, mas a que transgride. É um preço caro o que se paga para poder ser deixada em paz na floresta [ou eventualmente queimada em praça pública] – o da exaustão em produzir e ao produzir procurar construir hospitalidades em meio a hostilidades; o preço de perceber ecos dessas falas-attitudes junto as minhas orientandas e suas temáticas. Considero perverso – uma das muitas perversidades que a tríade saber-fazer-ser produz na universidade quando se fecham os pontos de fuga³.

A pecha de louca é um dos muitos sintomas da tecnologia da opressão fincada com os pés todos no patriarcado e no colonial que servem para colocar as mulheres – e todos os demais – em seu devido lugar: o de não poder e não saber e, logo, o de não ousar dizer, o de não romper enredamentos, o de reproduzir [associações e concorrências] para não inventar outros parentescos e familiaridades – os vínculos.

Às mulheres com deficiência, particularmente no caso das mulheres no Espectro Autista, a psicofobia manifesta no louca/maluca é a forma de anunciar sua diferença como falta/falha

³ Tomo pontos e linhas de fuga pela filosofia da diferença.

e desvio. Mas, como também escutei, as e os [neuro] diversos se encontram, fundamentalmente porque se procuram. Temos nos encontrado – nos grupos de pesquisa [DIFEBA], de estudo [GEEDICE], de *whatsapp* [Achadas na Acessibilidade⁴], nas redes [REPPOD], e agradeço as que têm seguido comigo e como temos nos apoiado, construindo nexos, vínculos, con-vivências e con-fabulações. Este texto é [também] sobre isso.

Fabular é con-fabular

It matters what matters we use to think other matters
with; it matters what stories we tell to tell other stories
with; it matters what knots knot knots, what thoughts
think thoughts, what ties tie ties. It matters what stories
make worlds, what worlds make stories (Donna
Haraway, 2011)⁵.

Fabular em estado de dicionário remete a conversar de pertinho, segredar, combinar. Parente da fofoca [essa palavra de origem banto-baiana, em que a especulação coletiva desempenha papel central], fabular demanda agenciamentos coletivos: fabular é, afinal, con-fabular: entre professoras e estudantes e pesquisadoras, a inventar-se em suas professoralidades, para autorar práticas, currículos, aulas [acessíveis], tomando os encontros com a deficiência como potência, descolonizando concepções sobre deficiência, sobre aula, sobre linguagem, sobre comunicação.

⁴ Grupo em que trocamos orientações, receitas, informações, dúvidas, desabafos, planejamentos, pesquisas.

⁵ Em tradução feita com software apoiado por inteligência artificial [uso e recomendo o DeepL tradutor [<https://www.deepl.com/pt-BR/translator>], o texto fica assim: "Importa que matérias usamos para pensar outras matérias; importa que histórias contamos para contar outras histórias; importa que nós damos nós, que pensamentos pensam pensamentos, que laços atam laços. Importa as histórias que fazem mundos, os mundos que fazem histórias" (Donna Haraway, 2011).

Con-fabular⁶, pois, emerge como conceito-composição a partir de fabulação em Gilles Deleuze (1997) [que a concebe como a faculdade de criar potências, memória do porvir], e a partir da fabulação especulativa em Donna Haraway (2023) [que a produz como epistemologia e metodologia para criação de mundos e futuros possíveis pelas bordas entre ficção e realidade, ciência e imaginação].

Con-fabular [e produzir um Con-fabulatório] é uma escolha ética e estética por um [contra]dispositivo que se propõe não reproduzir, descrever, narrar ou conceptualizar a realidade, mas criar, inventar [outras narrativas, práticas, currículos, professoralidades] frente ao cenário de catástrofe [a escola como terra arrasada, pós-apocalíptica] – a escola assombrada, como espaço e território da falta, do monstruoso, do *crip/creep*⁷ – da deficiência.

Con-fabular nos convida a abandonar o puxadinho pedagógico e a ousar fabular desenhos curriculares outros: desenhos que tomem a perspectiva heterogênea e anti-totalitária de aula proposta por Deleuze em seu ABC quando discute professor [e parafraseio]: não é sobre ouvir ou entender tudo, pois nem tudo convém a todos em uma aula, é sobre despertar no momento em que o lhe convém lhe desperta, e por isso o movimento-vida de

⁶ Este conceito-composição emerge a partir da pesquisa de Crizeide Miranda Freire, na qual tomo parte como co-orientadora, e nos desafia autorar colaborativamente o verbete Fabular/Confabular no Abecedário Pedagógico em porvir, organizado pelas docentes Ana Lúcia Gomes da Silva, Juliana Cristina Salvadori e Obdália Santana Ferraz Silva no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPGED), com previsão de publicação em 2024.

⁷ Para compreensão da articulação entre estudos de gênero e estudos da deficiência e a compreensão da teoria crip, indico a leitura de Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero - Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/xN3zgQD7sqggSwxrZfV7qQk/#>; assim como o artigo “Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC”, disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/lil-797043>.

uma aula com públicos variados produz, diz o professor-filósofo, um tecido esplêndido, produz texturas.

É esta aula com texturas, e ranhuras, com entradas e saídas diversas, em que se abrem brechas, que propomos pensar, tomando o Desenho Universal para Aprendizagem e os estudantes com deficiência como potência para inventar outros modos de ensinar, aprender, comunicar, mediar, interagir em língua estrangeira – exercício consciente e intencional de tornar comum, comunal, os sentidos, os conhecimentos, os saberes e as práticas que geramos em coletivo.

É esta professoralidade⁸, da professora formadora que atua na área de linguagens, no rastro dos encontros com a diferença-deficiência, por meio dos meus filhos, dos e das estudantes, do diagnóstico tardio, que a fabulação me permite re-inventar e fabular. É esta professoralidade, a partir do re-encontro com a diferença-deficiência por meio do diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Altas Habilidades que me chega, junto com a de estudantes-orientandas, que me autoriza e legitima a me autorar na diferença, descolonizando-me das concepções de aula, de docência [ser professora], de universidade, de formação, de deficiência.

Permito-me fofocar e fabular, para além do grito raivoso. Mas isso só foi possível em coletivos [dos grupos de pesquisa e estudo, das redes], porque fabular é con-fabular, enquanto conversamos, tomamos café, ou vinho, [às vezes] comemos bolo e [sempre] nos interrogamos enquanto planejamos, escrevemos, propomos.

⁸ Reciclo aqui a nota de rodapé 11, página 22, que conta no meu Memorial: “Bebo professoralidade a partir de Marcos Villela Pereira (2016), em *Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*. Professoralidade emerge como contraponto ao debate sobre identidade docente, na perspectiva de constituição e fixação de identidade profissional, e toma formação como experiência e experiência como formação, na perspectiva da *Bildung*, no centro do seu debate, tomando formação como processos de subjetivação pelo qual a professora produz-se professora, continuamente, por meio das experiências. Na fita da vida, os rastros e traços da formação emergem como professoralidade.

Interrogar o óbvio⁹: a escola, a aula, a professora[lidade]

Courage

It is in the small things we see it [...]

Anne Sexton¹⁰

Tenho proposto interrogar o óbvio na aula de língua e em nossas práticas junto com as e os estudantes a partir dos incômodos e desconfortos que, como mãe e como professora e como mulher, vivencio/vivenciamos cotidianamente.

Tenho/Temos proposto interrogar sobre as concepções de língua e proficiência e competência, e como estas reduzem comunicação e aprendizagem de língua estrangeira à oralização/vocalização, desconsiderando a diversidade de estudantes, e a diversidade de linguagens, bem como das formas e estratégias para produção e recepção de língua e textos, ainda mais quando nos damos conta das tecnologias digitais, suas emergências e intervenções nos modos de usar e produzir línguas e linguagens.

Tenho/Temos me/nos interrogado sobre concepções de aula, aprendizagem e avaliação que me/nos foram ensinadas¹¹ – e as quais tenho ensinado, repetido, reproduzido.

⁹ Este tema da formação interrogada a partir do óbvio emerge no texto “Por uma poiesis pedagógica: avaliando-se ou Do que é tomado como óbvio na formação inicial de professores: planejamento, avaliação e poiesis pedagógica”, apresentado durante a realização dos ateliês de práticas pedagógicas, na modalidade online, durante o ano de 2020. Os ateliês são o dispositivo de pesquisa e intervenção tomado no âmbito do projeto Ensino Superior e Escola Básica em rede colaborativa: a Formação de Professores em pauta, pesquisa interinstitucional que nasce amparada pelo(s) Financiador(es): Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) no vínculo entre Universidade Federal do Triângulo Mineiro e Universidade do Estado da Bahia, que leva à criação da Rede de Pesquisa sobre a Profissão Docente” (REPPOD). Texto disponível em: https://ead.uftm.edu.br/pluginfile.php/170720/mod_resource/content/1/Pr%C3%A1tica_Juliana.pdf.

¹⁰ Coragem/É nas pequenas coisas que a vemos [...]

¹¹ Nas quais sempre fui bem sucedida [e me interrogo agora, os porquês: boa memória, que quase ainda tenho? a rigidez ou inflexibilidade, que buscam

Interrogo/Interrogamos as concepções [e as práticas que ensinam e ensinam] pautadas em concepções bancárias de acumulação, memorização e reprodução; concepções colonizadoras de modelação do *standard*, do padrão, da norma – estrangeiro; concepções que esvaziam as e os estudantes de suas subjetividades, tomados como esponjas, como sacolas a serem preenchidas [com conteúdos, com cargas horárias, com disciplinas]; concepções de autoavaliação, fundadas na pauta do exame, que tomam o erro como antinatural – enfim, concepções que se fundam numa perspectiva deficientizante das e dos estudantes e suas produções, avaliados a partir da falta, e colonizadoras, em língua estrangeira, pois tomam um *native speaker, idealizado e irreal*, como norma, padrão, régua e compasso, diante de quem só podemos produzir desvios.

Interrogo/Interrogamos a partir do desconforto de estar na escola, na universidade, desconforto e des-caber, que marcam a experiência de meus filhos/nossos filhos como estudantes [das muitas reuniões com coordenadoras várias, sobre as suas faltas e falhas, sobre a necessidade de medicalizá-los, como se essas coordenadoras e gestoras e gestores pudessem diagnosticar e carimbar seus laudos como forma de desresponsabilizar-se sobre sua aprendizagem, dentre outras inúmeras, pequenas e grandes violências e hostilidades que como mãe fui/somos submetida[s], e que também marcam minha/nossa experiência como professora – no meu caso, uma professora relutante, hostilizada e também hostil].

Como estudante, a escola me foi lugar de hospitalidade, e demorei a me haver com as hostilidades da escola para com meus filhos TEA. As histórias são muitas: foi esse desalento da escola na qual meus filhos nunca couberam que me fizeram repensar minhas práticas como professora formadora desses e dessas professoras que estão aí, sofrendo e também reproduzindo hostilidades.

acomodação em modelos e padrões e ordens, que confortam pela previsibilidade? as estratégias de camuflagem, tão comum entre pessoas no Espectro?].

Como professora, tive que me haver com a relutância. Ouço, em eco, meus colegas a dizer: amo dar aula. Nunca brinquei de dar aula. Fui, aliás, [e vou sendo ainda] uma criança e adolescente séria, obcecada com regras e leis, e com as responsabilidades. Uma sala sem aberturas e intensidades me deprime. Uma sala em que as falas paralelas ecoam me incomoda – ouço esses ecos sussurrados e eles me exaurem pelo que eu imaginava ser um princípio epistêmico e ético: a falta de partilha e de conversa em sala, no coletivo, na grande roda. Entendo que é também de ordem sensorial: a da sensibilidade aos sons todos em salas com péssima acústica. A aula, essa experiência desconfortável e penosa, para mim e para as e os estudantes [reflito, considero, projeto]? ¹².

Como professora relutante, me tornei a antagonista da estudante obediente que havia sido: a sala de aula, de quem ouvia dos meus colegas ser o seu *habitat* natural, me causa[va] angústia e sofrimento. Não tomava a atuação como modelar mas como anti-modelar: buscava planejar e ter a aula com que sonhava como estudante.

¹² Peço, como é prática no GEEDICE, que me leiam e me deem feedback. Ouço/leio de Andrea e Crizeide que enfoco os aspectos negativos. Talvez eu esteja caindo na armadilha de uma história única, a da dor, como destaca Crizeide. A narrativa é enviesada pelo luto que me pesa desde 2021, quando me distancio da Universidade, espacialmente, para produzir cuidado e o morrer com minha mãe. Foi um momento também de promoção docente atravessado por um memorial no qual pude narrar minha trajetória e me interrogar do tempo investido-perdido na instituição – e deslocar esse luto para minha trajetória. Até então, as dores, violências e micro agressões e silenciamentos cotidianos – que sofri e que também produzi/produzo – eram tomados como da ordem do dia. Então talvez agora eu precise contar essa história que é o reverso do Lattes, do ORCID, das minibios. Talvez nesse momento eu precise dizer das tantas coisas que fracassaram, dos afetos tristes e dos sentimentos negativos que engoli, comi e bebi, tomando o negativo como exercício de produzir para tamponar a falta – de apoio, de pertença, de legitimação. A narrativa do memorial, multipaper, e não descritivo, tecida na perspectiva do fractal e do caleidoscópio, está disponível no repositório institucional, Saber Aberto: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/396c7bad-8c4a-413a-be48-01f581d23047> .

Como professora, ainda não sabia como diferir sem cair no anti-modelar. Aprendi, contudo, com Margaret Atwood e sua ficção especulativa, que a utopia de uns é sempre a distopia de outros: a aula utópica é sempre também distópica, quando a tomamos como missão na perspectiva totalitária e homogeneizadora – tudo a uma mesma imagem e semelhança. Os dessemelhantes e as heterogeneidades e diferenças estão aí no mundo, nas nossas salas de aula – onde ou como as temos acolhido em nossos currículos e práticas?

Para além do puxadinho pedagógico

O encontro entre minha formação como mestra e doutora em Literaturas [de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa], com minha atuação no Programa Profissional em Educação e Diversidade (PPGED) no acolhimento às temáticas da deficiência e da acessibilidade, na perspectiva da confabulação frente à catástrofe da Pandemia, e da minha atuação profissional como professora, na minha perspectiva, enviesada, foi um achado. Advogo pelo enviesamento: que entremos de través – tomando o flanco não como fragilidade, mas potência; tomando a esguelha, o soslaio e a obliquidade como metodologia para olhar e escutar e existir; entrar de través como objeto perfurocortante de enredamentos discursivos, linguísticos e lógico.

A pandemia de COVID 19, com as disrupturas e perdas que suscitou, foi momento de virada como professora formadora, mãe e profissional: a descoberta do engajamento e do desengajamento pela mediação das telas e dos recursos digitais foi um momento imenso de liberdade também para romper com o modelo de ensino presencial que se funda na aula-palestra e que promove a continuidade de uma não conversa em sala: mesmo que a gente se organize em círculo, as e os estudantes não nos enxergam como interlocutores [no meu caso ainda pesa a questão regional – ser de outra região do país que suscita desconfiança] e o círculo com centralidade não fomenta vínculos!

Em 2020, após alguns meses [março, abril, maio], os sistemas de ensino, em cada estado, se reorganizaram lançando mão de diversos recursos de mediação digital. Na Universidade do Estado da Bahia, como na rede estadual, a estratégia adotada foi a de ensino remoto emergencial. Esta escolha se funda numa cena educacional embasada na perspectiva da comunicação de massa, em que, comunicacionalmente, estudantes se tornam remotos, considerando o espaço da sala de aula, assim como os professores, e ficam à espera de receber, por mediação digital, aulas-palestra, sequestrados em frente às telas de seus celulares e smartphones, e enfrentando, assim como as e os professores, problemas de conexão e dificuldades técnicas com os recursos online disponibilizados pelas instituições.

Frente à estratégia do ensino remoto emergencial e após formação e diálogo no âmbito do Grupo DIFEBÁ com pesquisadoras convidadas sobre educação online, pude me autorizar a brincar com desenho didático e imaginar/fabular um itinerário de literatura da Licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV, Jacobina, tomando os princípios da educação online (Santos, 2016, 2019; e Silva, 2000, 2006) como tática de subversão ao remoto e, posteriormente, ao presencial. Dentre estes princípios, destaco a ressignificação do papel da professora que, como curadora de formas, mídias e conteúdos, em diversos formatos e linguagens, enfoca os multiletramentos, abrindo-se para inspirar-se nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem [dentre eles a variedade de formas e meios de representar e produzir textos, comunicação, vestígios de aprendizagem]; o uso de ambiências computacionais diversas, como as próprias redes sociais; a aprendizagem colaborativa entre os participantes e professoras, tomando o processo da formação de professores como instância possível de codocência; a proposição de ações que fomentassem a interatividade entre os participantes tornando-os interlocutores na relação horizontal de todos-todos; a produção de atividades coautorais e a cocriação na apropriação e também produção de

conteúdos; mediação docente ativa para trabalho em grupo e colaborativo, em momentos síncronos e assíncronos; a avaliação formativa, baseada em competências, habilidades e atitudes, prevendo dispositivos reflexivos, como diários, e contemplando hetero, eco e autoavaliação.

Nunca havia ouvido/escutado/sabido nada disso antes. Como ninguém no entorno sabia muito bem para onde ir ou como fazer, me senti livre para inventar e fabular. Experimentar. Foi um momento de *glitch* na formação e atuação da professora que estava performando até aquele momento, uma professora ruidosa, persona¹³ que criei [e agradeço ao curso de extensão de teatro no qual tomei parte enquanto fui graduanda e as estratégias que me forneceu para lidar com voz e corpo!] para dar conta de estar em desconfortável evidência.

A oferta do itinerário, que atendeu ao eixo de literatura, explodia os componentes curriculares que compunham o eixo, e se desdobrava em trilhas de leitura, estudo e aprendizagem, que demandou que eu, e as estudantes que se sentiram impelidas por essa experiência, aprendessem a praticar a codocência em momentos síncronos e assíncronos, ocupando este lugar de codocente e coaprendente no online, a partir dos dispositivos grupos de leitura e escrita (GOLE)¹⁴ e diários de bordo online, que ocorreram com a mediação de uma constelação de interfaces digitais (aplicativos de mensagem, sala de aula online, aplicativos de videoconferência, documentos online etc.).

¹³ Uma das facetas da camuflagem e/ou *masking*/mascaramento? Acredito que sim. No durante e pós-pandemia, essa professora ruidosa tem praticado ainda o distanciamento social e o auto silenciamento – um desaparecimento.

¹⁴ Como estávamos sedentas de contato, mesmo que online, e de literatura, mas também de liberdade, organizamos os itinerários de literatura por trilhas de aprendizagem, propondo o *slow reading* – ler um romance em grupo e de forma reflexiva, anotando nos diários online suas impressões, em que as e os participantes escolhiam as temáticas de interesse e se reuniam em grupos de leitura e escrita que denominamos de GOLE - popularmente, Golinhos. Em alguns momentos, nos encontrávamos em grande roda para que os Golinhos pudessem partilhar o que haviam descoberto e como haviam caminhado nas suas leituras.

Essa liberdade em desenhar possibilidades frente aos impedimentos impostos pela Pandemia de COVID 19, mas também frente aos impedimentos causados por falta de macroestrutura [acesso a redes de internet no interior do Brasil] e dificuldades econômicas e sociais [falta de equipamentos digitais; falta de espaços de estudo em casas povoadas em meio à pandemia; desemprego; falta de saúde mental; cuidados aumentados com casa e pessoas adoecidas etc.] foi o salto para sair do *looping* de eterno replanejamento pela [minha] insatisfação com a aula e a professora que estava sendo e as e os estudantes com quem me desencontrava – replanejamento este que tomava apenas os conteúdos [e propunha explorar outros textos, outros tópicos, outras formas de organizar e apresentá-los] , isto é, propondo um puxadinho pedagógico em planos e propostas já instituídos – para con-fabular desenho curricular em que pudesse me encontrar com a acessibilidade e a inclusão, como conteúdo e também forma [o que a literatura já havia me ensinado].

Reconsiderações: desenho e acessibilidade curricular como achados

Se te pareço noturna e imperfeita
Olha-me de novo [...]
(Hilda Hilst)¹⁵

Até então, eu me distendia e fragmentava em projetos numa cisão quase-esquizofrênica, marcada no Lattes em que emergo como pesquisadora impura e infiel: não havia conseguido traçar nexos e conexões com minha atuação como professora formadora com a formação da pesquisadora e a experiência como mãe atípica de dois filhos atípicos e desacolhidos no espaço-escola. Sem perceber, os desacolhimentos e desencontros se materializavam em puxadinhos pedagógicos, difíceis de serem habitados [e por isso provisórios].

¹⁵ Esses são os versos iniciais que abrem o poema “Dez chamamentos ao amigo”, e iniciam a obra *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (2003).

Da Pandemia, destaco o terceiro módulo do itinerário de literatura¹⁶ que se propôs como módulo que enfocava a tradução literária e pautou a potência da mediação da literatura para aprendizagem de língua inglesa numa perspectiva inclusiva: as e os estudantes participantes puderam não apenas discutir e refletir sobre tradução como operação fundamental de mediação e, logo, da atuação do professor de língua e linguagens, mas também produzir prática de tradução em língua inglesa e português brasileiro, bem como considerando um terceiro elemento, a acessibilidade, e escolher uma linguagem para produzir/transcriar esse texto acessível: audiodescrição, comunicação alternativa, língua de sinais, texto visual e/ou audiovisual: os textos-poemas e linguagens foram variados. Ao longo do processo de experimentação com tecnologias digitais e outras linguagens para [trans]criação de um texto literário acessível, as participantes perceberam que sua percepção do jogo do texto poético, isto é, de seus recursos poéticos, linguísticos e discursivos, foi ganhando camadas: mediar o texto para outras linguagens criando acessibilidades foi um achado para as estudantes no seu encontro com a compreensão do poema escolhido. Esta experiência me suscita pensar nos meus versos favoritos da poesia em língua inglesa, os versos que abrem o poema *Endymion* de Keats: “*A thing of beauty is a joy for ever:/ Its loveliness increases; it will never/ Pass into nothingness[...]*”, ou, na belíssima versão de Augusto de Campos, cuja prática tradutória foi um dos meus temas de pesquisa: “O que é belo há de ser eternamente/ Uma alegria, e há de seguir presente/ Não morre [...]”.

Neste momento em que estamos no Pós-[entre?]-Pandemia, não esquecemos o que aprendemos considerando a interação, a

¹⁶ Essa experiência está parcialmente materializada no texto “Mas eu não fui formado para isso?: poesia, acessibilidade e tecnologia (assistiva) na formação de professores de língua inglesa e literaturas - experiências durante o ensino remoto”, fruto de comunicação apresentada no Colóquio Diverso durante ao ano de 2021, e disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/download/Livro6-Profissodocenteensinoremotoemergencial.70e033b4cdf2466d9294.pdf>

interatividade, a comunicação e a mediação como princípios fundantes da nossa perspectiva de ensino e aprendizagem de língua e linguagens: trouxemos essa memória para o planejamento dos estágios supervisionados, realizados em 2022.2 e 2023.1¹⁷, no diálogo com os temas de pesquisa que tem nos encontrado: a acessibilidade – curricular e comunicativa, os multiletramentos e as práticas e a formação de professoras e professores de língua e linguagens.

Da experiência de Estágio Supervisionado 3 [Estágio de Regência no Fundamental – anos finais], destaco o movimento de coformação, codocência e coescrita realizado entre as professoras em formação inicial – Andrea, Jessica, Mariana e Soraia, em diálogo com Maiara e Meila – e a professora-pesquisadora em formação continuada, Orleane, em que compusemos – planejamos e avaliamos – a proposta intitulada “Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem”, da qual destaco a sequência didática “O Corpo como Texto [Multimodal] e o Texto como Corpo”. Nesta proposta, tomamos o corpo para pensar seu papel na produção de linguagem e como linguagem, trazendo como enfoque linguístico e discursivo o campo semântico descritivo do corpo, identificação, partindo de práticas como a audiodescrição [o que selecionamos destacar ou invisibilizar sobre nós – cabelo? etnia? raça? gênero?, as línguas de sinais [brasileira e americana], práticas de comunicação alternativa e ampliada/aumentada’ [como o uso de PECS - Sistema de Comunicação por Troca de Figuras /*Picture Exchange Communication System*], aplicativos de transcrição, entre outros.

Esta foi uma proposta interrogada e parcialmente interdita: onde está a língua inglesa nesta proposta, foi a pergunta ecoada pelas professoras de Estágio e professoras de língua inglesa: temos

¹⁷ Estas experiências estão presentes também nesse Simpósio por meio de vídeo-posters, a partir da perspectiva das professoras em formação inicial e continuada. Para conferir, veja a Playlist: <https://youtube.com/playl>.

enfrentado essa questão, mais ou menos velada, tentando mostrar como compreendemos que os princípios do *Design Universal* para Aprendizagem encontram os princípios da pedagogia dos multiletramentos e a proposta de comunicação intercultural, visto que: 1. propõe, planeja, desenha múltiplas formas de representação e apresentação dos conteúdos; 2. oferece múltiplas formas de ação e de expressão dessa aprendizagem por parte das e dos estudantes, considerando a multimodalidade como inerente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas; e 3. cria múltiplas formas de participação e engajamento para produção das atividades propostas – e, na feitura das atividades [*task-oriented approach*], a aprendizagem e a reflexão sobre línguas – sempre no plural, no multi [portuguesa, brasileira, inglesa, de sinais] e comunicação/interação, acontece.

Pós-âmbulos

Como escrever conclusões sobre processos que não se encerram, mas desdobram, constelam, caminham, de-ambulam?

Como tomar no âmbito das práticas, do cotidiano da formação, a proposta de Nóvoa (2017) em que se desloca o debate sobre profissionalização docente do eixo da identidade para o da posicionalidade, considerando uma educação que defenda a escola para todas as pessoas, apontada em cinco movimentos: disposição pessoal [para aprender a ser professora]; interposição profissional [aprender a se sentir professora em comunidade – comunidade de professoras]; composição pedagógica [aprender a agir como professor no que tange às especificidades da profissão: metodologias e didáticas]; recomposição investigativa [aprender a conhecer como professora e registrar, escrever e inscrever-se na profissão – autorar-se]; exposição pública [aprender a intervir como professora, revertendo a cisão entre escola e espaço público, escola e vida social: a escola não é ensaio para vida, é a vida].

Vou tomar o caminho dialógico do confabulatório: trazer as considerações tecidas pela interlocução entre pares e ímpares para as conclusões de um texto que, no momento, abandono.

Referências

ALVIM, D. M. O que é um contradispositivo? **Cadernos de Subjetividade**, São Paulo, PUC-SP, n. 14, p. 78-85, 2012. Acesso em: 01 set. 2023. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/cadernos subjetividade/article/view/38493/26162>

ASSISTIVEWARE, B. V. **Considering all forms of communication**. Disponível em: <https://www.assistiveware.com/learn-aac/more-than-a-device-considering-all-forms-of-communication>. Acesso em: 04 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. . **O que é a filosofia?** 2.ed. Rio de Janeiro: 34, 1997.

HARAWAY, D. “Fabulação”. In: **Enciclopédia de Antropologia**. Programa de Pós-graduação em Antropologia Social | Departamento de Antropologia | FFLCH - USP. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/donna-haraway>. Acesso em: 01 set. 2023.

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social. IN: GESSER, Marivete; BOCK, Geisa Letícia Kempfer; LOPES, Paula Helena (Orgs.). **Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.

HARAWAY, D. **Ficar com o problema: fazer parentes no chthluceno**. São Paulo: N-1 Edições, 2023.

HILST, H. **Júbilo, memória, noviciado da paixão**. São Paulo: Globo, 2003.

LEME, E. S.; SILVA, J. L.; CARMO, D. R. Ensinar exige colaboração: uma interface entre Paulo Freire e a educação

inclusiva na perspectiva do ensino colaborativo. **Olhares**: Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 9, n. 3, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/12351>. Acesso em: 30 set. 2022.

MIRANDA, T.G.; GALVÃO FILHO, T.A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

NÓVOA, A.. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão como docente**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/WYkPDBFzMzrvnbsbYjmvCbd/?lang=pt#> . Acesso em: 02 set. 2023.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

CARVALHO, A. L. O. F.; DOURADO, G. L. S.; SALVADORI, J. C.; MENDES, N. R; FREIRE, C M. **Contra o capacitismo, pela acessibilidade**: desenhando juntos práticas inclusivas na Uneb. 2023. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/1_6B2vQi9YtlyvnTAL0pyShzV-Ulc3xx2/edit. Acesso em: 25 out. 2023.

SALVADORIJ, C. . Experiências e(m) Desleitura na Universidade do Estado da Bahia: foridade, poiesis e professoralidade nos giros da formação. **Memorial Multipaper**, 2022. Disponível em: <https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/396c7bad-8c4a-413a-be48-01f581d23047>. Acesso em: 10 set. 2023.

SALVADORI, J. C. “Mas eu não fui formado para isso”: poesia, acessibilidade e tecnologia (assistiva) na formação de professores de língua inglesa e literaturas - experiência durante o ensino remoto. In: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco; NASCIMENTO, Leandro Gileno Militão (Orgs.). **Profissão Docente e Ensino Remoto Emergencial**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021. p. 365-378

SALVADORI, J. C.. “Mas eu não sou formada para isso”: Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na Formação de Professores de Língua e Literaturas. Projeto de Iniciação Científica. Universidade do Estado da Bahia, 2023.

SALVADORI, J. C. FELIX, J.C; SOUZA, A. L.; OLIVEIRA, J. L. J.; NUNES, M. S.; CAMARDELLI, M. V. F.; MARTINS, M. P. S.; MENDES, N. R.; JAMBEIRO, O. O. SANTOS, S. N. **Práticas de Multiletramentos em Língua Inglesa e Literaturas com base nos princípios do Desenho Universal para Aprendizagem**. Projeto de Estágio Supervisionado III. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1ojlYRBDloFQ1wSyMfYjsq-chbOv97YU1rx7XXtvXvyg/edit#heading=h.pge49n3gj6r9>. Acesso em: 17 mar. 2023.

SOUZA, A. L. SALVADORI, J. C. **Tecnologia Assistiva e Acessibilidade na prática de professores de Língua e Literatura: uma revisão sistemática**. Relatório Final de Iniciação Científica. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/12MJcrw-i6ijt9D9v4X8-O10wFXUXaQBf/edit?usp=sharing&ouid=114638152764136266497&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 17 mar. 2023

SOUZA, A. L.; CAMARDELLI, M. V. F.; SANTOS, S. N.. **Relatório Final de Estágio Supervisionado II**. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, 2023. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1spn90xqYuJEAJiPtIP8Y81eXBrP-H5AZkOmsTYHc00/edit?usp=sharing>. Acesso em: 17 mar. 2023

SOUZA, A. L.; CAMARDELLI, M. V. F.; SANTOS, S. N. **Relatório Final de Estágio Supervisionado I**. Jacobina: Universidade do Estado da Bahia, 2022. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1xezYhQV1FHu3kyeFG74rPuGmeqODklsh88icSAdYbAI/edit?usp=sharing>. Acesso em: 17 mar. 2023.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Desenho Universal da Aprendizagem como estratégia para a inclusão escolar. **Revista Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 148-155, abril/junho, 2018. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04>. Acesso em: 01 de jul. 2022.

Tradução em sala de aula: por uma prática decolonial nos estudos de tradução

Daniella Bertocchi

Introdução

A tradução é uma prática que permeia as fronteiras linguísticas e culturais, permitindo a comunicação e o intercâmbio de ideias entre diferentes povos e sociedades. No entanto, a tradução também carrega consigo uma série de desafios e implicações, especialmente quando consideramos os estudos sobre a decolonialidade, sendo vista muitas vezes, por meio de uma lente ocidental e eurocêntrica, o que pode levar à perda de nuances e à reprodução de desigualdades. A tradução aqui vai além da linguagem e envolve a negociação de culturas, valores e normas sociais, exercendo o papel de instrumento de decolonização na medida em que se coloca contra a imposição dessas narrativas hegemônicas ao permitir que vozes subalternas sejam ouvidas.

Inicialmente é preciso considerar a forte relação entre tradução e língua e, consequentemente, entre tradução, poder e ideologia. Uma vez que são inseparáveis, é prudente pensar que a tradução também vai ser influenciada pelas dinâmicas de poder que ocorrem na e pela língua. Segundo Bassnett e Trivedi (2002, p. 2), a tradução não é um ato inocente, muito menos isolado, mas sim um processo contínuo de transferência intercultural porque ultrapassa as barreiras linguísticas e também culturais.

A tradução vista e realizada pela ótica colonial reforça as dicotomias entre superior e inferior, primitivo e civilizado e não permite outras possibilidades que não sejam condizentes com o pensamento colonial (Marson, 2021), tendo sido uma prática

fundamental na colonização e imperialismo europeus realizados na América (Chefitz, 1991 apud Bassnett e Trivedi, 2002). No Brasil, a tradução se configurou como um instrumento crucial para a efetivação da dominação política, cultural e religiosa europeia, contribuindo para modelar as relações assimétricas de poder que permeiam o colonialismo (Niranjana, 1992 apud Bassnett e Trivedi, 2002). Por meio da tradução de textos bíblicos, missionários jesuítas como Padre José de Anchieta e também pelo trabalho dos línguas - primeiros tradutores e intérpretes das línguas indígenas - a imposição cultural europeia e a conversão ao cristianismo foram consolidadas (Milton, Silva-Reis, 2016).

Seligmann-Silva (2020, p. 24) comenta que, se toda tradução expressa uma “modalidade de relação com o outro, ela pode e deve ser pensada e praticada contra a violência neocolonial, e não, como ocorre frequentemente, no sentido de se reproduzir essa violência”. O uso da tradução como instrumento de colonização pode ser percebido até os dias atuais, ao constatarmos sua relação bastante próxima à língua inglesa e ao seu domínio global. Seligmann-Silva (2020, p. 22) também comenta que, em muitos países, cerca de 80% dos livros traduzidos vêm do inglês. Esse fato pode ser percebido no Brasil pela quantidade de *best-sellers*, por exemplo, que são traduzidos do inglês para o português graças às mídias sociais como o Instagram ou o Tiktok, para citar algumas. A predominância do inglês também pode ser vista em filmes ou séries que inundam as plataformas de *streaming*, comprovando sua influência na cultura e sociedade brasileiras. A partir dessa observação, podemos pensar que a tradução deve exercer também um papel crítico, de ruptura do movimento colonizador que a língua inglesa ainda exerce.

O debate acerca da decolonialidade é relativamente recente e sua luta ainda se faz necessária, uma vez que, ainda que a colonização como conhecemos tenha terminado com a independência das colônias, “não se desestruturaram hoje, no século XXI, as bases que permitem uma sobrevivência robusta do pensamento e das práticas neocoloniais” (Seligmann-Silva, 2020, p.

30). Seligmann-Silva pontua que a tradução seria “um instrumento fundamental para lidar com essas concepções das diferenças entre as línguas e culturas” (2020, p. 31).

Essa concepção mais atualizada a respeito da tradução foi levada para as aulas das disciplinas de “Introdução aos Estudos da Tradução”, “Práxis: Tradução e Ensino” e “Tópicos em Tradução”, do curso de Letras Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Ao longo de dois semestres, os alunos trabalharam com teorias de tradução de forma crítica, por meio da leitura de textos teóricos, buscando renovar os conceitos e a percepção de como a tradução geralmente pode ser compreendida e realizada. Além disso, por meio de traduções nos pares português-inglês e inglês-português de textos de autores e gêneros diversos e da elaboração de diários de tradução, os alunos realizaram uma prática mais consciente e próxima da proposta decolonial de tradução. Nesse sentido, o objetivo desse texto é apresentar um panorama das discussões e das práticas que foram realizadas ao longo do semestre durante as aulas de tradução a fim de contribuir para o debate acerca da tradução em sala de aula por um viés crítico e decolonial.

Aporte teórico

A prática de tradução remonta aos primórdios da comunicação humana, sendo uma ferramenta de troca de/entre culturas e aprimoramento das línguas. Além disso, a tradução é uma atividade inerente ao ser humano, uma vez que já traduzimos em nossa própria língua desde quando aprendemos a falar (Paz, 2009). A tradução, como atividade inerente à espécie humana, sempre esteve presente em diferentes épocas e culturas, demonstrando a capacidade dos seres humanos de se comunicarem e compartilharem experiências e conhecimentos, permitindo a adaptação das pessoas a diferentes ambientes e culturas e também contribuindo para o desenvolvimento cultural e tecnológico.

Por muito tempo, a tradução foi usada de forma livre, sem muitas elaborações teóricas a seu respeito. Aos poucos, as observações sobre como traduzir começaram a fazer parte de estudos teóricos que buscaram, inicialmente, compreender e elaborar uma organização para os estudos da tradução. Steiner (2005) em sua obra *Depois de Babel: questões de linguagem e tradução*, dividiu a bibliografia da tradução em quatro períodos, o primeiro deles como sendo aquele que teve início na Grécia Antiga, com Cícero e Horácio, período esse caracterizado por um empirismo nas traduções. O segundo período, segundo Steiner, foi classificado como a era da teoria poética-filosófica e das definições (Steiner, 2005). Já o terceiro período foi caracterizado pela “introdução da linguística estrutural e das teorias de comunicação nos estudos da tradução” (Steiner, 2005 *apud* Pertel, 2020, p. 23). Por fim, o quarto período teve início, segundo Steiner, em 1960 e foi marcado “pela percepção da prática e da teoria de tradução como pontos de intersecção com diversas disciplinas, tais como a filosofia, a literatura comparada, a etnografia, a sociologia [...]” (Pertel, 2020, p. 23). Ainda que seja bastante útil para a compreensão da história da tradução, sabemos que esse desenvolvimento não aconteceu de forma linear, tendo a tradução passado, ao longo dos anos, por períodos que vão desde uma atividade mais literal ou uma tradução mais livre, passando por quase uma adaptação do texto original, até o momento de equilíbrio entre os dois polos.

Quando falamos de tradução no ensino de língua estrangeira, é possível observar que sua aplicação em sala de aula também retrata extremos em seu uso, desde o ensino que tinha como base o estudo da língua-alvo enquanto língua de partida (*Grammar translation method*), até o momento – que considero ainda atual e uma realidade em muitos cursos de Inglês – em que a tradução ainda é um tabu. O método conhecido como *Grammar translation* vigorou até meados do século XX e se tornou “estereótipo do uso da tradução no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras” e “[...] suas características negativas impostas pelas duras críticas foram transferidas para a prática de tradução na sala de aula” (Pertel, 2019,

p. 101). A tradução se torna, então, inimiga do professor e do estudante de línguas estrangeiras, fato que possivelmente relaciona a prática ao insucesso na aprendizagem da língua.

Outro responsável pela má fama da tradução seria o Método Direto (*Direct method*), surgido no início do século XX, que proibia a tradução por considerar que a aprendizagem de uma língua deveria ocorrer de forma natural – daí ele também ser conhecido como *Natural Approach*. A ideia por trás desse método era interessante, uma vez que propunha a aprendizagem assim como as crianças o fazem com sua língua materna. O problema aqui seria a desconsideração do fato de que nós também, ao aprendermos a língua materna, traduzimos o mundo em que estamos inseridos. Traduzimos palavras que não conhecemos, conceitos complexos em simples, traduzimos imagens para palavras e assim por diante. Pertel (2020) comenta que:

Segundo Cook (1997), o Método da Gramática-Tradução se tornou o estereótipo do uso da tradução no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Além disso, suas características negativas impostas pelas duras críticas foram transferidas para a prática da tradução na sala de aula. A partir de então, a tradução tornou-se, em tese, uma espécie de inimiga tanto do professor quanto do aprendiz de línguas estrangeiras. Esse fato também é verificado por Branco (2011, p. 166), quando afirma que “até os dias atuais, ao se falar em tradução em sala de aula de línguas estrangeiras, a visão é da utilização do Método Gramática e Tradução”, e por conta dele, “torna-se um mito, que a representa como desnecessária, como uma interferência negativa ao aprendizado” (Pertel, 2020, p. 101).

A responsabilidade pela visão negativa da tradução não recai somente em sua utilização pelo método *Grammar Translation*, mas também no movimento conhecido como *English only* surgido nos Estados Unidos que, de forma geral, restringia o uso de outras línguas nas salas de aula de EFL/ESL. Esse movimento também pode ser observado na Grã-Bretanha com suas políticas neocolonialistas que têm o inglês como principal componente para

“expansão do controle neocolonial britânico” (Pertel, 2020, p. 107). Phillipson (1992 *apud* Pertel, 2020) indica cinco princípios que orientam o movimento monolíngue no ensino / aprendizagem de inglês como língua estrangeira ou segunda língua:

1) o inglês é melhor ensinado de forma monolíngue; 2) o professor ideal de inglês é o falante nativo; 3) quanto mais cedo o inglês começar a ser ensinado, melhores serão os resultados; 4) quanto mais o inglês for ensinado, melhores serão os resultados; e 5) se outras línguas forem utilizadas em excesso, a qualidade do inglês cairá (Phillipson, 1992 *apud* Pertel, 2020, p. 107).

A resistência com relação ao uso da tradução em sala de aula pode ser explicada pela alegação de que ela seria uma

atividade pedagógica não natural, não comunicativa, ligada à construção linguística formal e não funcional confinada a duas habilidades linguísticas – leitura e escrita –, cujo propósito seria o desenvolvimento apenas de estruturas linguísticas, uma atividade morosa, difícil, enfadonha e irrelevante (Pertel, 2020, p. 123).

Isso ainda pode ser visto em muitas escolas de idiomas – em especial de inglês – em que há uma proibição do uso da tradução mesmo para os níveis iniciantes. Pertel comenta que, para alguns teóricos, a tradução poderia “levar à ocorrência de interferências entre duas línguas em contato, [...] causando danos às normas de cada uma das línguas expostas ao contato” (2020, p. 111). Essa concepção desconsidera o papel fundamental da tradução na troca de conhecimentos e na promoção de um diálogo intercultural e que permite que diferentes culturas coexistam e se comuniquem, promovendo o respeito à diversidade.

A pergunta que nos guiou para a elaboração desse artigo, bem como na forma como as disciplinas foram conduzidas, foi por que motivo a tradução foi banida na sala de aula? Será que usar a tradução como recurso para o ensino é realmente tão prejudicial quanto se propaga?

Desde a minha graduação e ao longo da minha trajetória profissional em cursos de inglês e escolas regulares, essa pergunta sempre me incomodou. Isso porque minha observação como professora e como aluna de Inglês e outras línguas estrangeiras me fez perceber que a tradução poderia ser benéfica para o aluno se usada de forma adequada, na medida certa. Esse incômodo é compartilhado por muitos pesquisadores, como DePaula (2007), que acreditava ser

[...] paradoxal a tentativa que se faz, com os métodos audiovisuais, de proibir o uso da tradução, quando, desde sempre, de forma explícita ou implícita, essa atividade participa do processo de aprendizagem. Os mais obstinados defensores do “nunca traduzir” entram na sala de aula sobrecarregados de todo tipo de material cênico e, ao apresentar ao aluno *the real thing*, surpreendem-se com a necessidade que ele tem de verificar se entendeu direito, pois mesmo diante do objeto concreto, ainda assim...traduz (DePaula, 2007, p. 90/91).

O problema nessa questão é o conceito limitado de tradução que era considerado. Ao ampliarmos nossa visão sobre o que é tradução, vemos que sua proibição não faz sentido. Também não estamos defendendo uma volta ao *Grammar Translation*, mas sim a utilização da tradução como ferramenta para o ensino. Essa defesa se apoia em estudos da profa. Lillian DePaula, divulgadora dos estudos da tradução na Ufes, por meio de seu projeto “Tradução: quinta habilidade” e da obra *Tradução: uma fonte para o ensino* (2007), que serviu como referência durante as aulas das disciplinas de tradução, bem como para a elaboração deste texto.

Dessa forma, entendemos que o papel da tradução no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira vai além de questões puramente linguísticas, podendo, aquela, exercer uma função decolonial, uma vez que “language has always been at the heart of the colonialist enterprise [...]”¹ (Rajagopalan, p. 2007, p. 176). Essa

¹ A linguagem sempre foi o coração da iniciativa colonialista (tradução nossa)

prática iria de encontro ao que Rajagopalan coloca como sendo uma tradição logocêntrica da tradução que

aposta em significados estáveis e aptos para serem transportados da língua de partida para a língua de chegada. Tradução é, dentro dessa visão, nada mais nada menos que transporte de conteúdos (significados) entre formas (significantes). A meta é evitar que ocorram perdas, danos, e estragos ao conteúdo transportado. O transporte, em outras palavras, tem de ser conduzido de forma suave, carinhosa e sem violência. Os adeptos da visão logocêntrica da tradição, ao mesmo tempo que reconhecem frequentes atritos e conflitos de interesse entre as partes envolvidas na atividade de tradução, advogam a eliminação, ou ao menos a diminuição considerável, de qualquer violência mediante atenção redobrada à letra e ao espírito do texto "original" e compromisso solene com a fidelidade (Rajagopalan, 2000, p. 124).

De maneira complementar, Rajagopalan (2000) ao opor às visões logocêntrica e alternativa da tradução, comenta que:

Se a tradição logocêntrica marginaliza a tradução, considerando-a atividade secundária e parasitária [...], a visão alternativa coloca-a no centro das atenções, considerando-a algo absolutamente necessário e inevitável - e até mesmo, por mais paradoxal que isso pareça, o único modo de "produzir originais" (Branstone, 1993, p. 141). Ou seja, com a mudança de enfoque, a tradução revelar-se-ia como sendo a única forma de acesso a qualquer texto, mesmo aquele redigido na língua materna do leitor. Todo e qualquer ato de comunicação se processaria graças à atividade tradutória (Rajagopalan, 2000, p. 125).

Nesse sentido, a proposta para as disciplinas ofertadas foi trabalhar a tradução a partir de uma perspectiva crítica decolonial, a fim de repensar questões e preconceitos arraigados a respeito da tradução no ensino de língua estrangeira. A defesa do retorno da tradução à sala de aula tem como base alguns argumentos, como a tradução: a) ser uma prática necessária na vida contemporânea; b)

estar vinculada a conceitos históricos da linguística aplicada e, por conseguinte, contribuir para uma revitalização na área; c) ser um fator motivacional, quando bem utilizada pelo professor (Pertel, 2020). A tradução é vista, nesse sentido, como uma quinta habilidade, conforme ressaltado por Cook ao afirmar ser ela “[...] uma habilidade essencial na qual se espera que o aprendiz de línguas tenha sucesso. Como tal, ela deveria ser adicionada à lista tradicional das quatro habilidades: leitura, escrita, compreensão auditiva, fala – e, então, tradução” (Cook, 2007, p. 397 *apud* Pertel, 2020, p. 120). De maneira complementar, Cook afirma que

Ela [a tradução] sempre foi uma habilidade útil, mas em sociedades multiculturais da atualidade, do mundo globalizado, ela é ainda mais. Aqueles que conhecem dois idiomas precisam frequentemente dispor desse conhecimento para a mediação entre aqueles que só conhecem um. Isso ocorre na vida pessoal de imigrantes ou de famílias de línguas mistas, na vida em sociedade onde uma pessoa tem um maior conhecimento do ambiente linguístico do que outra, e no mundo dos negócios onde empregados bilíngues são constantemente contratados – ou recrutados em ocasiões especiais – para mediar entre falantes monolíngues. A tradução também é o pilar da esperança pela cooperação e paz internacional (Cook, 2007, p. 398 *apud* Pertel, 2020, p. 120).

Este texto, além de ser um relato das atividades realizadas pelos alunos por uma perspectiva decolonial, também se propõe a defender o retorno da tradução para a sala de aula, em especial, a implementação da tradução crítica, como forma de romper mitos, conforme estes apontados por Nali e Zaidan (2016): a) o uso da literatura como apêndice e sua redução a uma função utilitária; b) a noção de que apenas os falantes de variedades hegemônicas da língua são os autênticos falantes. Ou seja, a tradução teria também uma função crítica a respeito do que foi estabelecido anos como metodologia adequada para o ensino de línguas estrangeiras, que foi reflexo, por muitos anos, do neocolonialismo anglo- americano (Nali e Zaidan, 2016). Conforme as autoras,

a afirmação de que a tradução inviabilizaria a aquisição de uma língua estrangeira convém, sobretudo, à indústria internacional de ensino de línguas estrangeiras, para a qual valorizar as milhares de línguas-mães dos aprendizes pelo mundo significaria ter que alocar financiamento para as propostas metodológicas de cada nacionalidade, o que resultaria em problemas logísticos inimagináveis. Tem sido, portanto, mais conveniente tratar a tradução como a gata borralheira do ensino de línguas ao invés de promovê-la e continuar exotizando o texto literário (Nali e Zaidan, 2016, p. 16).

De maneira complementar, entendemos que a tradução na aprendizagem de uma língua estrangeira pode apresentar benefícios, por ser uma atividade natural que permite, dentre outras coisas: a) a possibilidade de comparação entre as estruturas das línguas em análise; b) o aprimoramento da fala e da escrita do aluno; c) a valorização da cultura e identidade do aprendiz, fortalecendo sua autonomia e autoconfiança; d) um papel ativo e crítico de produção de texto e não somente de reprodução de um conteúdo previamente dado, possibilitando, dessa forma, transformações sociais e culturais por meio de práticas de letramento crítico (Nali e Zaidan, 2016). A tradução, por essa perspectiva, pode ser bastante útil e benéfica quando utilizada de forma a estimular, para além das habilidades linguísticas, um enriquecimento cultural, social e político. Essa proposta se alinha ao que entendemos por perspectiva decolonial da tradução, prática ainda muito necessária. Para compreendermos melhor essa necessidade e de que forma essas questões foram levadas e discutidas em sala de aula, faz-se necessário retomar a ideia de que a colonialidade foi um processo de expansão territorial, iniciado no século XV na Europa, em que povos de lugares distintos foram subjugados e dominados (Fleck, 2023). Esse processo, segundo Mignolo (2017 *apud* Fleck, 2023) equivaleria a um padrão colonial de poder, um complexo de relações que se esconderia atrás de uma retórica da modernidade e que justificaria a violência da colonialidade. A colonialidade teria buscado, dessa forma,

classificar "como inferiores e alheias ao conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições [...]" (Fleck, 2023, p. 250).

O que se buscou, então, com as práticas de tradução realizadas durante as aulas foi desmistificar ideias arraigadas no repertório dos alunos como a de que há um original intocável e uma tradução e que esta deve ser fiel àquele, e de que o valor do texto dito original está acima da tradução produzidas. Além disso, por meio das atividades realizadas em aula e das discussões sobre as traduções e as escolhas feitas pelos alunos, buscamos pensar e discutir como a tradução pode ser um instrumento de decolonialidade. Nesse sentido, concordamos com Fleck (2023) quando afirma que é preciso entender nosso papel como tradutores latino-americanos, cientes das desigualdades que marcam as produções literárias e o processo de tradução. A tradução pode e deve ser vista como uma ferramenta que auxilia na descolonização desafiadora do poder e que habilita a voz da cultura oprimida (Pagano, 2000 *apud* Fleck, 2023).

A tradução ganha novo viés, sendo vista agora como um ato político decolonial, "ao nela fazermos evidentes os poderes que estão implícitos no texto e mostrarmos como a cultura oprimida é nele representada (Fleck, 2023, p. 256). Ademais, o papel do tradutor, por essa nova perspectiva, deixa de ser mecânico e oculto e passa a ser posicionado, político e visível, uma vez que, ao reconhecer seu lugar de enunciação, esse tradutor é capaz de fazer escolhas e encontrar soluções possíveis a fim de alcançar os sentidos que o texto traduzido terá junto ao seu público. Nesse sentido, a prática de tradução decolonial não é solitária, ao contrário, ela é

uma experiência grupal, que envolve diferentes sujeitos, com distintas habilidades e especificidades que estão dispostos a discutir possibilidades de fazer chegar ao sujeito hodierno aquilo que era relevante há tempos passados, com suas influências em nosso

presente, e a expressar de que modos essa relevância pode ser reavivada no contexto atual (Fleck, 2023, p. 259).

A tradução, portanto, é uma ação dialógica, um momento único de interrelação entre culturas que se atravessam e também de sujeitos – autores, tradutores e leitores – que se encontram no espaço discursivo da tradução (Fleck, 2023). Dessa forma, a fim de compreender como a proposta foi efetivada, veremos a seguir como a tradução foi trabalhada com os alunos durante as aulas das disciplinas mencionadas anteriormente.

Análise das experiências na disciplina

O Projeto político do curso (PPC) de Letras- Inglês da Ufes² contempla três disciplinas que tratam da tradução, duas obrigatórias: a) Introdução aos estudos da tradução; b) Práxis: tradução e ensino, e uma optativa: c) Tópicos em tradução. A ementa das disciplinas contempla, de forma geral, objetivos tais como:

- a) construir uma concepção discursiva da tradução que supere a ideia de transferência;
- b) situar a tradução no contexto do projeto colonial, da discussão sobre violência de gênero e nas práticas afirmativas de identidade latino-americana;
- c) identificar os processos cognitivos que a tradução envolve, apontando seus benefícios para a aquisição da língua;
- d) promover o letramento crítico através da tradução;
- e) refletir sobre a tradução como fenômeno histórico, cultural, político e ideológico, a partir de interfaces desse campo com os estudos pós-coloniais, estudos latino-americanos e estudos de gênero (Ufes, 2019)

² Disponível em: https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lingua_e_literatura_inglesa_-_licenciaturaatual.pdf. Acesso em: 01 set 2023.

Estes objetivos nos guiaram para a definição não só das atividades que foram trabalhadas, mas também da elaboração do que foi chamado de diário de tradução, uma vez que entendemos que a tradução não se faz de forma isolada nem solitária, ao contrário, é uma atividade que nos conduz ao diálogo e ao debate. Assim, concordamos com DePaula (2007) quando afirma que,

a prática de tradução nos faz perceber de que forma as palavras podem ser manipuladas tendo em vista certo contexto. De acordo com Duff (1989, p. 10) a tradução, como atividade de aprendizagem, também apresenta vários métodos. Ele diz que essa atividade naturalmente convida à especulação e ao debate. É raro existir uma única resposta correta. Traduzir, ele continua, desenvolve três qualidades essenciais na aprendizagem de uma língua: precisão, clareza e flexibilidade (DePaula, 2007, p. 90).

As disciplinas mencionadas foram ministradas entre 2022-02 e 2023-01 para alunos dos 3º, 4º e 5º períodos que desenvolveram a leitura de textos teóricos e trabalharam com atividades práticas de tradução a fim de atingir objetivos tais como os propostos na ementa das disciplinas. Segundo DePaula, as atividades de tradução com revisão por pares

[...] também faz com que as particularidades de uma língua fiquem mais pronunciadas, além de apontar para as diferentes maneiras segundo as quais uma língua pode se relacionar com outra. A prática da reflexão acerca da tradução nos mostra que podemos, quando nos orientamos pelos signos isolados, e não pelo sentido, provocar um “estranho desacordo” entre as línguas (DePaula, 2007, p. 89).

A proposta de trabalho apresentada aos alunos consistia em atividades práticas de tradução que contemplavam diferentes gêneros textuais e atividades diversificadas no campo da tradução, bem como a elaboração de um diário de tradução em que foram registradas informações pertinentes à atividade realizada. A ideia para as atividades práticas surgiu a partir da leitura do artigo de

DePaula (2007, p. 96) em que ela relata sua experiência com a tradução do livro de viagem *A brazilian adventure* (Fleming, 1984). A obra foi apresentada por DePaula a sua turma de graduação que, além da tradução propriamente dita, realizou atividades cujos objetivos eram:

1. Fazer uma previsão dos problemas que o texto pode trazer ao tradutor
2. Relacionar os problemas que de fato foram encontrados
3. Analisar soluções
4. Verificar soluções
5. Comparar com outra estilística
6. Discutir as diferentes soluções
7. Escrever sobre o processo tradutório (DePaula, 2007, p. 96)

Ainda que algumas atividades realizadas tivessem sido diferentes entre as turmas, a maioria delas foi a mesma ou com pequenas alterações. As turmas foram divididas em grupos de até cinco pessoas que ficaram responsáveis por traduzir e comentar a tradução feita por outro grupo, a fim de realizar uma revisão por pares. As atividades variavam entre elaboração da tradução propriamente dita, nos pares português-inglês e inglês-português, ou atividades de análises de traduções prontas. No total, as turmas trabalharam com uma média de 10 atividades práticas que abarcaram as seguintes propostas:

1. Tradução de conceitos de tradução
2. Análise de tradução de títulos de filmes
3. Tradução de poemas
4. Tradução de abstracts e microcontos
5. Análise de erros de tradução
6. Análise de legendas de filmes e/ou séries
7. Tradução simultânea
8. Elaboração de plano de aula de tradução e aplicação da aula com a turma
9. Análise comparativa de traduções de uma mesma obra

Ao longo das aulas e da realização das práticas, as turmas prepararam um diário de tradução em que comentavam a) previsão de problemas para o tradutor; b) problemas realmente encontrados na tradução; c) soluções para os problemas e como essas soluções foram pensadas; d) as maiores dificuldades encontradas por eles. O propósito da elaboração do diário de tradução – que poderia ser escrito ou apenas comentado em uma roda de conversa – foi fazer com que os alunos pensassem a respeito da tradução de forma mais ampla, desconstruindo a noção de que esse é um trabalho que se limitaria ao nível linguístico, conforme propõe a noção mais difundida de tradução e que se refere ao trabalho de troca de material textual de uma língua para outra, de maneira fiel, com poucas modificações do texto de partida. Essa proposta se relaciona ao que Arrojo (2002) apresenta como metáfora do vagão de trem, em que os sentidos, fixados em um idioma ou no outro, são levados de um ponto a outro, sem que haja grandes perdas na “carga”. Segundo Arrojo,

Da mesma maneira que o que importa no transporte de carga não é quais vagões carregam quais cargas, nem a sequência em que os vagões estão dispostos, mas, sim que todos os volumes alcancem seu destino, o fundamental no processo de tradução é que todos os componentes significativos do original alcancem a língua- alvo, de tal forma que possam ser usados por seus receptores (Arrojo, 2002, p. 12).

O principal problema dessa concepção de tradução é entender o texto como algo cujos significados são estáveis e imutáveis, o que se relaciona com uma teoria de linguagem que vê a língua em sua superfície, sem levar em consideração o uso que seus usuários fazem com ela. Além disso, essa concepção faz da tradução algo puramente mecânico. Por outro lado, ao compreendermos a língua como algo vivo, alterada continuamente por seus falantes, teremos uma nova concepção a respeito do ato de traduzir.

Segundo Arrojo, “ao considerarmos o texto, ou o signo, como um receptáculo em que algum “conteúdo” possa ser depositado e mantido sob controle, proponho que sua imagem exemplar passe a ser a de um palimpsesto” (Arrojo, 2002, p. 23). O palimpsesto é um material de escrita, como um pergaminho, que, por ser muito escasso, era reutilizado várias vezes por meio da raspagem do texto anterior. Ao propor a metáfora do palimpsesto para a tradução, Arrojo sugere uma visão que compreende os vários sentidos que subjazem o texto, alterando, portanto, a forma como realizamos a tradução.

Ao realizarem as atividades, foi necessário que os alunos levassem em conta também as questões culturais da língua-alvo, bem como considerassem adequações da tradução em função do público receptor daquele texto. Por meio da análise crítica dos elementos da tradução e considerando que esse é um processo que confronta as relações do poder hegemônico que existem dentro de um contexto cultural maior, os alunos puderam perceber uma prática que demanda um posicionamento crítico frente à dominação que sempre permeou o processo tradutório.

O resultado da proposta foi bastante satisfatório, uma vez que foi possível observar o engajamento e a dedicação dos alunos com as atividades e, mais do que isso, perceber que a noção de tradução como uma atividade a ser evitada, ainda muito presente em cursos de inglês como língua estrangeira, foi superada. Ao final do semestre, os alunos responderam a um questionário em que comentaram a experiência com a disciplina, destacando pontos que acharam interessantes, relevantes ou comentando o que poderia ou deveria ser alterado na disciplina. O questionário foi elaborado no *Google Forms*³ e o link compartilhado no *Google Classroom* das três turmas. No total, 25 alunos das três disciplinas responderam ao

³ Os formulários de pesquisa com os alunos estão disponíveis nesses links: https://docs.google.com/forms/d/1yjLEibMXHZXDk1h_xtxWYrvHGtxgSzmka3pIUSe1-Uc/edit#responses ; https://docs.google.com/forms/d/17ZVCse0uzyk5XTafdPv9SQXsa11-36eZ6_eC3PMmpb4/edit ; <https://docs.google.com/forms/d/11NQxODPcucAICUATINqmeukM0IApn7D4SFY0m1HYB68/edit#responses>

questionário e comentaram suas impressões a respeito do curso. Dentre as respostas dadas no questionário, podemos destacar aquelas cujas respostas eram abertas e que se referiam à percepção em relação ao processo de tradução após o trabalho com as atividades propostas. Essas respostas se relacionam a algumas noções comentadas anteriormente. Inicialmente, as respostas dadas indicam que há ainda uma visão bastante negativa a respeito da tradução no ensino da língua estrangeira, tida como prática que poderia atrapalhar na aquisição e na fluência do aluno. Essa noção pode ser justificada possivelmente pelas vivências dos alunos tanto como estudantes de uma língua estrangeira, quanto como estagiários em escolas de idiomas.

Além disso, foi possível observar que ainda persiste a noção de tradução como transporte de significados de uma língua para a outra e, finalmente, a noção de que é preciso ser “fiel” (com muitas aspas) ao texto “original” (com mais aspas ainda). O que se buscou, ao longo do semestre foi desmistificar essas concepções e abrir caminhos para que os alunos vejam a tradução como um recurso valiosíssimo para o ensino e aprendizagem da língua inglesa.

A análise da resposta dos alunos nos leva a crer que os objetivos da ementa foram alcançados. Como recorte, selecionamos algumas respostas dadas na seção aberta e que se relacionavam com a percepção dos alunos a respeito do processo de tradução após o trabalho com as atividades. O primeiro objetivo da ementa se referia à construção de uma concepção discursiva da tradução que superasse a ideia de transferência e esse foi um item destacado pelos alunos, que comentaram que a) “a disciplina foi boa para analisar nossos métodos de ensino e incorporar a tradução em sala de aula sem vê-la como algo que coloca em risco o processo de aprendizagem ou até como uma forma ruim de aprender” e b) “a disciplina foi extremamente importante para meu trabalho com a tradução em sala de aula como futura professora, especialmente na forma como eu devo preparar as atividades de tradução para os alunos”.

Um outro objetivo alcançado foi o de identificar os processos cognitivos que a tradução envolve, apontando seus benefícios para a aquisição da língua, para o qual os alunos comentaram que a) "estudar o processo de tradução para o ensino de uma segunda língua abriu meus olhos para muitas novas possibilidades e perceber elementos de tradução em práticas que eu já utilizava e não percebia" e b) "nós pudemos desconstruir a ideia de que a tradução é simplesmente a transferência de significados, mas que requer criatividade por parte do tradutor".

A promoção do letramento crítico e a reflexão sobre a tradução como fenômeno histórico, cultural, político e ideológico, a partir de interfaces desse campo com os estudos pós-coloniais, estudos latino-americanos e estudos de gênero também foi outro objetivo observado pelos alunos em suas falas como "[...] com as discussões promovidas em aula durante a disciplina bem como o conteúdo dos materiais textuais disponibilizados pude identificar [...] as formas com as quais eu posso usar a tradução para trazer um aprendizado mais eficiente e para os meus alunos bem como um ambiente bem menos estressante e apreensivo que pode ser uma sala de aula de língua estrangeira quando a tradução é totalmente proibida tanto para o aluno quanto pra o professor."

As respostas dos alunos sugerem uma mudança na concepção prévia que circulava entre eles a respeito da tradução e cremos que isso só foi possível em função da dinâmica de tradução proposta, que permitiu a realização de um processo tradutório com base crítica e decolonial, uma vez que visou não só à transferência de significados entre as línguas, mas também suscitou discussões acerca da própria tradução e das relações de poder que subjazem esse processo.

Considerações finais

O trabalho realizado nas disciplinas ao longo dos semestres nos permitiu não só apresentar as teorias da tradução, mas também efetivar sua prática de forma crítica e libertadora. A percepção

inicial de que a tradução era algo proibido e prejudicial à aprendizagem de uma língua estrangeira foi substituída pela concepção de uma prática que se mostra eficaz e benéfica aos estudos de língua estrangeira, não somente no campo linguístico, mas também como prática decolonial, que nos coloca não como usuários passivos da língua, mas ao contrário, como produtores ativos e críticos de discurso, tornando a tradução uma atividade renovada e renovadora para os usuários do inglês, em especial. Conforme mencionado anteriormente, a tradução não é uma prática solitária, mas sim uma experiência que envolve diversos sujeitos, cada qual com suas especificidades, mostrando-se como uma prática dialógica, que conecta autores, tradutores e leitores no espaço desse processo. É uma prática que deve buscar ser libertadora, a partir do momento que está consciente das relações de poder que permeiam o discurso e, conseqüentemente, a própria tradução. Traduzir passa a ser um ato de rebeldia, que desconstrói e reorganiza discursos hegemônicos, ao posicionar o antes marginalizado no centro do processo.

Foi interessante perceber o desenvolvimento de um novo olhar, por parte dos alunos, para a prática de tradução, antes vista como exercício mecânico e agora tida como uma ponte para o ensino (DePaula, 2007). As atividades realizadas, em conjunto com os diários de tradução elaborados pelos alunos, permitiram uma abordagem crítica, uma vez que, ao longo das aulas e da realização das práticas, os alunos foram estimulados a pensar a respeito dos problemas que encontrariam, bem como nas soluções para esses problemas. Além disso, a tradução passou a ser vista como prática de letramento crítico, por possibilitar a expansão da perspectiva do que é o mundo e de sua relação com ele como parte ativa e integrante desse cenário (Nali; Zaidan, 2016). De maneira complementar, a revisão das traduções por pares permitiu que múltiplos olhares fossem lançados sobre os textos de partida e chegada, em uma construção coletiva das atividades.

Ao final do processo, foi possível perceber uma mudança e ampliação da visão que se tinha da tradução, que era o objetivo

principal da proposta dos cursos. Nesse sentido, percebemos que a utilização de práticas de tradução aliadas à elaboração de um diário foram fundamentais na construção de uma nova visão a respeito da tradução e das práticas dos futuros professores de língua inglesa.

Referências bibliográficas

ARROJO, R. **Oficina de Tradução**: A teoria na prática. São Paulo: Ática, 1986/2002.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos técnicos da tradução**: uma nova proposta. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1990/2004.

BASSNETT, S.; TRIVEDI, H. (Eds.): **Post Colonial Translation: Theory and Practice**. London: Routledge, 2002.

DEPAULA, L. (Org.). **Tradução**: uma fonte para o ensino. Vitória: Edufes, 2007.

FLECK, G. F. Tradução e decolonialidade na América Latina. **A cor das letras**, v. 24, p. 247-267, 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **The decolonial option in English Teaching**: can the subaltern act? *Tesol Quartely*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016

MARSON, M. Z. Ensino de língua inglesa no Brasil e decolonialidade: uma possível discussão com base na BNCC. **Revista REEDUC** - Revista de Estudos em Educação, v. 7, p. 8-22, 2021.

MIGNOLO, W. Desafios decoloniais hoje. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu, PR, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017a.

MILTON, J.; SILVA-REIS, D. **História da Tradução no Brasil**: Percursos Seculares. *TRANSLATIO*, v. 12, p. 2-42, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/translatio/article/view/69413/39852> . Acesso em: 10 abr. 2024

NALI, F.; ZAIDAN, J. Por uma outra pedagogia para língua adicional e literatura: tradução como possibilidade de superação da cisão tecnicista. **Percursos Linguísticos** (UFES), v. 6, p. 11-21, 2016.

PAZ, O. **Tradução literatura e literalidade**. Tradução de Doralice Alves de Queiroz. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 1971 / 2009.

PERTEL, T. **Tradução, Ensino e Formação de Professores de Línguas Estrangeiras**. 1. ed. Belo Horizonte: Dialética, 2020. v. 1. 441p.

RAJAGOPALAN, K. Traição vs. transgressão: reflexões acerca da tradução e pós-modernidade. **Alfa** (ILCSE/UNESP), São Paulo, v. 44, n.º Esp, p. 123-130, 2000.

RAJAGOPALAN, K. Postcoloniality as translation in action. **Revista do GEL** (Araraquara), v. 4, p. 169-186, 2007.

SELIGMANN-SILVA, M. “Tradução como método de “Disothering”: para além do colonial e do especismo”. **ALETRIA: Revista de Estudos De Literatura**, v. 30, p. 19-42, 2020.

STEINER, G. **Depois de Babel**: questões de linguagem e tradução. Curitiba: Editora da UFPR, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Projeto Pedagógico do curso de licenciatura em língua e literatura de língua inglesa. Vitória: Ufes, 2019. Disponível em: https://letras.ufes.br/sites/letras.ufes.br/files/field/anexo/ppc_lingua_e_literatura_inglesa_-_licenciaturaatual.pdf. Acesso em: 10 ago. de 2023.

VENUTI, L. **Rethinking translation**: discourse, subjectivity, ideology. Londres, Nova York: Routledge, 1992.

VENUTI, L. **The Translator's Invisibility**: A history of translation. London/NY: Routledge, 1995.

Reflexões sobre práticas de avaliação formativa, multiletramentos e multimodalidade

Isabela Piva

Introdução

Na contemporaneidade, a compreensão de linguagem e texto está intrinsecamente ligada ao cenário digital que caracteriza os tempos atuais. O avanço tecnológico impulsiona transformações significativas nas formas de comunicação, nos textos e nos gêneros, os quais passam a ser construídos de maneira cada vez mais multimodal em diversos contextos sociais. Este contexto reflete-se também no âmbito educacional, em que a presença das novas tecnologias não implica uma dependência absoluta, mas sim a fundamentação dos processos de significação em usos linguísticos complexos, baseados em compartilhamento, colaboração e experimentação.

Enquanto concepções tradicionais de letramento enfatizam centralidade, autoria individual e normatização, os novos letramentos, segundo Duboc (2015), destacam-se pela distribuição, compartilhamento, autoria colaborativa e experimentação. Essa ampliação é fundamental para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ensino de Língua Inglesa, que busca uma educação linguística crítica e consciente, inserindo-se no contexto das práticas sociais digitais.

Diante da pluralidade linguística na sociedade contemporânea, influenciada pelo avanço tecnológico, os multiletramentos emergem como uma resposta às demandas sociais em constante transformação. Essa abordagem reconhece a necessidade de compreender e produzir textos em diferentes

formatos, utilizando diversos recursos e modos semióticos. A multimodalidade, portanto, está associada à articulação de diferentes recursos comunicativos na construção de sentido.

Os aspectos não-verbais são elementos socioculturais compartilhados, essenciais para representar experiências e negociar relações sociais (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2019). Na perspectiva dos multiletramentos, os sujeitos manipulam de forma inovadora os modos semióticos disponíveis em seus contextos, reforçando a importância da competência multimodal.

A avaliação de aprendizagem, do ponto de vista dos multiletramentos, não se restringe aos conhecimentos linguísticos. Em uma sociedade digital com redes e comunidades heterogêneas, reconhecer formas de conhecimento como o multimodal, o identitário e o interpessoal torna-se essencial (Cani; Santiago, 2018). Considerar o aprender durante o processo avaliativo, as interações cotidianas de sala de aula, avaliar os processos de aprendizagem empreendidos pelos sujeitos continuamente são aspectos da avaliação de caráter formativo. Esse tipo de avaliação, segundo Duboc (2015), se centra na continuidade e nos processos de aprendizagem e favorece a colaboração em uma sala de aula, o que se alinha à natureza multifacetada da sociedade digital. A avaliação formativa emerge, portanto, como uma abordagem relevante no contexto do ensino e aprendizagem de idiomas, dada sua ênfase na colaboração, na continuidade e no reconhecimento da diversidade da linguagem contemporânea.

Ensino de língua, letramentos e multiletramentos

O que se entende por língua, linguagem, texto, gênero, leitura, escrita, autoria, na contemporaneidade, está estreitamente associado ao cenário digital dos tempos atuais. Os avanços tecnológicos impulsionam mudanças na linguagem, nas formas de se comunicar, nos textos e nos gêneros, que passam a se construir de forma cada vez mais multimodal em diversos espaços da sociedade (Lousada; Sumiya, 2022). No âmbito educacional, isso

não significa que as práticas pedagógicas devam ser completamente dependentes da presença das novas tecnologias nas escolas, mas que os processos de significação se fundamentam em usos linguísticos cada vez mais complexos, pautados pelo compartilhamento, pela colaboração e pela experimentação.

Enquanto a centralidade, a concentração, a autoria individual, a esfera privada e a normatização estão mais voltadas para uma perspectiva convencional de letramento, a distribuição, o compartilhamento, a autoria colaborativa, a esfera pública e a experimentação seriam característicos dos novos letramentos (Duboc, 2015).

Muito além da habilidade de decodificar, “decifrar”, palavras, o conceito de letramento se estende à capacidade de compreender e produzir textos de forma contextualizada e crítica. O saber ler e escrever está intrinsecamente associado ao agir em sociedade e à condição daquele que aprende a ler e escreve, isto é, está implícito, no conceito de letramento “[...] a ideia de que escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (Soares, 2009, p. 17).

Considerando-se a pluralidade da linguagem na sociedade contemporânea, sobretudo resultado do avanço tecnológico, o conceito de letramento se expande no sentido de responder às demandas sociais que se colocam ao longo do tempo. Surge, assim, os multiletramentos, reconhecendo a necessidade de compreensão e produção de textos em diferentes formatos e que se constroem a partir de diferentes recursos e modos semióticos. Nogueira (2016) cita, como exemplo disso, o letramento visual, que consiste no desenvolvimento da competência para compreender criticamente os significados de recursos imagéticos.

Multimodalidade na produção escrita: o lugar dos elementos não-verbais

Nos diferentes eventos comunicativos que acontecem na sociedade, que estão inseridos em contextos específicos e envolvem práticas sociais diversificadas, há a articulação de recursos de comunicação também diversos. No caso de textos escritos, linguagem verbal, tipografias, cores, imagens, entre outros, integram e modificam a mensagem que está sendo comunicada. De acordo com Duboc (2015), diversas formas representacionais possibilitadas pelas novas mídias digitais, os modos semióticos para a Semiótica Social, passam a caracterizar os gêneros textuais que surgem com o passar do tempo e com o avanço tecnológico da sociedade. A multimodalidade, nesse sentido, está relacionada à articulação de diversos modos semióticos na construção de sentido conforme a finalidade da comunicação em diferentes contextos (Nogueira, 2016).

Os aspectos não-verbais são cada vez mais marcantes e estão presentes na linguagem. As imagens, por exemplo, são amplamente exploradas nos textos da era digital de forma que elas desempenham um relevante papel nos processos de significação desses textos, extrapolando a função de meras ilustrações do texto verbal, segundo Duboc (2015). Trata-se de um modo semiótico sociocultural, assim como os modos sonoros, espaciais, visuais, gestuais, entre outros, uma forma representacional socialmente compartilhada, usada para “representar nossas experiências e negociar nossa relação com os outros” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2019, p. 532). Sendo assim, do ponto de vista dos multiletramentos, o sujeito, ou sujeito-autor (Duboc, 2015), manipula, subverte, usa de forma inovadora os modos semióticos de que dispõe em seu contexto.

Vejamos as Figura 1 e 2, que mostram duas *brochures touristiques*, um folheto, ou um pequeno guia turístico, elaboradas no âmbito de um curso de francês iniciante. Trata-se de um

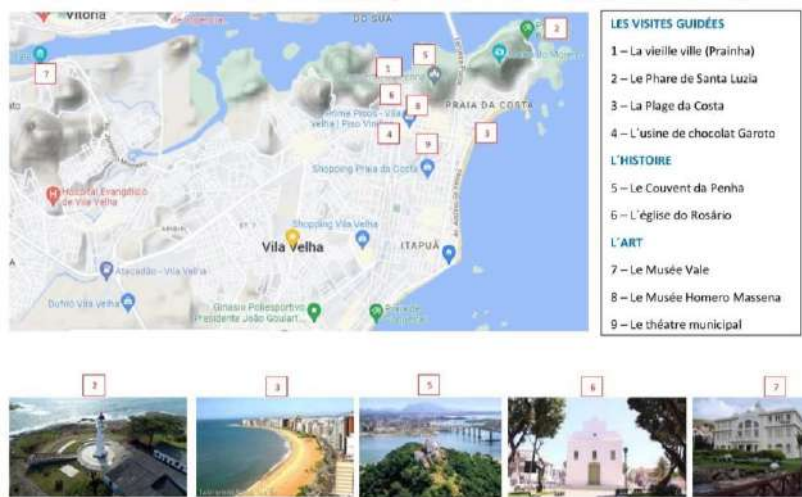
documento de caráter informativo e frequentemente comercial, que apresenta lugares turísticos e destinos de viagens.

Figura 1. Brochure touristique 1



Fonte: Acervo da autora.

Figura 2. Brochure Touristique nº2



Fonte: Acervo da autora.

Há, na realização dessa tarefa, uma comunicação multimodal se considerarmos que, em uma atividade de produção escrita, há mobilização de recursos linguísticos verbais, discursivos, visuais.

O aspecto visual, as imagens, as cores fazem parte da produção de sentido em uma *brochure touristique*, assim sendo, parece pertinente que os alunos, ao produzirem esse tipo de documento, façam uso desses recursos. Considerando-se as mudanças nas formas de se comunicar e o uso cada vez mais diversificado de recursos de produção de sentido, parece pertinente colocar em prática projetos e atividades que focalizem o desenvolvimento de habilidades de produção textual “em conjunto com fotografias, gráficos, desenhos, músicas [...] para construir representações motivadas por interesses específicos” (Nascimento; Bezerra; Heberle, 2019, p. 531).

Essa produção escrita, que se insere no conjunto de atividades realizadas em um curso de francês voltado para iniciantes, não se resume a uma mera lista de pontos turísticos: em relação aos recursos gramaticais e lexicais empregados, percebe-se o uso dos artigos definidos (*le, la, les, l'*) e do vocabulário para designar pontos turísticos em uma cidade (*palais, bibliothèque, église, musée, phare* etc.); foram atribuídos numerais para cada ponto turístico listado que correspondem a uma determinada fotografia; há, também, um mapa indicando a localização geográfica dos pontos turísticos listados; além disso, as cores e a tipografia influenciam diretamente na composição da mensagem a ser transmitida. A Figura 1 mostra um folheto turístico da cidade de Milão, na Itália, e, no caso da Figura 2, trata-se de um folheto turístico da cidade de Vila Velha, na Grande Vitória-ES, no Brasil.

No que se refere ao aspecto visual do texto, Nascimento, Bezerra e Heberle (2019) elencam diversos recursos de produção de sentido, como o enquadramento, a seleção das cores e a distribuição dos elementos na página ou na tela. De forma geral, todo texto é multimodal, isto é, a construção de significado acontece com a interação de diferentes modos comunicativos, que ganham cada vez mais espaço na comunicação, e “[...] as pessoas

orquestram os significados através de seleções e configurações de modo” (Nogueira, 2016, p. 27).

A compreensão e o uso de estratégias verbais e não-verbais são habilidades necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa e estão previstas, desde o final dos anos 1990, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 2000). Nesse sentido, e considerando a questão da multimodalidade, Nascimento, Bezerra e Heberle (2019) apontam que uma competência comunicativa multimodal requer o “[...] conhecimento e uso adequado de diferentes recursos semióticos como gestos, sons e imagens na comunicação contemporânea” (p. 530).

No contexto da aprendizagem de uma língua adicional, convém conceber uma produção diversa de textos de forma que os alunos desenvolvam capacidades de mobilização de temas, de organização textual e de combinação de diversos modos semióticos. Segundo Nascimento, Bezerra e Heberle (2019), essas capacidades estão na base da produção textual.

A Figura 3, a seguir, mostra a produção escrita de um álbum de recordações de viagem, também produzido por alunos iniciantes de um curso de francês.

Figura 3. *Album de souvenirs*



Fonte: Acervo da autora.

Além das imagens, as fotografias de viagem, foram elaboradas legendas para essas fotos. Como é possível perceber, os recursos linguísticos, gramaticais e lexicais – as preposições de lugar (*dans, en face de, à la*) e o vocabulário para nomear os espaços (*forêt, parc, mer*) – são empregados de forma contextualizada e significativa por meio da produção de um gênero textual que é essencialmente formado por recursos imagéticos.

Práticas de avaliação formativa na perspectiva dos multiletramentos

Embora fundamental para acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos, a prática de avaliar frequentemente se torna um terreno fértil para processos seletivos e discriminatórios. Durante o período escolar, inúmeras pessoas experimentam esse tipo de vivência, em que as avaliações não apenas mensuram os resultados, mas também parecem classificar e hierarquizar os estudantes. Nesse sentido, a avaliação assume uma função reguladora dentro do sistema educacional, interessada principalmente no produto final da aprendizagem.

De uma perspectiva somativa, conforme discutem Alves e Cunha (2022), a avaliação fica a cargo do professor: ele deve aplicar um instrumento avaliativo ao final de algum ciclo de aprendizagem e verificá-la pontualmente segundo os objetivos previamente estabelecidos. Essa dinâmica resulta na atribuição de notas ou de conceitos, o que fornece informações para indivíduos “externos”, isto é, aqueles que estão fora da relação pedagógica de sala de aula, como pais, responsáveis, funcionários de secretarias e coordenações.

Nesse sentido, por meio da avaliação somativa, mensuram-se resultados em determinados pontos da aprendizagem (ao final de um bimestre, ao final de uma unidade do livro didático, por exemplo), verificam-se evidências da aprendizagem, selecionando e excluindo segundo os resultados que se apresentam, gerando um

conjunto de dados sobre aquilo que os alunos teriam aprendido que se torna público.

Embora a abordagem de avaliação somativa ofereça uma visão pontual e aparentemente exata do progresso do aluno, muitas vezes, negligencia o desenvolvimento de habilidades essenciais para a educação linguística. A tendência de focar exclusivamente no domínio do conteúdo pode obscurecer a formação de competências mais amplas, como as sociais e afetivas, conforme será discutido mais à frente neste texto. Além disso, nessa dinâmica, o objetivo principal não é ensinar e aprender, mas verificar e medir aquilo que foi aprendido.

Partindo de uma perspectiva diferente, da avaliação de caráter formativo, Vasconcellos (1998) destaca duas dimensões essenciais da avaliação de aprendizagem: a dimensão cognitiva abrange conhecimentos, habilidades e operações mentais esperadas dos alunos, enquanto a dimensão socioafetiva incorpora elementos como responsabilidade, comportamento, iniciativa, criatividade e valores. Essa dualidade reflete a complexidade do processo educacional, em que não apenas a aquisição de conhecimento, mas também aspectos socioemocionais são considerados no processo avaliativo formativo.

A dimensão socioafetiva da avaliação se liga intimamente aos usos sociais da língua e à cultura em que ela está inserida. Silva e Cunha (2018) argumentam que o envolvimento ativo com as propostas e a construção de uma relação de proximidade com o conhecimento são partes intrínsecas do processo de ensino-aprendizagem. Durante as atividades comunicativas, as interações em sala de aula demandam a mobilização de diversos tipos de conhecimento, como a habilidade de abordar desconhecidos em espaços públicos de forma adequada, utilizando formas de tratamento e registros que não sejam percebidos como ameaçadores pelo interlocutor, além de empregar estruturas sintáticas apropriadas para formular solicitações (Alves; Cunha, 2022). Por conseguinte, torna-se relevante avaliar não apenas o

domínio linguístico-discursivo, mas também as atitudes e os valores que permeiam a aprendizagem de idiomas.

Nesse sentido, pensar em avaliação formativa é considerar avaliar conteúdos menos estáveis e objetivos em favor da multiplicidade de sentidos e de usos contextualizados e situados da língua, isso significa conceber um “[...] ensino que dê conta tanto das especificidades de seu objeto de estudo [...] quanto do desenvolvimento de estratégias e habilidades que capacitem o aluno a desempenhar tarefas multimodais” (Duboc, 2015, p. 674).

Uma característica central da avaliação formativa, que a distancia da avaliação somativa, é sua ênfase no processo de aprendizagem. No caso de disciplinas e de cursos de idiomas, as evidências da aprendizagem emergem das interações diárias e das produções dos alunos, tanto orais quanto escritas, elas não se restringem a momentos pontuais, previamente agendados (Alves; Cunha, 2022). Essa perspectiva leva a práticas menos centralizadas e verticalizadas, pois é crucial que o aluno esteja ciente dos objetivos de aprendizagem, participe da sua construção, permitindo que ele consiga apreciar seu próprio resultado.

Dentro dessa perspectiva formativa, o foco recai sobre o processo de aprendizagem em vez do resultado final, o que favorece práticas menos hierarquizadas e mais colaborativas. Dessa forma, é imprescindível reconhecer o papel da mediação, da subjetividade e da experiência na construção de significados nas relações humanas. A prática avaliativa se torna distribuída, colaborativa, situada e negociada, refletindo a compreensão de que a avaliação não deve ser um evento isolado, mas sim integrada organicamente ao contexto de aprendizado.

Nesse sentido, a avaliação formativa se destaca como uma abordagem relevante no contexto do ensino e aprendizagem de idiomas, pois não apenas prioriza os processos empreendidos pelos sujeitos envolvidos, mas também reconhece a importância das interações sociais, culturais e afetivas no desenvolvimento linguístico. Da perspectiva dos multiletramentos, Duboc (2015) concorda que as práticas avaliativas não podem limitar-se

exclusivamente aos conhecimentos linguísticos. Na era digital, há uma notável formação de redes e comunidades cada vez mais heterogêneas, nesse contexto, é crucial valorizar e reconhecer novas formas de conhecimento, como o conhecimento multimodal, identitário e interpessoal, observam Cani e Santiago (2018).

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), que prevê objetivos multiculturais e plurilíngues, e com o conceito de multiletramentos anteriormente abordado, a aprendizagem de uma língua adicional deve incluir textos de gêneros diversificados que estão presentes em várias esferas sociais para que o aprendiz possa de fato agir socialmente por meio do idioma que está aprendendo.

A habilidade de compreender e produzir significado por meio de diversos recursos representacionais torna-se fundamental. Além disso, considerar a diversidade de identidades e perspectivas nas avaliações é essencial para refletir a complexidade da comunicação contemporânea. Ao abraçar essa abordagem mais ampla, as práticas avaliativas alinham-se com a natureza multifacetada e interconectada da sociedade digital, proporcionando uma visão mais abrangente e inclusiva de habilidades para uma comunicação multimodal.

As Figuras 1 e 2 exemplificam tarefas realizadas em grupos, evidenciando a necessidade de negociação e colaboração entre os alunos. Na elaboração da *brochure touristique*, os estudantes negociaram qual cidade seria representada, quais pontos turísticos seriam destacados, compartilharam suas experiências de viagens, entre outros, transformando a sala de aula em um espaço mais amigável à medida que as interações se desenvolviam. Isso sugere que o diálogo, a conversa e a socialização durante a avaliação podem enriquecer a dinâmica das aulas de maneira abrangente.

A produção de textos escritos e orais sobre cidades conhecidas ou que se deseja conhecer revela-se uma estratégia que incorpora os interesses individuais dos alunos ao processo de aprendizado de uma língua adicional, no caso dos exemplos, da língua francesa. Essa abordagem amplia a compreensão da avaliação como uma

prática contextualizada, participativa e enriquecedora para o desenvolvimento integral dos aprendizes.

Por sua vez, a Figura 3 apresenta uma atividade que inicialmente ocorreu de forma individual, envolvendo a seleção de fotos e a criação de legendas. O uso de uma ferramenta digital¹ possibilitou a agregação de todas as fotografias e legendas em um mural colaborativo. Essa abordagem transformou o trabalho individual dos alunos em uma composição coesa, evidenciando o caráter colaborativo e coletivo da atividade.

Em cursos de idiomas, é relevante que atividades desse tipo sejam integradas ao sistema de avaliação de aprendizagem. A multimodalidade, aliada à colaboração e à coletividade, caracteriza-se como uma constante no cotidiano desses cursos; a adoção de ferramentas digitais que promovem a interação e a construção conjunta de conhecimento não apenas enriquece as experiências de aprendizagem, mas também reflete práticas contemporâneas. Ao incorporar esses elementos ao processo avaliativo, reconhece-se a importância de habilidades que vão além do domínio linguístico, valorizando a capacidade de colaborar, comunicar-se de maneira multimodal e participar ativamente em ambientes digitais.

A integração de diversos métodos avaliativos, como trabalhos individuais ou em grupo, produções escritas abrangendo diferentes gêneros textuais, debates e até mesmo a aplicação de provas, é viável no contexto de avaliação formativa. Acreditar que “avaliação é sinônimo de prova” (Alves; Cunha, 2022, p. 7) exclui a “[...] avaliação formativa das aprendizagens cotidianas e do próprio ensino e [reduz] a função somativa da avaliação a um instrumento avaliativo, o teste ou a prova” (Alves; Cunha, 2022, p. 7).

Isso decorre do entendimento de que a avaliação formativa é mais uma atitude e um compromisso do que um método específico de avaliação, conforme delineado por Vasconcellos (1998) e por

¹ A ferramenta digital utilizada foi o Padlet, uma plataforma digital em que se pode criar murais colaborativa e interativamente.

Duboc (2019), que pondera que avaliar a aprendizagem significa uma “[...] tomada de posição em relação ao objeto avaliado” (p. 132), devendo priorizar os processos empreendidos pelos sujeitos na construção do conhecimento. Nesse sentido, mesmo instrumentos mais tradicionais, como provas, podem ser concebidos considerando a perspectiva de continuidade e processo inerentes à abordagem formativa de avaliação da aprendizagem.

A verificação e a classificação, funções tradicionais da avaliação, não representam precisamente os objetivos de uma prática de avaliação formativa. O acompanhamento do processo de aprendizagem (Duboc, 2007), a formulação e a reformulação da prática educativa (Canan; Amorim, 2018) e as intervenções necessárias (Vasconcellos, 1998) parecem metas mais apropriadas quando a ênfase recai sobre os processos de aprendizagem – abrangendo também os produtos, considerando-se que eles estão sempre entrelaçados aos processos de aprendizagem.

Conclusão

Em síntese, a contemporaneidade é marcada por um cenário digital que reconfigura profundamente os conceitos fundamentais associados à linguagem, letramento e práticas comunicativas. O avanço tecnológico impulsiona mudanças nas formas de interação, na construção de textos e na emergência de novos gêneros, todos cada vez mais multimodais e distribuídos socialmente. Nesse contexto, a educação, especialmente o ensino de línguas, se vê desafiada a integrar as práticas sociais digitais de forma consciente e crítica.

A ampliação do conceito de letramento, incorporando os princípios dos novos letramentos, torna-se fundamental. Enquanto as perspectivas convencionais enfatizam a centralidade, a autoria individual e a normatização, os novos letramentos promovem a distribuição, a colaboração, a autoria colaborativa e a experimentação. Essa expansão encontra respaldo na BNCC, que

busca uma educação linguística alinhada com as práticas sociais do mundo digital.

A essência do letramento vai além da decodificação de palavras, abarcando a capacidade de compreender e produzir textos contextualizados e críticos. Há uma relação intrínseca entre a escrita e suas implicações sociais, e a prática do letramento carrega consigo consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas.

Diante da diversidade linguística na sociedade contemporânea, os multiletramentos surgem como resposta às demandas sociais em constante evolução. Essa abordagem reconhece a necessidade de compreender e produzir textos em diferentes formatos, utilizando diversos recursos e modos semióticos. A multimodalidade, portanto, está intrinsecamente relacionada à construção de sentido em diversos contextos comunicativos.

A competência comunicativa multimodal, essencial no ensino de línguas adicionais, exige o conhecimento e o uso adequado de diferentes recursos semióticos, incluindo gestos, sons e imagens. A avaliação na perspectiva dos multiletramentos não se limita aos conhecimentos linguísticos, mas se estende a formas inovadoras de conhecimento, como o multimodal, o identitário e o interpessoal.

A avaliação formativa, centrada no processo e na continuidade, se destaca como uma abordagem que reflete a complexidade da sociedade digital. A ênfase na distribuição, colaboração, na contextualização e na negociação na prática avaliativa alinha-se à compreensão de que a avaliação deve ser integrada ao contexto de aprendizado, sendo uma prática distribuída, colaborativa, situada e negociada.

Assim sendo, a contemporaneidade demanda uma reconfiguração profunda nos paradigmas educacionais, com especial atenção ao ensino de línguas. A integração consciente e crítica das práticas sociais digitais, a expansão do conceito de letramento e a adoção de abordagens avaliativas alinhadas à sociedade digital tornam-se imperativos para proporcionar uma

educação linguística integral, capaz de preparar os aprendizes para as demandas complexas e interconectadas do mundo contemporâneo.

Referências

ALVES, L.O.; CUNHA, M; C.. Práticas avaliativas em aulas de línguas estrangeiras: articulação didática entre o formativo e o somativo. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 21, n. 2, p. 7-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/rhla.v21i1.42303>. Acesso em: 1 maio 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Língua Inglesa. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://alex.pro.br/BNCC%20L%C3%ADngua%20Inglesa.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC, 2000. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 29 jul. 2023.

CANAN, A. G.; AMORIM, M. S. **(Re)pensando a avaliação no ensino de línguas**: o ponto de vista dos alunos. Jundiaí: Paco, 2018.

CANI, J. B.; SANTIAGO, M. E. V.. O papel do Quadro Comum Europeu de Referência para Idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IEs: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(57.2): 1164-1188, mai./ago. 2018.

DUBOC, A. P. **A questão da avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo as teorias de letramentos**. 2007. 181f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DUBOC, A. P. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./ dez. 2015. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/3628>. Acesso em: 29 jun. 2023.

DUBOC, A. P.. Avaliação como aprendizagem e a educação linguística. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. **Bate-papo com educadores linguísticos**: letramentos, formação docente e criticidade. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 130-142.

DAMASCO, D.. L'évaluation formative en français langue étrangère : le portfolio et l'écriture réflexive en contexte universitaire. **Revista Letras Raras**, v. 10, n. especial, p. 230-242, nov. 2021. Disponível em: <http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/2254>. Acesso em: 02 ago. 2023.

LOUSADA, E. G.; SUMIYA, A. H. Gêneros multimodais no ensino-aprendizagem de francês como língua estrangeira: o exposé oral para aprender temáticas. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 1, p. 163-183, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/tLfv8sbMCDBkmshTXFWzLbM/>.

Acesso em: 02 ago. 2023.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 13 mar. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15403>. Acesso em: 03 ago. 2023.

NOGUEIRA, D. F. **Multimodalidade e construção de sentido**: análise da relação texto-imagem para o ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE). Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Fortaleza, 2016.

SILVA, F. S.; CUNHA, M. C. C. Avaliação formativa na produção oral: análise de uma experiência em um curso de português- língua estrangeira. **Signótica**, Goiânia, v. 30, n. 4, p. 647-674, out./ dez. 2018.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança por uma práxis transformadora. 6. ed. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1998.

Perspectiva decolonial e o material didático

Cristiane V. Costa

Introdução

Neste trabalho, procuramos realizar duas análises de textos presentes em dois livros didáticos (LD), adotados por cursos livres de ensino de inglês como língua estrangeira (LE), e localizar discursos coloniais em seus conteúdos, tanto nos textos verbais quanto não verbais.

A partir da atuação docente da pesquisadora, surgiu o interesse em problematizar discursos da denominada matriz colonial de poder (Quijano, 1992; 2000) veiculados pelos LDs utilizados em sala de aula e, a partir das brechas (Duboc, 2012) emergentes, propor discussões que possam contribuir para a desconstrução de tais discursos coloniais. Para este capítulo, selecionamos dois textos não verbais e um texto verbal para exemplificar o que propomos.

É importante notar que, como se trata de livros adotados por cursos livres de inglês que atendem alunos de variadas faixas etárias e níveis de proficiência, a seleção dos textos não se orientou por tais critérios. Assim, a pesquisadora selecionou os livros que utilizava para lecionar em suas próprias turmas, atendo-se aos discursos veiculados pelo LD.

Por fim, a análise documental conduzida neste trabalho é de natureza qualitativa e parte de uma perspectiva interpretativista, uma vez que considera o olhar da pesquisadora.

Almejamos, assim, contribuir com reflexões para que esses discursos possam ser desconstruídos, viabilizando uma prática docente mais decolonizadora, que contribua para a “apoderação

social de grupos dominados, especialmente no domínio do discurso e da comunicação” (Van Dijk, 2010, p. 13). Desejamos também possibilitar aos professores em formação e a seus futuros alunos, mais especificamente àqueles de ensino de língua inglesa, uma oportunidade de ter contato com o conceito de decolonialidade para que, caso decidam, passem a trabalhar o conteúdo do LD por meio dessas lentes, fazendo intervenções em sala de aula com vistas a despertar essa percepção nos seus futuros alunos.

Referencial teórico

Nesta seção, apresentamos os pressupostos teóricos que orientaram as análises das atividades que serão apresentadas na seção seguinte.

Quijano (2000) estabelece uma diferenciação entre os conceitos de colonialismo e o que ele chama de “colonialidade do poder”. Enquanto o primeiro está relacionado com o processo de exploração político-institucional direto e explícito que foi imposto aos países da América – e posteriormente aos da África e Ásia – desde a invasão do continente, no século XV, o último refere-se às construções intersubjetivas criadas pelo discurso colonial, que perduram até os dias atuais. Não coincidentemente, no processo de formação e consolidação do poder hegemônico global, as áreas periféricas da atualidade são exatamente aquelas que outrora foram colônias europeias de exploração (Quijano, 1992; Grosfoguel, 2008).

Na esteira de Quijano (2000), tem surgido um número cada vez mais abundante de pesquisas que pensam e impulsionam o Giro Decolonial, um termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 (Mignolo, 2010) e que é resumido por Ballestrin (2013, p. 105) como “o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”. Para que possamos entender – e superar – a subalternização que nos foi imposta por tal lógica, é necessário que se construa uma visão mais crítica a respeito dos discursos coloniais, pois não os questionar

significa nos posicionarmos como agentes perpetuadores de crenças e valores que nos mantém em subjugo.

Diante disso, a relação entre ideologia e linguagem constitui um dos eixos teóricos centrais que suportam nosso argumento, uma vez que é pelo discurso que as ideologias se materializam e, sendo assim, é fundamental que lancemos um olhar atento sobre eles, se pretendemos questionar conceitos coloniais e, em última instância, contribuir para desestabilizar a estrutura colonial de poder. Para tanto, consideramos as reflexões de Fairclough (2001), linguista britânico considerado um dos pioneiros da Análise Crítica do Discurso (ACD), extremamente profícuas para o desenvolvimento de nosso pensamento. O autor define ideologia como

Significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (Fairclough, 2001, p. 117).

Ele investiga o papel da linguagem no processo de reprodução de ideologias e de práticas sociais, considerando as práticas discursivas como mediadoras de transformação social. Para Fairclough (2001),

o discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado (Fairclough, 2001, p. 91).

Assim, como estão imbricadas nas práticas discursivas, as “ideologias construídas nas convenções podem ser mais ou menos naturalizadas e automatizadas” (Fairclough, 2001; p. 120), fazendo com que os sujeitos muitas vezes não se deem conta que suas práticas rotineiras estão investidas de ideologia. Esse fato,

portanto, nos coloca diante de uma impossibilidade: se as convenções estão automatizadas, como os sujeitos poderiam se dar conta dos discursos que as sustentam? Janks (2012) argumenta que a crítica constitui elemento central que viabiliza essa mudança de perspectiva; sem ela, as chances de questionar e alterar os discursos que habitamos se tornam muito improváveis. A autora, ao discutir o conceito de *redesign*, ressalta que a criticidade é peça chave que nos possibilita desconstruir um enunciado. Segundo a autora, é preciso que o indivíduo, ao ler um texto, seja “capaz de ler contra e a favor de seu conteúdo, formas e interesses para que possa redesenhá-lo” (Janks, 2012, p. 152), ou seja, para que sua validade possa ser posta em xeque. Essa atitude nos auxilia neste estudo em particular, já que temos o intuito de investigar enunciados naturalizados e, conseqüentemente, difíceis de perceber.

Entretanto, ressaltamos que o olhar crítico perante os discursos – e as ideologias que os fundam – não constitui um fim em si mesmo nem o ponto de chegada. Freire (2011, p. 44) já nos alertava que “alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão”. Tampouco devemos conceber a relação discurso-estrutura social como vias de mão única, sob pena de, por um lado, enfatizar “a determinação social do discurso” e, por outro, “a construção do social no discurso” (Fairclough, 2001, p. 92). Essa relação deve ser entendida como dialética em que o discurso é moldado e restringido pelas práticas sociais, mas também as constitui. Como salienta o autor (Fairclough, 2001, p. 92), “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para estabilizar relações sociais (identidades sociais, sistemas de conhecimento e crença), mas também contribui para transformá-la”.

Uma vez que temos o intuito de contribuir para uma educação linguística crítica e decolonial, escolhemos focar em um dos veículos de propagação mais eficazes de referido discurso: o LD.

Canagarajah (1999), no artigo em que questiona a falácia do falante nativo e de como essa serve como instrumento de dominação, nos elucida acerca da extensão da trama:

A falácia expande a hegemonia ideológica do centro. Ainda que professores vindos do centro carreguem suas ideologias diretamente para as salas de aula e comunidades das periferias, as práticas pedagógicas e culturais que eles promovem através de livros didáticos, materiais de ensino e métodos conduzem essa dominação ideológica de maneira mais sutil (Canagarajah, 1999, p. 87-88)¹.

A posição inferiorizante que é conferida àqueles que se desviam do padrão do “sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu” (Grosfoguel, 2008, p. 125), acaba por ter consequências extremamente deletérias. No que tange à educação e, mais especificamente, ao ensino e à aprendizagem de inglês como LE, essa posição subalterna é evidente entre os professores assim chamados não-nativos. Em uma conferência no sudeste asiático, Kumaravadivelu (2016) testemunha que todos os profissionais que com ele dividiam o palco eram estrangeiros, falantes ditos nativos de inglês, ao passo que, para os professores de inglês locais, restou a audiência. Esse papel de espectador que não tem nada a contribuir, mas apenas a aprender e obedecer, diz muito sobre o processo colonizador em curso e é emblemático da colonialidade do poder, cujo implemento efetivo depende também da “colonização do imaginário dos dominados” (Quijano, 1992, p. 12), resultando na aquiescência desses.

Retomando o conceito de matriz colonial de poder, as hierarquizações forjadas pelo discurso moderno/colonial, resumidas por Grosfoguel (2008, p. 122) como “o homem heterossexual/branco/patriarcal/cristão/militar/capitalista/europeu

¹ Tradução nossa assim como todas as demais referências citadas a partir de originais em inglês e espanhol.

², com as suas várias hierarquias globais enredadas e coexistentes no espaço e no tempo”, se estabeleceram como naturalizadas, como se representassem o padrão normal, minorizando – e subalternizando – todas as outras formas desviantes desse padrão. A essa universalidade aparente, Grosfoguel (2008, p. 119) chama de “ego-política do conhecimento”, que desvincula o enunciador de seu *locus* de enunciação, definido pelo autor como “o lugar geopolítico e corpo-político do sujeito que fala” (Grosfoguel, 2008, p. 119), produzindo um efeito de verdade universal. Para a análise das atividades selecionadas para este capítulo, nos orientamos pelas hierarquias supracitadas, listadas por Grosfoguel (2008).

Como este estudo não envolve a produção de materiais, mas sim a utilização de LDs, o conceito de brecha (Duboc, 2012) revela-se crucial. Duboc (2012, p. 106) apresenta o conceito de brecha como “as oportunidades emergentes na prática pedagógica”. A proposta é que essas oportunidades possam ser usadas em sala de aula para a identificação e a transformação de conceitos e crenças mantenedoras da colonialidade entre alunos e profissionais do ensino de língua inglesa, configurando-se, assim, como um agente catalisador da desvinculação ou *delink* de que falam Mignolo e Walsh (2018).

Metodologia

Uma vez que o *corpus* a ser analisado consiste em textos de LDs, torna-se necessário compreender acerca da pesquisa documental e dos procedimentos inerentes a ela. Além disso,

a perspectiva epistemológica qualitativa e interpretativista revela-se igualmente adequada, já que a análise e a categorização dos dados dependerão da interpretação do analista.

² Mais adiante nesta obra, o autor (*ibid.*, p. 126) atualiza esse conceito quando inclui os Estados Unidos como impositor da “colonialidade global” através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN).

Payne e Payne (2004) afirmam que os métodos documentais constituem “as técnicas usadas para categorizar, investigar, interpretar e identificar as limitações de fontes físicas, mais comumente documentos escritos, seja no domínio público ou privado” (p. 60). No entanto, Cellard (2008, p. 296) enfatiza que a concepção de documento como texto foi “profundamente reconsiderada devido à evolução da própria disciplina histórica” e que, ao privilegiar “uma abordagem mais globalizante, a história social ampliou consideravelmente a noção de documento”, que, como explicitam Sá-Silva *et al.* (2009, p. 5), “como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias e pôsteres”. No tocante ao LD, McCulloch (2004), em seu livro sobre a pesquisa documental, argumenta que os LDs podem ser fontes reveladoras para a produção de evidências em pesquisas sociais, uma vez que seus conteúdos refletem valores e ideologias aprovadas pelo *status quo* e, portanto, têm o potencial de revelar discursos dominantes na sociedade. Alinhando-nos a esses pesquisadores, defendemos que os LDs constituem fontes válidas em pesquisas como esta, visto que nos debruçamos sobre discursos coloniais.

Ademais, ao lidar com uma fonte de dados inerte como o documento, o pesquisador é instado a imprimir sentido ao seu material de análise, orientado por amplo arcabouço teórico. Segundo Wisker (2008), o pesquisador qualitativo é aquele que concebe o mundo como indefinível, interpretável e mutável em termos de sentido, que se constrói a partir do sujeito determinado historicamente. Portanto, nos filiamos à escola interpretativista, segundo a qual “para dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade”, “os múltiplos significados que constituem as realidades só são passíveis de interpretação” (Moita Lopes, 1994, p. 331-332).

Desse modo, concluímos que a perspectiva epistemológica qualitativa e interpretativista é adequada para a análise almejada neste trabalho, uma vez que pesquisadores qualitativos admitem

que são sujeitos históricos e que sua posição onto-epistemológica não pode deixar de influenciar sua visão de mundo.

Em referência ao *corpus* deste estudo, o LD objeto da primeira análise é o volume destinado ao ensino de inglês para adultos de nível pré-intermediário (A2-B1)³, da coleção *Life* (Dummett, P.; Stephenson, E.; Hughs, J. M, 2019), publicado pela editora *National Geographic Learning* - Cengage. Já o LD objeto da segunda análise é o volume *Full Blast! PLUS 3* (Mitchell. H. Q., 2018), da coleção *Full Blast! PLUS*, edição britânica, da editora *MM Publications*, destinado ao ensino de inglês para adolescentes de nível pré-intermediário (A2-B1). O critério de seleção dos LDs baseou-se na experiência docente da pesquisadora, já que a escola onde ela lecionava adotava as coleções. Seu interesse nas teorias decoloniais a levou a perceber as oportunidades emergentes nos textos dos LDs, auxiliando-a a refletir sobre questões de natureza crítica e decolonial em sua prática pedagógica.

Por fim, cabe dizer que a escolha dos temas aqui problematizados se deu pela relevância da questão da supremacia racial para as teorias decoloniais e seus imensuráveis impactos para a formação da sociedade atual.

Análises dos textos

Nesta seção, temos como objetivo apresentar duas análises dos textos selecionados. Após cada análise, aproveitando as brechas (Duboc, 2012) que emergiram, foram sugeridas perguntas e reflexões que podem ser aplicadas em sala de aula a fim de problematizar e, potencialmente, desnaturalizar os discursos coloniais identificados. Ressaltamos que as propostas foram formuladas com o objetivo de ilustrar como discursos coloniais podem ser problematizados em sala sem que demandem muito tempo de aula e nem recursos, a depender das possibilidades de cada profissional de ensino.

³ De acordo com o *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR).

Primeira análise

Os dois textos não verbais apresentados a seguir encontram-se no LD *Life*, cujo público-alvo constitui adultos de nível pré-intermediário. As fotos ilustram a mesma unidade do livro, intitulada *Tecnologia*, e estabelecem um diálogo potente para explorar questões de colonialidade e discurso. São elas:

Figura 1. A construção do espaço I



Fonte: Life Pre intermediate- British, 2019, p. 102.

Figura 2. A construção do espaço II



Fonte: Life intermediate - British, 2019, p. 93.

Antes de iniciarmos, faz-se necessário contextualizar as fotos para melhor compreensão dos caminhos percorridos nas análises. A primeira foto ilustra a última lição da unidade 8, cujo objetivo é apresentar um vídeo seguido de exercícios de compreensão auditiva. O minidocumentário mostra o trabalho de um time de pesquisadores da ONG estadunidense *Living Tongues Institute for Endangered Languages* (LTIEL)⁴, que almeja documentar e transcrever línguas em vias de extinção em uma tentativa de preservar o conhecimento presente nessas línguas. Para tanto, o grupo realiza entrevistas filmadas de falantes de línguas em vias de extinção em diferentes partes do mundo. A segunda foto ilustra a lição introdutória da mesma unidade 8 e tem como objetivo introduzir o tema da tecnologia na sociedade contemporânea e dos benefícios que ela pode oferecer.

Logo de início, podemos perceber como a representação do espaço pode ser ideológica. A primeira foto (Figura 1) mostra um indiano provavelmente gravando uma das entrevistas com o time de pesquisadores e a câmera utilizada para as filmagens. Nela, podemos ver um exemplo da representação do espaço na Índia, país fora do eixo categorizado “desenvolvido”. Aqui o espaço denota precariedade; pode-se ver o chão feito de tábuas mais ou menos danificadas e aparentemente sujas. O lugar onde essas pessoas estão parece ser uma edificação simples, feita de ripas de madeira justapostas e, ainda, fora da instalação de madeira, nota-se chão de terra batido. Essas características nos levam a concluir que o espaço retratado não só é precário, mas também frágil em elaboração e estrutura. No entanto, logo à frente, podemos ver uma grande câmera, que contrasta com aquele ambiente artesanal.

Por outro lado, na segunda foto, o cenário é diverso. As pessoas presentes estão em um ambiente com estruturas de ferro e vidro, que são materiais mais resistentes e tecnológicos que os da

⁴ Para mais informações sobre o projeto, sugerimos a página https://en.wikipedia.org/wiki/Living_Tongues_Institute_for_Endangered_Languages. Acesso em: 22 fev. 2024.

foto anterior. Nota-se também que o espaço é organizado, denotando ordem e eficiência, em oposição à suposta desordem e primitivismo da outra foto.

Os sujeitos das imagens também nos auxiliam na construção do espaço retratado na figura 2. Notamos a presença de um robô junto a uma equipe uniformizada, em perfeita adequação ao espaço em que se encontram. A equipe de pessoas predominantemente brancas, com a presença de apenas um homem preto e uma mulher branca, próximas ao robô, nos leva a crer que pode se tratar de cientistas responsáveis pelo desenvolvimento daquela avançada tecnologia, cidadãos de algum país rico considerado “desenvolvido”, com recursos suficientes para desenvolver pesquisas desse tipo.

A partir desta análise, é possível concluir que a segunda foto retrata o espaço arquetípico do cidadão de países ditos “desenvolvidos”, produtores de tecnologia e representantes do ideal de civilização. Em contraste, a primeira foto contribui para a perpetuação do discurso de primitivismo e precariedade – inferimos também uma inferioridade intelectual – dos países ditos “em desenvolvimento”, que tentam se recuperar da colonização imposta pelos países da outra foto.

Assim, com o intuito de promover a reflexão entre os alunos, o professor pode se valer dessa percepção para elaborar perguntas e atividades inspiradas nos conceitos de Janks (2012), referidos na seção anterior, para que a validade dos discursos possa ser questionada a partir da comparação entre as imagens. A seguir, listamos alguns exemplos que poderiam ser explorados:

- Quais são as diferenças e similaridades entre as fotos? Por que vocês acham que os editores do livro escolheram essa imagem para representar cidadãos da Índia? Haveria outras opções? Existe pobreza em países como Estados Unidos e Inglaterra? Os alunos poderiam também fazer uma pesquisa acerca dos países citados a fim de desnaturalizar os estereótipos. Ainda, poderia ser interessante abordar a questão da colonização da Índia e o impacto

devastador que esse período causou na situação socioeconômica do país e que perdura ainda na atualidade.

- O racismo, conceito basal das teorias decoloniais e uma das categorias que orientam nosso raciocínio (Grosfoguel, 2008), também pode ser explorado nesta brecha (Duboc, 2012), uma vez que a maioria dos cientistas representados são brancos, limpos e bem vestidos, ao passo que os indianos, pardos, são retratados de maneira diametralmente oposta. Perguntas como “quem é retratado de maneira positiva nestas fotos e por quê? Quem produziu esse material se beneficia desta representação? Se sim, quais vantagens eles arrebanham para si? Um importante contraponto pode ser feito a partir de uma pesquisa a respeito do número de pessoas pretas e imigrantes originários do sul global no Reino Unido ou nos Estados Unidos para que contradiga o que é veiculado pela foto que retrata apenas um homem preto enquanto todos os outros presentes são indivíduos brancos. Ironicamente, até o robô foi feito à imagem e semelhança. O que o robô simboliza?

- Flagrante também é a questão do patriarcado. Podem ser levantadas questões como, por exemplo: De todos os sujeitos representados em ambas as fotos, quem está sendo retratado como um grupo majoritário e superior?; Qual o motivo de haver apenas uma mulher no grupo?; Quantas pessoas você conhece que são parecidas fisicamente com esses homens?; Por que vocês acham que eles estão sendo colocados nesta posição?

- Por fim, consideramos crucial que os alunos percebam os efeitos dessas ideologias em seus modos de pensar. De maneira estratégica, o docente, logo de início, poderia pedir aos alunos que listassem, em seus cadernos, adjetivos que descrevessem as imagens e os sujeitos nelas retratados. Ao final da discussão, os estudantes poderiam ser levados a refletir sobre o que os levou a pensar daquela maneira e se algo mudou acerca das percepções iniciais. Ao serem guiados a ler contra e a favor dos discursos, os alunos podem ter a oportunidade de questionar a origem de suas opiniões e crenças a respeito da realidade.

Segunda análise

Esta segunda análise tem como objeto um texto verbal retirado da seção de leitura e compreensão textual do LD *Full Blast Plus 3*. O público-alvo do volume dessa coleção são adolescentes entre 12 e 13 anos. Elegemos para a análise apenas o corpo do referido texto, tendo as perguntas de compreensão textual sido excluídas da análise por entendermos ser desnecessárias para nosso objetivo, já que as reflexões propostas logo adiante seriam mais proveitosas se encorajadas em uma atividade de pós-leitura, momento em que os alunos já teriam passado pelas fases de leitura e alcançado uma compreensão mais profunda do texto.

Figura 3. O cabelo de Amy

2 Read
A. Look at the pictures. What do you think is happening? Listen to the dialogues and check your answers. Then read them out in groups.



Liv Hey, Amy, where are you going?
Amy I've got an appointment at the hairdresser's. I was a totally new hairstyle.
Liv You know what? You should get a short haircut. You'll look pretty.
Bill Yeah, if you really want to stand out, get a buzz cut.
Amy Are you kidding? If I get a buzz cut, I'll look like a boy. Anyway, I know what I want.
Bill What?
Amy I'm going to get extensions and a perm.
Stu Are you serious? Will a perm suit you? Why don't you get dreadlocks or dye it?
Amy Forget it! I've already made up my mind.
Liv Well, I just hope you don't regret it.
Amy I won't. I'll see you guys as soon as I finish.

Later...



Amy So, what do you think?
Liv I can't believe you actually did it.
Stu You look... silly.
Bill You're right there.
Amy I'm only pulling your leg! It's a wig. I just got a trim.
Liv Boy, am I glad to hear that!



Hairdresser So, are you ready for the big change?
Amy Yes, I think so.
Hairdresser OK, then. Get ready to have hair like mine.
Amy Oh. Will you turn it back to the way it is now if I don't like it?
Hairdresser Sure. But you'll have to keep the perm for at least two weeks.

Fonte: Full Blast! Plus 3 - British Edition, 2018, p. 20-21

Figura 4. Atividade de compreensão textual

C. Read the dialogues again. Find sentences to prove the following.

1. Amy is bored of her hairstyle.
2. Amy doesn't want to get a short haircut.
3. Liv disagrees with Amy's idea.
4. Amy isn't sure if a perm will suit her.
5. Bill thinks Amy looks funny.
6. Amy changed her mind about the extensions and the perm.

Fonte: Full Blast! Plus 3 - British Edition, 2018, p. 21.

O texto é um diálogo entre os personagens da coleção e começa com Amy contando aos amigos que deseja um estilo de cabelo totalmente diferente daquele que usa. Diante disso, os amigos sugerem um *buzz cut* (“corte de cabelo raspado”), mas Amy não gosta da ideia porque não quer se parecer com um menino (apesar de não explorarmos esse tópico neste trabalho, percebemos nesta fala da personagem a possibilidade de explorar as questões de gênero e a influência dos discursos coloniais no estabelecimento de padrões de cisgeneridade e heterossexualidade, que possuem consequências nefastas nas vidas de pessoas que não se enquadram nessas categorias da matriz colonial de poder). Ela está decidida a fazer um permanente, ou seja, deseja os cabelos crespos. Eles comentam que não acreditam que aquele estilo ficaria bem nela e, então, sugerem outras opções de procedimento. Porém, Amy diz estar decidida a realizar o permanente. Na sequência, ela está conversando com a cabeleireira e demonstra insegurança em relação ao procedimento. No final da história, quando ela aparece com os cabelos crespos, os amigos se mostram incrédulos e Stu comenta que sua aparência está *silly* (“engraçada” ou “boba”). Somente então ela revela a eles que estava usando uma peruca. Diante da revelação, sua amiga Liv se diz aliviada em saber disso.

Este texto é seguido por questões de compreensão textual (Figura 4) que não problematizam a questão racial e tampouco há qualquer menção a este tópico no Livro de Professores. No entanto,

a lição nos oferece algumas oportunidades de problematizar os discursos coloniais. A questão do racismo, que se revela no discurso de desaprovação do cabelo crespo de Amy, pode ser discutida de maneira que os alunos possam refletir acerca dos padrões de beleza estabelecidos na sociedade como, por exemplo, a origem dessas representações de prestígio e o modo como são perpetuados por meio do discurso colonial vigente. De acordo com hooks (2001), o processo de alisamento dos cabelos emerge do sistema supremacista branco, capitalista e patriarcal, e representa a clara tentativa de imitar a aparência do grupo dominante branco em busca de aceitação e inserção no universo branco. Esse desejo de apagamento de características raciais, para hooks (2001, p. 112), é um indicativo de “racismo internalizado, auto-ódio e/ou baixa autoestima”, com origem nos tempos coloniais de escravidão negra.

No Brasil, de acordo com dados divulgados pelo IBGE, relativos ao censo realizado em 2022, o número de pessoas que se autodeclararam pardas superou, pela primeira vez, o número de pessoas que se autodeclararam brancas. Em relação às pessoas que se declararam pretas, o percentual subiu em 3%, se comparado a 2010, e dobrou, se comparado a 1991. Esses números parecem refletir um avanço na autoaceitação da população do país, graças ao trabalho de conscientização de movimentos sociais e do governo federal, com a implementação da política de cotas. Muito embora sejamos testemunhas de avanço nas discussões sobre o racismo no Brasil e no mundo, com cada vez mais espaço para a diversidade de fenótipos, o padrão de beleza branco europeu ainda tem bastante força no país e nas mídias, o que reforça a necessidade de uma educação antirracista e crítica em favor de grupos minorizados.

Tendo o exposto em mente e retomando o texto em comento, o(a) professor(a), como atividade de pós-leitura, poderia estimular o debate de diferentes maneiras, como:

- Escrever no quadro frases ditas pelos personagens amigos de Amy como, por exemplo, *Liv disagrees with Amy's idea*. (“Liv discorda da ideia de Amy.”); e *Stu thinks Amy looks funny*. (“Stu

acha que Amy está com a aparência engraçada/estranha.”). Então, os estudantes podem ser encorajados a formular hipóteses sobre o porquê de os amigos não terem gostado da decisão de Amy fazer um permanente nos cabelos e, ainda, sobre as razões que levaram Stu a fazer um comentário negativo a respeito da aparência da amiga; se existe algum tipo de cabelo mais valorizado socialmente que outros e as razões que possam explicar essa preferência. Questionamentos acerca da experiência dos próprios alunos sobre o tema devem ser instigados não só para estimular o engajamento, mas também para que eles tenham um espaço para a troca de experiências e impressões e possam se perceber participantes dos processos sociais, promovendo a autorreflexão sobre suas próprias crenças e opiniões.

- Selecionar previamente algumas manchetes e destaques de reportagens retiradas de sites de notícias como, por exemplo, *Many hair products, for all types of women, contain chemicals like formaldehyde and parabens, but black women are more exposed to. them because they buy nine times more hair products than white women.*⁵, e estimular os alunos a pensarem sobre os mecanismos do sistema capitalista para a perpetuação da lógica colonial; sobre quem seriam os beneficiários desse consumismo e a quem ele interessa. Uma vez que a população preta do país ocupa cargos menos valorizados na sociedade, qual o impacto que esse consumo pode causar em seus orçamentos e quais as consequências disso para a família. Outro fator importante é questionar o porquê de as mulheres serem o grupo mais pressionado a se adequar aos padrões estéticos europeus. Os estudantes podem ser instigados a pensar sobre as pressões de ordem estética e as diferenças entre os diferentes gêneros. Essencial é que eles sejam levados à autorreflexão, por

⁵ “Muitos produtos de cabelo, para todos os tipos de mulheres, contêm substâncias químicas como o formaldeído e parabenos, mas mulheres pretas são as mais expostas a eles porque compram nove vezes mais produtos de cabelos do que mulheres brancas.” Tradução nossa. A reportagem pode ser encontrada em: <https://www.economist.com/1843/2021/05/27/i-spent-thousands-on-chemical-straightening-the-price-of-having-black-hair-in-a-white-world>. Acesso em: 15 fev. 2024

exemplo, sobre quanto eles gastam nos próprios cabelos, quais procedimentos fazem e as motivações.

- Propor conversas em pares ou pequenos grupos acerca do que os alunos pensam dos próprios cabelos e como eles lidam com eles no dia a dia, estimulando-os a refletir sobre suas próprias condutas. Como eles descreveriam suas preferências estéticas e se eles (as) se inspiram em alguma personalidade ou artista para compor seu próprio visual e por quê. Dessa forma, os estudantes são instados a investigar a origem de seus gostos e o papel que os discursos da mídia têm sobre seus repertórios mentais, contribuindo para a quebra dos grilhões coloniais de pensamento.

Para ambas as análises, orientamo-nos pelas hierarquias discutidas pelos teóricos decoloniais, são elas: “o homem heterossexual / branco / patriarcal / cristão / militar / capitalista / europeu” (Grosfoguel, 2008, p. 122). Na primeira análise, buscamos explorar as categorias “branco”, “patriarcal”, “capitalista” e “europeu”; na segunda, além dessas quatro referidas categorias, foi mencionada a potencialidade de problematização acerca da categoria de “cisgeneridade”, que entendemos estar intimamente conectada à categoria “heterossexual”.

Comentários finais

Neste capítulo, realizamos duas análises de textos presentes em dois LDs adotados por cursos livres de inglês, tendo como base as teorias decoloniais e as intrínsecas relações entre ideologia e discurso preconizadas pela ACD. A partir dessas análises, oferecemos sugestões de reflexões que pudessem ser aplicadas em sala de aula com vistas a questionar a validade de discursos coloniais de poder e contribuir para uma educação decolonial e inclusiva. Entretanto, as sugestões de atividades aqui propostas não têm a pretensão de exaurir as brechas (Duboc, 2012) existentes nos textos apresentados. Como demonstrado anteriormente, admitimos a existência de uma variedade de tópicos que podem ser explorados em práticas pedagógicas, tendo em vista o perfil das

turmas, do docente e as limitações impostas pelas instituições. De fato, reconhecemos que nem todos os profissionais de ensino gozam de liberdade para abordar certos tópicos devido a contingências ideológicas e interesses de classe de estabelecimentos de ensino, especialmente os privados. Contudo, seguimos esperando.

Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, 2013, p. 89–117. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069/1827>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BORR, G.T. “I spent thousands on chemical straightening”: the price of having black hair in a white world. **The economist**, 27 mai. 2021. Disponível em: <https://www.economist.com/1843/2021/05/27/i-spent-thousands-on-chemical-straightening-the-price-of-having-black-hair-in-a-white-world>. Acesso em: 15 fev. 2024

CANAGARAJAH, A. S. Interrogating the “native speaker fallacy”: non-linguistic roots, non- pedagogical results. In: BRAINE, G. (Ed.). **Non-native educators in English language teaching**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999, p. 77-92.

CELLARD, A. A Análise Documental. In: POUPART, J. *et al.* (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295- 316.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês**. 2012. 246f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

DUMMETT, P.; STEPHENSON, E.; HUGHS, J. M. **Life Pre intermediate - British**. 2. ed. National Geographic Learning - Cengage, 2019.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, 2008, p. 115-147. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>. Acesso em: 08 jun. 2022.

HOOKS, B. Straightening Our Hair. In: HARRIS, J.; JOHNSON, P. (Ed.). **Tenderheaded**: A Comb-Bending Collection of Hair Stories. New York: Pocket Books, 2001, p. 111-116.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo 2022: pela primeira vez, desde 1991, a maior parte da população do Brasil se declara parda. Rio de Janeiro, RJ: IBGE, 2023. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38719-censo-2022-pela-primeira-vez-desde-1991-a-maior-parte-da-populacao-do-brasil-se-declara-parda>>. Acesso em: 20 fev. 2024.

JANKS, H. **The importance of critical literacy**. English Teaching: Practice and Critique. Waikato, New Zealand, v. 11, n. 1, 2012, p. 150-163.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, Mar. 2016, p. 66-85. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.202>. Acesso em: 10 jun. 2022.

McCULLOCH, G. **Documentary research in education, history and the social sciences**. London: Routledge, 2004.

MIGNOLO, W. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. 2.ed. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2010.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. E. **On decoloniality**: concepts, analytics, práxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MITCHELL, H. Q. **Full Blast!** Plus 3 - British Edition. 2. ed. MM Publications, 2018.

- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, 1994, p. 329-383.
- PAYNE, G.; PAYNE, J. **Key concepts in social research**. London: Sage Publications, 2004.
- QUIJANO, A. **Colonialidad y modernidad/racionalidad**. Perú Indígena, Lima, v. 13, n. 29, 1992, p.11-20.
- QUIJANO, A. **Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America**. *Nepantla: views from the South*, v. 1, n. 3, 2000, p. 533–580.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. n. 1, jul. 2009, p. 1- 15. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2022.
- VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- WISKER, G. **The postgraduate research handbook: succeed with your MA, MPhil, EdD and PhD**. 2. ed. New York: Palgrave MacMillan, 2008.

A formação continuada de professores de língua inglesa em escolas bilíngues português-inglês e o parecer CNE/CEB Nº 2/2020

Paulo Cezar Lira Torres
Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Introdução

Atualmente, temos evidenciado o crescimento da oferta do ensino de inglês para crianças cada vez mais novas. O que poderia parecer um exagero ao afirmar que há aulas de língua inglesa (LI) para bebês, hoje compreendemos que é uma realidade no contexto brasileiro, ainda que seja restrita a uma parcela da população, ou seja, aos que podem pagar por esse ensino. É válido lembrar que o ensino dessa língua no Brasil é obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental, mas, como apontam diversos(as) pesquisadores(as) na área (Tonelli, Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017; Merlo, 2019; Rosa, 2020; Galvão, 2022), o ensino de inglês está presente em muitas escolas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As razões que fomentam tal oferta são diversas, incluindo o *status* da língua inglesa como língua internacional e as possibilidades socioeconômicas relacionadas ao conhecimento dessa língua, pois, como afirmam Megale e Liberali (2016), o inglês contribui para a participação na sociedade globalizada e o seu uso, no contexto nacional, pode ser considerado como um “dos meios mais rápidos de inclusão e ascensão social” (p. 11). Contudo, como ponderado pelas autoras, é preciso considerarmos os discursos que promovem a importância dessa língua e constituem um “imaginário nacional” sobre a necessidade de sabermos a língua inglesa.

Para Kawachi-Furlan e Tonelli (2021), a oferta do ensino de inglês para crianças tem sido fortemente influenciada pelo neoliberalismo, com a promessa de que o conhecimento dessa língua será uma vantagem para essas crianças no futuro, como melhores oportunidades profissionais. Ao criticarem essa influência mercadológica que movimenta o crescimento de escolas bilíngues português-inglês e a oferta em escolas regulares, as autoras afirmam que há benefícios na aprendizagem de uma língua adicional na infância, mas é preciso compreender essa língua como uma possibilidade de construção de sentidos, uma vivência linguística e cultural, e não apenas como um produto que poderá ser útil em um futuro distante.

Moura (2019) relaciona o crescimento das escolas bilíngues no Brasil e no mundo à valorização do conhecimento de uma língua hegemônica como capital simbólico. Similarmente, Silva (2019) associa tal conhecimento a questões de poder e destaca o papel da educação “como meio poderoso de acesso a essas fontes simbólicas valiosas, como o bilinguismo em línguas de prestígio mundial, notadamente o inglês. Os pais acreditam que os filhos terão acesso ao poder por meio da educação e aprendizado de línguas” (p. 301).

É nesse cenário que a Educação Bilíngue de elite tem crescido em âmbito nacional. De modo geral, Megale (2019) relata que a Educação Bilíngue se divide em um domínio voltado para alunos das classes dominantes e outro para alunos de grupos minoritários. Quando se discute Educação Bilíngue para crianças e jovens de grupos minoritários, vale lembrar que esses estudantes, com frequência, vêm de comunidades socialmente desprovidas, como as indígenas, no Brasil. Por Educação Bilíngue voltada para alunos das classes dominantes, entende-se “uma Educação quase sempre de caráter elitista, que visa ao aprendizado de um novo idioma, o conhecimento de outras culturas e, em muitos casos, a habilitação para completar os estudos no exterior” (Megale, 2019, p. 15).

O número de escolas que oferecem ensino bilíngue tem aumentado no Brasil (Marcelino, 2009) e essas apresentam diferentes configurações. Mello (2010) explica que podem ter

modelos e tipos de educação variados quanto aos objetivos, à distribuição do tempo de instrução nas línguas envolvidas, às abordagens e práticas pedagógicas, entre outros aspectos do uso das línguas e do contexto em que estão inseridos.

Segundo Megale (2019, p. 23), “no Brasil, devido principalmente aos meios de comunicação, é comum a ideia de que a escola bilíngue é aquela na qual existem aulas em português e em inglês”. Os governos do Rio de Janeiro (Deliberação CEE Nº 341), Santa Catarina (Resolução CEE/SC Nº 087), Rio Grande do Sul (Resolução CEEd Nº 348) e Maranhão (Parecer CEE Nº 103) lançaram, em 2013, 2016, 2019 e 2020, respectivamente, documentos oficiais que estabelecem normas para a oferta da Educação Bilíngue em escolas de educação básica de seus territórios.

Em 2020, o Ministério da Educação aprovou o Parecer CNE/CEB nº 2/2020 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue. De acordo com o Art. 2º desse Parecer, “as Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas”. Após a aprovação desse documento, os governos do Mato Grosso (Resolução Normativa CEE-MT Nº 002) e de Minas Gerais (Parecer SEE/CEE Nº 647) também lançaram, em 2021, documentos que versam sobre as normas para a oferta da Educação Bilíngue em escolas de educação básica de seus territórios. Apesar de as regulamentações lançadas antes e depois da aprovação do Parecer configurarem um avanço na educação brasileira, elas apresentam contradições e incongruências.

Embora o Parecer não tenha sido homologado até a presente data, já temos observado os impactos da publicação desse documento, como a oferta de cursos de formação continuada com a carga horária estipulada no Parecer e a preocupação de docentes que atuam nesse contexto ou almejam atuar para se adequarem às normas propostas.

Diante desse cenário de valorização da aprendizagem de inglês desde a mais tenra idade, o crescimento de escolas bilíngues de elite no Brasil e a publicação de diretrizes que parecem evidenciar ainda mais o caráter elitista de quem tem acesso a essa língua e a essas escolas, promovemos uma discussão sobre esse assunto com base nos comentários dos participantes do simpósio temático “Educação Linguística, Infâncias e Direitos”, que ocorreu no 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos – CONEL, na Universidade Federal do Espírito Santo. Portanto, o objetivo deste trabalho é discutir algumas implicações do Parecer CNE/CEB nº 2/2020 na formação continuada de professores de LI que atuam (ou pretendem atuar) em Escolas Bilíngues português-inglês.

Este capítulo está organizado em 3 partes, além desta introdução. Na sequência, trazemos um breve resumo sobre o que Parecer CNE/CEB nº 2/2020 versa sobre a formação de professores. Em seguida, refletimos sobre as possíveis implicações do Parecer na formação continuada de professores de Língua Inglesa (LI) que atuam em Escolas Bilíngues português-inglês. Finalizamos com reflexões e encaminhamentos sobre a importância de discutir acerca da formação continuada desses professores nesses contextos.

Formação docente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de educação plurilíngue

Com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, a formação inicial e continuada de professores pode sofrer modificações para que os(as) docentes atendam aos requisitos listados no documento. De acordo com Cunha (2013, p. 612), a formação inicial e a formação continuada são consideradas “possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores”, e os cursos de licenciatura em Letras são responsáveis pela formação inicial de professores que atuam no ensino fundamental e médio. A autora explica que formação continuada é processual e se estende por toda

trajetória profissional do(a) professor(a), podendo surgir de iniciativa própria dos(as) interessados(as), ou ser inserida em programas institucionais. Decorrente e em conformidade com essa posição, as universidades e as escolas seriam responsáveis pela formação continuada.

Um dos desafios parece ser, portanto, pensarmos na formação continuada de professores que ministram aulas em inglês em contextos bilíngues, uma vez que a legislação brasileira ainda não explicita como essa formação deve acontecer, impactando diretamente o currículo ofertado por programas institucionais responsáveis pela formação continuada. Com a aprovação do Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, temos a exigência da graduação em Letras ou Pedagogia para docentes que atuam na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, e graduação em Letras para atuação nos anos finais e Ensino Médio. Além do curso de licenciatura, há a exigência de formação complementar em Educação Bilíngue e a comprovação de proficiência em nível B2, como pode ser observado nos quadros a seguir.

Quadro 1. Requisitos exigidos nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues para os professores formados ou em formação iniciada até o ano de 2021

Para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais: • ter graduação em Pedagogia ou em Letras; • ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 (<i>Common European Framework of Reference – CEFR – Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas</i>¹);	Para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio: • ter graduação em Letras ou, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular de atuação na Educação Básica; • ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 (CEFR);
--	---

¹ Tradução nossa.

• ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas, pós-graduação <i>lato sensu</i>; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).	• ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas, pós-graduação <i>lato sensu</i>; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC).
---	---

Fonte: Autoria própria.

No Quadro 2, há a descrição dos requisitos exigidos para os professores com formação iniciada a partir de 2022.

Quadro 2. Requisitos exigidos nos cursos de formação de professores que irão atuar em Escolas Bilíngues para os professores com formação iniciada a partir de 2022

Para atuar como professor em língua adicional na Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais: • ter formação em Pedagogia para Educação Bilíngue e/ou Letras para Educação Bilíngue; • ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 (CEFR).	Para atuar como professor em língua adicional no Ensino Fundamental – Anos Finais e Ensino Médio: • ter graduação em Letras ou Letras para Educação Bilíngue e, no caso de outras disciplinas do currículo, licenciatura na área curricular de atuação na Educação Básica; • ter comprovação de proficiência de nível mínimo B2 (CEFR); • ter formação complementar em Educação Bilíngue (curso de extensão com no mínimo 120 horas, pós-graduação <i>lato sensu</i>; mestrado ou doutorado reconhecidos pelo MEC), exceto para professores com formação em Letras para Educação Bilíngue.
--	---

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 3 descreve os requisitos relacionados à proficiência na língua adicional de seus professores conforme estabelecido no Capítulo III do Parecer.

Quadro 3. Comprovação de proficiência de seus professores que devem ser apresentados pela escola aos órgãos normativos a partir de 2022

- No caso de professores com exercício da profissão iniciado anteriormente ao ano de 2022, e que não tenham comprovação de proficiência mínima determinada no Capítulo III, cabe à escola privada solicitar autorização provisória de atuação do docente por um ano letivo ao órgão normativo, devendo, nesse período, ocorrer a capacitação conforme os requisitos de fluência e proficiência na língua adicional dispostos nesta Resolução;
- Na Educação Pública, cabe à União, aos Estados e Municípios promover ações de formação de docentes para capacitá-los em relação à fluência e à proficiência na segunda língua de instrução, conforme disposto nesta Resolução.

Fonte: Autoria própria.

Como pode ser observado, os requisitos para a formação docente estão dispostos de forma técnica, com os itens que precisam ser comprovados para a atuação em um contexto de Educação bilíngue. Chama a nossa atenção a exigência de um nível de proficiência específico, pois, como afirmam Borges e Medeiros (2022), o foco desse tipo de exame incide na avaliação de aspectos linguísticos, os quais representam apenas um dos diversos elementos que compõem o trabalho docente.

Concordamos com as autoras que os requisitos indicados nas diretrizes enfatizam a regulamentação de escolas em que línguas de prestígio, especialmente a língua inglesa, são ensinadas, uma vez que as exigências de formação envolvem curso de Letras e/ou Pedagogia e a comprovação de proficiência seguindo níveis do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas. É preciso olhar com cautela para esse cenário, pois a formação para educação bi/multi/plurilíngue vai além do ensino de uma língua adicional/estrangeira, visto que essa educação busca promover experiências transformadoras e uma formação intercultural sensível, como defendem Borges e Medeiros (2022).

Levando em consideração os itens apresentados, passamos a discutir, no próximo item, as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue no que tange à formação inicial e continuada de professores(as) com base nos registros compartilhados por participantes do simpósio temático “Educação Linguística, Infâncias e Direitos”, realizado no 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos – CONEL.

Perspectivas sobre implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue

Durante o 6º CONEL² foi realizada uma comunicação oral que buscou problematizar as implicações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue. Após breve explanação sobre o tema, apresentamos o *Padlet* aos participantes e explicamos que essa ferramenta seria usada para interação durante a apresentação. Na sequência, 4 tópicos foram apresentados, um de cada vez, e os participantes foram convidados a compartilhar as suas considerações sobre os tópicos usando essa ferramenta. Escolhemos alguns registros de cada tópico e, durante a apresentação, fizemos comentários embasados nas referências usadas na apresentação e na nossa experiência profissional. A imagem a seguir mostra um recorte de como o *Padlet* ficou ao final da apresentação.

² O 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos foi realizado de 13 a 15 de setembro de 2023, em Vitória/ES, na Universidade Federal do Espírito Santo.

Imagem1. Recorte de como o *Padlet* ficou ao final da apresentação



Fonte: <https://padlet.com/torreslpaulo/a-forma-o-continuada-de-professores-de-l-ngua-inglesa-em-esc-u5kjaeq3f7t0sqw8> (captura de tela)

Assim, com base nas discussões vivenciadas naquele momento e mediante a autorização dos participantes, redigimos este texto com o intuito de registrar nossas ponderações acerca das implicações que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue, ainda não homologadas até o momento de escrita deste manuscrito, têm com relação à formação docente. Nos próximos itens, discorreremos a respeito de alguns dos comentários compartilhados pelos participantes à luz de estudos sobre Educação Bilíngue e educação linguística na infância.

Oferta de formação para o ensino de línguas adicionais a crianças nas universidades federais brasileiras

Ao apresentarmos o tópico que intitula este item, buscamos uma oportunidade para discutir com os(as) participantes do simpósio sobre suas perspectivas relacionadas à formação docente para atuar com crianças. É válido ressaltar a importância desse tópico, uma vez que lidamos com um imaginário coletivo que acredita que, para ser professor(a) de criança, basta ter “jeito”, ou seja, há muitos discursos pautados na vocação e não na profissionalização docente. Porém, como defendido por diversas

pesquisadoras (Santos, 2010; Tonelli; Chaguri, 2014; Tonelli, Pádua; Oliveira, 2017; Galvão, 2022), a formação docente é fundamental para que esse(a) profissional faça escolhas apropriadas à faixa etária e ao contexto, considerando as necessidades desse público.

No quadro a seguir, apresentamos algumas das percepções dos participantes sobre esse tópico.

Quadro 4. Registros dos(as) participantes sobre formação docente nas universidades

É bem possível que as formações ofertadas pelas escolas e editoras focalizem somente questões metodológicas...
Deve-se ampliar a oferta do Ensino para crianças na formação dos professores, visto que há um número crescente de escolas bilíngues.
A demanda é crescente, portanto a formação deve acompanhar para dar espaço para reflexões e críticas
A formação está acontecendo, mas de forma muito desconexa ainda...
Ainda que precise ser ampliada, temos visto o crescimento da área.

Fonte: Autoria própria.

Como é possível observar, há uma percepção otimista com relação a esse campo dado o crescimento da área. Concordamos que certamente ainda há espaço para expansão, mas, de fato, há um movimento de oferta de formação docente nos cursos de Letras das universidades brasileiras. Galvão (2022) fez essa busca dentre as 108 universidades públicas com curso de Letras (Inglês ou Português-Inglês) cadastradas do e-MEC e, após análise detalhada do Projeto Pedagógico de Curso, constatou que 15 universidades, sendo 10 federais e 5 estaduais, possuem uma disciplina específica na matriz curricular que versa sobre ensino de inglês na educação infantil. Portanto, trata-se de uma área em expansão, com um número considerável de cursos de formação inicial com algum foco voltado para o ensino de inglês com crianças.

No entanto, como apontado por um(a) dos(as) participantes, a formação ainda é desconexa. Segundo Lima e Kawachi-Furlan (2021), a formação inicial de professores(as) que atuam com crianças ainda ocorre, em muitos casos, de forma reativa, ou seja, para atender demandas locais, além de ser decorrente de ações individuais, como docentes que atuam nesse campo como pesquisadores(as) e, por consequência, têm projetos e disciplinas com esse foco específico.

Os(as) participantes também apontaram a importância da formação crítica, sobretudo diante de um cenário marcado por questões mercadológicas que enfatizam a necessidade do início do processo de aprendizagem de inglês desde bebês, o que contribui para um aumento na oferta de cursos e programas para atrair esse público. Como mencionado por um(a) dos(as) participantes, é nesse espaço que muitas editoras acabam sendo legitimadas como as responsáveis pela formação dos(as) professores(as), que arriscamos a chamar como treinamento. Assim, para que seja possível compreender esse discurso de “quanto mais cedo, melhor”, é fundamental que os cursos de Letras sensibilizem futuros profissionais sobre essas possibilidades, como defendido por Lima e Kawachi-Furlan (2021):

Assim, ressaltamos a urgência de se regulamentar a oferta do ensino de línguas estrangeiras na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como a relevância de desenvolver estudos na área de formação de professores de LIC³, para que seja possível discutir questões teórico-metodológicas, bem como fatores contextuais e locais, que podem contribuir para a formação crítica e planejada do professor de inglês para crianças (p. 657-658) .

Considerando que o propósito da comunicação apresentada foi problematizar e discutir as implicações do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, um(a) dos(as) participantes apontou para a importância da formação docente em decorrência do aumento de escolas bilíngues.

³ LIC – língua inglesa para crianças.

Concordamos com essa ponderação, pois, como afirmamos anteriormente, a formação docente é primordial para atuar com quaisquer faixas etárias e em todos os segmentos. Porém, julgamos que seja válido refletir sobre discursos que valorizam demasiadamente a escola bilíngue ou instituições com programas bilíngues. Certamente, estamos cientes dos benefícios dessas propostas e nosso intuito é problematizar o fato de que muitas pessoas associam o ensino bilíngue como o único modo "eficaz" para aprender uma língua estrangeira, como indagado por Fortes (2014).

Novamente, ressaltamos que há muitas vantagens para aqueles que participam de um programa bilíngue, pois, como aponta Souza (2019), a Educação Bilíngue "abre possibilidades, expande olhares, problematiza como fazemos parte da sociedade e como nos vemos nela, modifica quem somos e, por vezes, destaca diferenças culturais e sociais que não nos chamariam a atenção se estivéssemos em um espaço monolíngue" (p. 45).

A nosso ver, a educação como um todo contribui para expandir perspectivas, para valorizar as diferenças e possibilitar transformações, ou seja, apesar de estarmos cientes das especificidades de cada proposta pedagógica, não acreditamos que seja apenas por meio da Educação Bilíngue que tudo isso seja possível, pois, como bem demarcado pela autora, muitas vezes, um espaço exclusivamente monolíngue não fomentaria tais visões. Acreditamos que a educação linguística na infância, seja em contexto regular privado ou público, programa bilíngue ou não, pode promover uma vivência em outra língua que faça sentido para a criança, valorizando seus saberes, suas curiosidades e suas histórias. Para tanto, é essencial que o(a) professor(a) conheça diversas possibilidades, para além de treinamentos ou exaltação de um método ou proposta específica.

No próximo item, discutiremos sobre a relevância da formação docente continuada.

Formação continuada de professores em contextos bilíngues português-inglês

Ao conversarmos com os participantes da sessão sobre a formação continuada de professores(as) em contextos bilíngues, muitos registraram comentários similares aos anteriores no que tange à relevância da formação docente e como questões mercadológicas ainda exercem influência nesse cenário, conforme pode ser observado nas respostas apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 5. Registros dos(as) participantes sobre formação continuada em contextos bilíngues português-inglês

É importante que a universidade ofereça oportunidades de extensão para contextos de ensino bilíngue. Apesar disso, as escolas públicas daqui da região ainda não trabalham nessa perspectiva, por inúmeras razões que talvez já saibamos... como fazer?

Apesar da existência da formação continuada, escolas e/ou cursos ainda acabam contratando pessoas sem experiência, apenas por terem alguma experiência prévia com a língua

Precisa-se de profissionais qualificados para atuar nestas áreas.

Pelo fato da formação vir da instituição, temos um peso muito forte do mercado, o que faz diminuir as possibilidades de uma formação crítica.

Por ser abordado por empresas, falta a reflexão sobre educação como não mercadoria

As universidades acabam se eximindo dessa responsabilidade e promovendo a terceirização

Vemos acontecer muito no viés mercadológico

Fonte: Autoria própria.

Como apontado por alguns participantes, em muitos contextos, a formação para atuar em escolas bilíngues pode ocorrer

sem reflexões críticas acerca do que esse ensino representa, focando apenas em questões mais instrumentais relacionadas ao uso de uma língua estrangeira e é por isso que precisamos insistir na importância da formação docente. Silva (2019) assevera:

Concordamos com Baker (2006, p. 317) que "não há ensino bilíngue sem professores" e, por outro lado, com uma equipe de professores bem formados, "a efetividade de qualquer escola bilíngue é altamente reforçada" (Baker, 2006, p. 317). Por "professores bem formados" entendemos aqueles que, além dos conhecimentos técnicos e práticos, tenham, acima de tudo, consciência da responsabilidade política do ato de educar, e que reflitam sobre o valor que uma educação de natureza bilíngue tem para seus alunos (Silva, 2019, p. 320).

Concordamos com a autora sobre a relevância de o(a) professor(a) estar ciente de sua responsabilidade como educador(a), pois, como nos ensina Paulo Freire (1997), ser professor(a) significa assumir essa profissão e a necessidade da formação permanente para exercê-la. Ao abordarmos o contexto bilíngue, reforçamos as palavras de Silva (2019) sobre a importância de o(a) professor(a) reconhecer as implicações dessa proposta para seus alunos. Como exposto anteriormente, a educação plurilíngue pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes das diferenças linguísticas e culturais que existem em nossa sociedade, mas, para que isso seja possível, é preciso expandir as perspectivas que limitam o ensino de inglês à aquisição de vocabulário ou à pronúncia do "nativo", como comumente encontramos nas propagandas de escolas bilíngues e nos discursos que defendem essa modalidade de ensino apenas com argumentos pautados em uma concepção instrumental de língua e linguagem.

Megale e Liberali (2021) reforçam a importância da criticidade em todos os âmbitos do ambiente educacional, demonstrando coerência com o contexto dos educandos. Assim, ao defender a multiculturalidade, as autoras ressaltam que as práticas não podem se limitar a uma comemoração específica ou comida típica de um

determinado lugar, sendo necessária uma atitude multicultural para que possamos ampliar "possibilidades de atuação dos sujeitos no mundo" (p. 25). Assim, conforme exposto por alguns participantes por meio dos comentários no *Padlet*, acreditamos que oportunidades de formação docente são necessárias para que sejam discutidas propostas mais plurais, fomentando reflexões sobre as potencialidades da educação linguística em línguas adicionais.

Sobre o comentário de um(a) dos(as) participantes a respeito da responsabilidade das universidades, concordamos que cabe a essas instituições a formação docente, mas não acreditamos que se trata de uma terceirização, uma vez que os cursos de Letras estão seguindo a regulamentação que prevê a obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do sexto ano do ensino fundamental. No entanto, concordamos com Tonelli e Cristovão (2010), que há mais de 10 anos, salientaram a necessidade de os cursos de Letras abordarem a formação de professores(as) de inglês que atuam com crianças.

Na sequência, apresentamos alguns dos comentários dos(as) participantes sobre o tópico "Formação oferecida por cursos de extensão e de pós-graduação", pois entendemos que, muitas vezes, a formação inicial não contempla, por diversos fatores, as especificidades do ensino com crianças, o que leva muitos(as) professores(as) a procurarem cursos de formação continuada por meio de programas de extensão ou de pós-graduação.

Quadro 6. Registros dos(as) participantes sobre formação oferecida por cursos de extensão e de pós-graduação

Eu quero fazer! Divulguem os cursos!
Novamente caímos em um contexto mercadológico
Não é tão acessível quanto ser ofertado dentro da graduação.
Tem crescido, como um reflexo da necessidade de políticas públicas São escassas

Fonte: Autoria própria.

Podemos observar que novamente o caráter mercadológico de alguns cursos foi mencionado. Concordamos que algumas propostas procuram instrumentalizar o(a) professor(a) para atuar em um determinado contexto e, para isso, acabam depreciando a formação inicial que esse profissional teve. Contudo, há diversas ações de formação que não partem dessa premissa e buscam fomentar oportunidades de reflexão por meio de cursos de formação continuada que valorizam os(as) docentes e seus contextos de atuação. Assim, vemos essas iniciativas como atividades importantes para esse campo, diferentemente de cursos que prometem metodologias infalíveis e fórmulas de sucesso.

É válido destacar um dos comentários acerca da necessidade de políticas públicas, visto que a área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais para crianças carece de políticas públicas que assegurem o direito das crianças ao ensino da língua e à permanência de docentes por meio de concursos públicos, bem como o acesso à formação, como defendido por Magiolo e Tonelli (2020). Além disso, por meio da implementação de políticas públicas, é possível fomentar discussões sobre a necessidade da formação crítica e humana dos(as) educandos(as), como sugerem Chaguri e Tonelli (2019):

É preciso estar claro que ao se estabelecer uma política de ensino para LE⁴ e, assim o fazendo, possibilita-se então uma política de ensino-aprendizagem a LEC⁵, e tal política não deve formar indivíduos para o mercado de trabalho ou para aprovações em testes e concursos ou simplesmente para atender às exigências de uma política educativa neoliberal (formação de mão de obra qualificada para inserção do país em um mercado capitalista). Ela (política de LE), em seu espaço (escola) e contexto (cultura) deve possibilitar a formação aos indivíduos para o desfrute de suas próprias vidas, ou seja, para viverem bem em meio aos bens criados pela humanidade. (p. 297)

⁴ LE – língua estrangeira.

⁵ LEC – língua estrangeira para crianças.

A nosso ver, mais do que defender a necessidade de políticas públicas nesse âmbito, precisamos insistir que elas promovam oportunidades de uma formação integral, intercultural e contextualizada com as demandas locais.

Passamos a discutir o último tópico abordado na apresentação, no qual tecemos considerações sobre as exigências para professores(as) de Educação Bilíngue.

Requisitos exigidos para a formação de professores consoante o Parecer

Neste item, apresentamos os comentários dos participantes sobre os requisitos necessários para atuar como professor de línguas adicionais em escolas bilíngues. Julgamos válido refletir sobre esse tópico, uma vez que as exigências impostas impactam diretamente professores(as) que já trabalham ou que pretendem trabalhar nesses contextos.

Quadro 7. Registros dos(as) participantes sobre os requisitos para a formação docente

Elitistas
As exigências ainda parecem irreais para a maior parte dos educadores do ensino básico em nossa região, principalmente no de ensino público...
Controverso exigir uma formação que não é oferecida com certa acessibilidade para professores de inglês.
Indicam possibilidades para os cursos de letras e pedagogia nas recomendações
Uma pós em educação bilíngue e nível B2
Fortalecem viés neoliberal

Fonte: Autoria própria.

Notamos que a questão neoliberal novamente está presente nos comentários dos participantes. Essa preocupação é recorrente na medida em que o Parecer CNE/CEB Nº 2/2020 impõe uma formação específica em Educação Bilíngue ou um curso de 120 horas que certifique tal formação, além de exigir a comprovação da proficiência nível B2 em língua adicional. Sabemos que tanto os cursos quanto a certificação de proficiência linguística possuem um alto custo financeiro que, provavelmente, será pago com recursos próprios do(a) professor(a). Nesse sentido, ao questionarmos quem poderia pagar por esses cursos e certificados, destacamos um dos comentários do quadro anterior, que descreve os requisitos do parecer como "elitistas". Concordamos que essa imposição pode ser caracterizada dessa forma, pois não está acessível a todos, ou seja, apenas as pessoas que podem pagar por isso estariam legitimadas a atuarem como professores(as) em um contexto de Educação Bilíngue.

Melo e Menezes (2022) discutem o caso de uma professora da rede privada de ensino, que atua com crianças, e precisa custear com recursos próprios os cursos de formação que a instituição exige (no período da geração de dados, a professora cursava duas pós-graduações). As autoras argumentam que o empregador lucra duplamente com a atualização profissional da docente, visto que ela vai continuar a implementar a proposta pedagógica da escola e irá pagar pelos cursos realizados. As pesquisadoras chamam a atenção para a precarização do trabalho docente nesse cenário, pois "tanto no contexto do ensino privado quanto no público, embora por razões diferentes, o trabalho docente é, ainda que não pareça, solitário e vulnerável aos interesses do empregador, enfim, fragilizado" (p. 156).

Nesse sentido, questionamos até que ponto o Parecer do CNE (Conselho Nacional de Educação) não estimula esse tipo de relação: para que os(as) professores(as) consigam manter seus empregos, eles(as) precisam pagar por cursos de formação, muitas vezes, oferecidos pela própria instituição que já atuam. Apesar de enxergarmos benefícios na implementação de uma política de regulamentação de uma educação plurilíngue, há lacunas a serem

preenchidas e pontos a serem problematizados, sobretudo no que diz respeito à formação docente. Concordamos com Bortolotti e Krause-Lemke (2022) que precisamos de políticas mais explícitas voltadas à educação pública e que possam auxiliar as práticas docentes e não apenas delimitar competências exigidas.

Em consonância com as observações dos(as) participantes sobre as incoerências da formação exigida pela resolução, acreditamos que a formação de professores(as) de línguas adicionais que atuam com crianças não pode ser apenas uma iniciativa individual. Certamente, é responsabilidade do(a) professor(a) estar em constante formação, afinal, é um requisito para a docência. Porém, não parece apropriado que isso ocorra de forma individualizada e apenas disponível a quem pode pagar.

Novamente, ressaltamos que nosso intuito ao discorrer sobre as implicações do Parecer é reconhecer a importância desse documento, pois a área de ensino de inglês com crianças carece de resoluções oficiais (Chaguri; Tonelli, 2019; Melo; Menezes, 2022; Bortolotti; Krause-Lemke, 2022), mas não podemos deixar de apontar para as problemáticas de tal documento, uma vez que defendemos a necessidade de políticas públicas com foco na valorização do profissional de línguas adicionais que atua com crianças e na promoção de uma educação linguística plural, diversa e humana. Similarmente, concordamos com Megale (2019) que a Educação Bilíngue precisa ter como foco a justiça social:

Em um contexto de globalização em que as escolas parecem caminhar em busca de resultados preestabelecidos de eficiência e, em muitos casos, relativos a uma proposta de mercantilização e de competição, o foco da Educação Bilíngue pode ser a formação para a justiça social, em que o currículo escolar considere transformações sociais que afetem o cotidiano das pessoas direta ou indiretamente como um de seus objetivos centrais. (Megale, 2019, p. 41)

Assim, ao defender a educação linguística na infância, seguimos a proposta de Picanço (2013) de que não se trata de ensinar às

crianças um novo jeito de dizer alguma coisa, mas novas maneiras de produzir significados. Para tanto, como apontado pela autora, o papel formativo das línguas adicionais precisa estar evidente para os profissionais que atuam nesse campo de modo a refletirmos sobre o motivo pelo qual ensinamos línguas para crianças.

Além disso, a autora enfatiza a necessidade de problematizarmos os discursos que relacionam o ensino-aprendizagem de línguas adicionais a razões mercadológicas. Nessa esteira, Megale e Liberali (2021) também nos lembram que é imperativo revisitarmos os discursos que promovem a ideia de que "a escola bilíngue oferece as oportunidades necessárias para formar alunos hábeis o suficiente para enfrentar as demandas da contemporaneidade" (p. 15). Portanto, ao analisarmos as implicações do Parecer CNE/CEB nº 2/2020, ressaltamos a importância de tal documento para a regulamentação da educação bi/plurilíngue, mas ponderamos sobre as exigências a respeito da formação docente, as quais podem contribuir para segregar grupos de professores(as) e responsabilizá-los(as) pela formação.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi discutir as implicações do Parecer CNE/CEB nº 2/2020 que estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue em escolas bilíngues (Distrito Federal, 2020) no que tange à formação docente. Com o crescimento de escolas bilíngues de línguas de prestígio no Brasil e da oferta do ensino-aprendizagem de línguas adicionais, sobretudo a língua inglesa para crianças, aumentam também os interesses de pesquisa sobre campo.

A área de ensino-aprendizagem de inglês para e com crianças é reconhecida pela falta de parâmetros que balizem a oferta dessa língua, uma vez que o ensino de inglês é obrigatório a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Portanto, não há resoluções governamentais para o ensino dessa língua na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, o que implica também em

lacunas na formação docente. Ao mesmo tempo em que o ensino de inglês já acontece nesses segmentos (Tonelli, Ferreira; Belo-Cordeiro, 2017), há um silenciamento dos documentos oficiais (Magiolo; Tonelli, 2021) e a formação de professores vem ocorrendo de forma reativa (Tonelli; Cristovão, 2010; Lima; Kawachi-Furlan, 2021).

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Plurilíngue, ainda que não tenha sido homologada, desperta interesse, especialmente pela necessidade de regulamentação desse segmento educacional. No entanto, alguns itens desse documento parecem evidenciar discursos midiáticos e de empresas vinculadas à educação que exacerbam a Educação Bilíngue. Ponderamos que há benefícios e vantagens na Educação bilíngue, mas não podemos apagar demais propostas pedagógicas que não são caracterizadas como bilíngues com base na ideia de que apenas essa modalidade é "eficaz", como adverte Fortes (2014). Além disso, preocupa-nos a exigência de cursos e comprovantes de proficiência de alto custo que onera os(as) próprios(as) professores(as) e individualiza o processo formativo.

Salientamos a necessidade de políticas públicas que contemplem a formação do profissional que atua com crianças no ensino-aprendizagem de línguas adicionais (independentemente da modalidade) de forma inclusiva e plural. A formação inicial e continuada do professor de línguas adicionais na infância é urgente, uma vez que, como apontado por Melo e Menezes (2022, p. 166), "o professor de LIC ocupa um não-lugar já que, desde a sua formação inicial até a sua prática profissional, seu espaço é difuso e incerto e, por isso, marginalizado e solitário". Precisamos de resoluções que considerem as realidades das escolas públicas e dos cursos de formação docente para que além de regulamentarem a oferta de inglês e da Educação Bilíngue, possam, acima de tudo, valorizar o professor e o papel formativo das línguas adicionais na infância.

Referências

BORGES, S.; MEDEIROS, B. S. F. Formação de Professores Bi/Multilíngues: uma análise dos documentos oficiais brasileiros. **Revista Papéis**. Campo Grande, MS, vol. 26, n. 51, p. 59-87, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/issue/view/752>. Acesso em: 10 fev. 2024.

BORTOLOTTI, F. S.; KRAUSE-LEMKE, C. A abordagem das práticas linguísticas em aulas de inglês para a educação infantil e a formação de professores: traçando caminhos para ensinar a língua. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (orgs). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 263-280. Disponível em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/educacao-em-linguas-adicionais-na-e-para-a-infancia-e-a-formacao-de-professores-e-professoras-em-tempos-ineditos/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BRASIL. (2018). Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 nov. 2023.

CHAGURIJ. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281–302, 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820422019281>. Acesso em: 13 mar. 2024.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, **Ahead of print**, v. 39, n. 3, p. 1-17, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1096.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer CNE/CEB Nº. 2/2020**, de 09 de julho de 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 mai. 2023.

FORTES, L. **O acontecimento do 'ensino bilíngue':** representações da língua inglesa entre memórias e políticas. **Revista Recorte.** Revista Eletrônica da Universidade Vale do Rio Verde. V. 11 - N.º 1, p. 1 – 18, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/recorte/article/view/1221>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'gua, 1997.

GALVÃO, A. S. M. 2022. **Formação inicial de professores de inglês para a educação infantil em contextos brasileiros:** diálogos possíveis e desejáveis. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal do Espírito Santo, 2022.

KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, JULIANA REICHERT ASSUNÇÃO. (Re)thinking Critical Language Education with Children and Teacher Education During (and After) Pandemic Times. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 467-496, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/Gmd9TzrfPFRYGRFmymRNtYD/abstract/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 20 fev. 2024.

LIMA, A. P.; KAWACHI-FURLAN, C; J. Estado do conhecimento sobre formação de professores de inglês para crianças: o que revelam os estudos publicados nos últimos dez anos? **Revista X**, v. 16, n. 3, p. 643 - 663, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/79311>. Acesso em: 20 fev. 2024.

MAGIOLO, G. M.; TONELLI, J. R. A. Que inglês é esse que ensinamos na escola? Reflexões para elaboração de proposta didática para educação linguística na infância. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 23, p. 98-116, 2020. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/40831>. Acesso em: 01 mar. 2024.

MARANHÃO, **Parecer CEE Nº 103/2020**, de 05 de março de 2020. Disponível em: <https://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2020/08/PARECER-103-2020.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2024.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, v. XIX, p. 1-22, 2009. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>. Acesso em: 08 jan. 2024.

MATO GROSSO, **Resolução Normativa CEE-MT Nº 002/2021**, de 23 de dezembro de 2021. Disponível em: https://www.cee.mt.gov.br/legislacao?p_p_id=legislacao_WAR_mtprevportlet&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_legislacao_WAR_mtprevportlet_javax.faces.resource=legislacaoDownload&_legislacao_WAR_mtprevportlet_ln=legislacaoResources&_legislacao_WAR_mtprevportlet_legislacaoId=3899.

Acesso em: 07 mar. 2024.

MEGALE, A. H. **Educação Bilíngue no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Richmond, 2019. v. 1. 135p

MEGALE, A.H.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez, p. 9 - 24, 2016. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021/3170>. Acesso: em 11 nov. 2023.

MEGALE, A.H.; LIBERALI, F. Como implementar a multiculturalidade. In: MEGALE, A. H. (Org.) **Educação Bilíngue: como fazer?** São Paulo: Richmond, 2021, p. 13-28.

MELO, I. M.; MENEZES, D. A. A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: KAWACHI-FURLAN, C.J.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 147 – 170. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/educacao-em-linguas-adicionais-na-e-para-a-infancia-e-a-formacao-de-professores-e-professoras-em-tempos-ineditos/>. Acesso em: 12 fev. 2024.

MELLO, H. Educação Bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, p. 118-140, 2010. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/818>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MERLO, M. C. R. Quanto mais cedo, melhor?: implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERCursos Linguísticos**, Vitória, ES, v. 9, n. 23, p. 78-88, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/27965>>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MINAS GERAIS, **Parecer SEE/CEE Nº 647**, de 13 de dezembro de 2021. Disponível em: https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/PARECER%20N%C2%BA%20647_SEE_CEE%20-%20PLEN%C3%81RIO_2021.pdf. Acesso em: 06 mar. 2024.

MOURA, S. A. Educação Bilíngue e Currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos. In: ROCHA, C.H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2ª edição, 2019, p. 269-296.

PICANÇO, D. Para que queremos ensinar LE para as nossas crianças. In: TONELLI, J.R.A.; CHAGURI, J. **O ensino de língua estrangeira para crianças: O Ensino e a Formação em foco**. 2 ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 261-280.

RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE Nº 341**, de 12 de novembro de 2013. Disponível em: <http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2013-341.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Resolução CEE Nº 348**, de 06 de novembro de 2019. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/22980/resolucao-n%C2%BA-0348-2019>. Acesso em: 18 jul. 2020.

ROSA, M. M. F. **O Ensino de Inglês para a Educação Infantil: a visão de educadoras sobre sua formação, seu papel como professoras e objetivos de ensino**. 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC Nº 087**, de 22 de novembro de 2016. Disponível em: http://pesquisas.cee.sc.gov.br/docs_CEE/Resolucao/2016/Resp087_SED_16729_2016_Resolu%C3%A7%C3%A3o%20oferta%20Bil%C3%ADngue%20e%20Internacional.pdf. Acesso em: 18 jul. 2020.

SANTOS, L. I. S. Formação docente e prática pedagógica: o professor e o aluno de língua estrangeira em foco. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 49-64, 2010. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/158/14>. Acesso em 02 fev. 2020.

SILVA, V. R. Os desafios do professor da educação bilíngue infantil: necessidade de uma formação continuada. In: ROCHA, C.H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. (Org.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas: Pontes Editores, 2a edição, 2019, p. 297-324.

SOUZA, R. C. Metodologias para a Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (Org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Richmond / Fundação Santillana, 2019, v. 1, p. 43-56.

TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A. ; CHAGURI, J. P. (org.). **Espaço para reflexão sobre ensino de línguas**. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, v. 1, p. 247-275.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópio*, v. 8, n. 1, p. 65-76, 2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/159>. Acesso em: 10 nov. 2023.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: APPRIS, 2017, p. 319.

TONELLI, J. R. A; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de letras-inglês. **REVELLI - Revista de Educação, Língua e Literatura**, Inhumas/GO, v. 9, p. 124-141, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>. Acesso em: 20 ago. 2020.

A licenciatura de letras-inglês nas IES públicas brasileiras

Christine Sant'Anna de Almeida

Contextualização

A formação de professores de língua inglesa é uma área de estudo em constante movimento e adaptações. Sendo o Brasil um país de proporções físicas continentais, é natural pensarmos que os cursos em nível de graduação que são oferecidos apresentem suas peculiaridades e relevâncias. A partir da consideração de que é necessário e produtivo o registro do cenário formativo dos docentes de língua inglesa oferecido no país, realizei este estudo de mapeamento e análise de alguns aspectos basilares dos cursos, a fim de identificar, no que tange a algumas de suas características básicas, similaridades, particularidades regionais e divergências entre os cursos investigados.

Ao referir-me à *formação*, acompanho a compreensão atribuída ao vocábulo na língua portuguesa trazida por Houaiss e Villar (2008, p. 356): “um conjunto dos cursos concluídos e graus obtidos por uma pessoa”. Na Linguística Aplicada, doravante LA, área de estudo na qual este trabalho de pesquisa se insere, desafia-me e motiva a ideia de que a formação de professores de línguas em nosso país é um tema que pode abarcar diversos estudos, com diferentes focos que visam a contribuir para um maior e melhor entendimento desse fenômeno (Mattos, 2000).

Apoio-me em Almeida Filho (1997) ao entender que a formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil se constitui por meio de um processo formado basicamente de três categorias: básica inicial ou de certificação; especializada e pós-graduada; e continuada extensionista. Atenho-me à categoria

inicial, a formação básica inicial ou de certificação, que vem a ser o foco deste trabalho: aquela obtida ao final do curso de graduação de licenciatura em Letras.

Nos moldes atuais de ensino, é a abordagem macro que assume um papel orientador, porque “concebe a preparação do professor como *educação* e objetiva o esclarecimento e a elucidação de conceitos e processos que guiam o professor”¹ (Richards, 1990, p. 14, grifo do autor). Nunan (1990) expande um pouco essa perspectiva, ao apontar que um dos objetivos primários da educação de um professor é dar a ele meios para explorar sua própria sala de aula. Um programa de preparação/aperfeiçoamento de professores deveria ter os dois objetivos centrais, na opinião de Pennington (1990): gerar uma atitude favorável ao crescimento e à mudança contínuos, e oferecer as habilidades necessárias para que os professores em processo formativo possam analisar e avaliar seu desempenho.

Sendo praticamente impossível contemplar todas as categorias formativas que podem vir a compor um programa de formação de professores, optei, para o presente estudo, investigar, nas instituições de educação superior (doravante IES), as características básicas de um curso de graduação [duração (em anos ou semestres letivos); formato de ensino (presencial, *online*, híbrido); tipo de habilitação (simples ou dupla); público que pretende atingir (primeira/segunda licenciatura, formação/complementação pedagógica); forma de ingresso (vestibular, SiSU, Prouni)] e a verificação de componentes curriculares que se mostram mais diretamente associados ao ensino da língua inglesa e ao desenvolvimento pedagógico do futuro professor – os dois pilares primordiais do processo formativo de um docente.

É proposta da pesquisa tornar menos escassa a produção de conhecimento em torno da formação de professores de língua inglesa ofertada pelas IES. A valorização da memória para uma

¹ As traduções mencionadas nesta pesquisa foram feitas para tornar o texto mais fluido, são de minha autoria e total responsabilidade.

melhor e mais ampla compreensão da história local desempenha papel importante na medida em que contempla pesquisa e reflexão da relação construída ao longo do tempo por meio dos sujeitos históricos e das relações que se estabelecem entre os grupos em diferentes tempos e espaços. Isto é, para além do registro da memória e do mapeamento das oportunidades formativas pelas IES públicas, espero que o estudo venha oportunizar a possibilidade de autorreflexão sobre a formação que tem sido oferecida aos (futuros) professores de língua inglesa o Brasil.

O presente artigo está organizado em quatro seções, a saber: a presente “Contextualização”, “Condução da pesquisa”, “Apresentação parcial dos dados” e “Considerações finais”. Apenas a seção “Apresentação parcial dos dados” está segmentada em três subseções: “Quem são as IES públicas que ofertam licenciatura em língua inglesa no Brasil”, “Características investigadas nos 219 cursos” e “Planilha centralizadora dos dados”.

Condução da pesquisa

A pesquisa, inserida na LA, tem sido norteadada a partir de paradigma qualitativo de pesquisa de cunho interpretativista. O paradigma qualitativo de pesquisa busca “pelo entendimento de inter-relações complexas entre tudo que existe” (Stake, 1995, p. 37), não querendo “verificar ou provar teorias. O que o pesquisador tenta realizar é, a partir das teorias por ele estudadas, levar em conta o contexto de produção dos dados colhidos e dar um significado” aos detalhes encontrados (Villani, 2010, p. 68). Dessa forma, a pesquisa qualitativa “caracteriza-se pela variedade de diferentes métodos, perspectivas e abordagens” (Villani, 2010, p. 68) e tem caráter exploratório, estimulando os participantes a pensarem sobre um tema, adentrando sua subjetividade quanto ao assunto, destacando-se “por sua ênfase no tratamento holístico do fenômeno” (Stake, 1995, p. 43). É, por fim, uma pesquisa utilizada quando se buscam percepções sobre a natureza geral de uma temática, de uma questão, o que abre espaço para a interpretação.

A metodologia de pesquisa adotada é o estudo de caso. Para Yin (2010, p. 39), o estudo de caso é a metodologia preferida quando se trata de examinar eventos contemporâneos em que os comportamentos não podem ser manipulados, ou quando “os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”. Algumas questões que caracterizam o estudo de caso são pontuadas nos estudos de Johnson (1992), Stake (1995; 1998) e Yin (2010), dentre as quais: a particularização de uma situação, enfatizando, assim, sua singularidade; a realização do estudo em ambientes naturais; a flexibilidade da metodologia utilizada para se encaixar dentro do propósito do estudo; o uso de evidências de natureza tanto quantitativa quanto qualitativa; e a ênfase na interpretação dos achados.

O procedimento de pesquisa utilizado para obtenção das informações é a investigação bibliográfica documental. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Paiva (2019), tem seu foco no levantamento ou revisão de obras já publicadas sobre o assunto tratado, a fim de dar suporte ao estudo em andamento, contextualizando e mostrando “o que já existe sobre o objeto investigado” (Paiva, 2019, p. 60). Apesar de Bonotto, Kripka e Scheller (2015, p. 244) proporem uma diferenciação técnica sutil entre pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, não a considero para o presente estudo prescindivelmente essencial, considerando assim apenas o que defendem as autoras quanto ao que vem a ser uma pesquisa documental: “aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. A pesquisa bibliográfica documental basicamente resumiu-se a buscas pelos dados dos cursos nos sítios eletrônicos das IES públicas brasileiras e pelos documentos orientadores federais quanto à legislação e à orientação para os cursos de licenciatura.

Uma planilha, criada e editada no programa de *software Microsoft Excel*, foi a forma escolhida para o agrupamento e compilação dos dados advindos da pesquisa, por sua praticidade

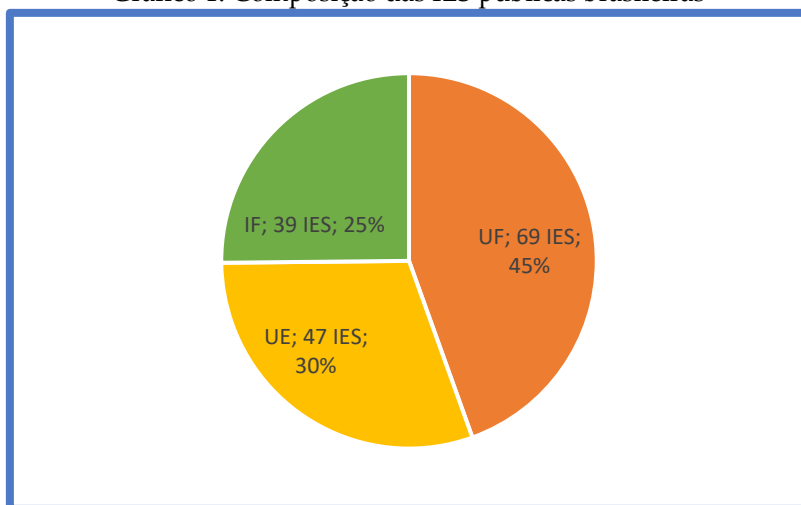
de apresentação de informações; e sobre ela é dedicada a última segmentação da seção intitulada “Apresentação parcial dos dados”. Uma outra escolha metodológica foi agrupar as IES por região brasileira (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul; doravante CO, NE, N, SU e S) em que se localizam, já que a própria concepção de região traz consigo a ideia de serem compostas por um conjunto de unidades federativas fisicamente próximas e que apresentam características em comum.

Destarte, o primeiro passo foi buscar na *internet*², minha fonte bibliográfica primária, quais são as IES públicas brasileiras. Tal investigação mostrou que o quantitativo total de IES públicas brasileiras assim se apresenta³: 69 universidades federais (doravante UF), 47 universidades estaduais (doravante UE) e 39 institutos federais de educação, ciência e tecnologia (doravante IF), totalizando 155 instituições, conforme apresentado a seguir, no Gráfico 1.

² “sistema global de redes de computadores interligadas que utilizam um conjunto próprio de protocolos com o propósito de servir progressivamente usuários no mundo inteiro. É uma rede de várias outras redes, que consiste de milhões de empresas privadas, públicas, acadêmicas e de governo, com alcance local e global e que está ligada por uma ampla variedade de tecnologias de rede eletrônica, sem fio e ópticas”. (WIKIPEDIA, capturado em 07/agosto/2023 em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Internet#:~:text=A%20Internet%20%C3%A9%20um%20sistema,progressivamente%20usu%C3%A1rios%20no%20mundo%20inteiro.>)

³ Fontes acessadas em 10 de abril de 2023: quanto a universidades federais: <https://www.pebsp.com/lista-de-universidade-federais-do-brasil-2020/>; quanto a universidades estaduais: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_universidades_estaduais_do_Brasil; e quanto a institutos federais: <https://www.pebsp.com/lista-de-institutos-federais-do-brasil-por-estado-2020/>.

Gráfico 1. Composição das IES públicas brasileiras

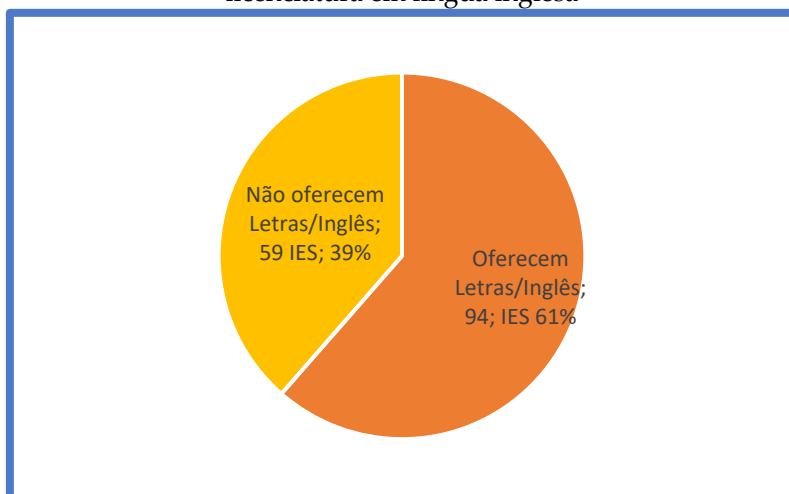


Fonte: Autoria própria.

Os sítios eletrônicos de todas essas 155 instituições foram visitados. Por vezes, quando seus *websites* não eram localizados, ou as informações se mostravam incompletas ou ainda pareciam desatualizadas demais, contei com respostas advindas das secretarias ou coordenadores dos cursos (via *e-mail* ou telefone), bem como com o apoio de contatos de colegas que nelas trabalhassem (ou conhecessem professores dessas instituições para que eu pudesse entrar em contato (via *e-mail*, telefone ou mensagens no aplicativo *Whatsapp*) para averiguar dados, ter acesso a informações e/ou esclarecer dúvidas quanto à graduação ofertada por tal instituição.

Dessas 155 IES públicas brasileiras (69 universidades federais + 47 universidades estaduais + 39 institutos federais), 94 (61%) oferecem a licenciatura em estudo e 59 (38,06%) não a oferecem – conforme ilustrado no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2. Quantitativo de IES públicas brasileiras que oferecem licenciatura em língua inglesa



Fonte: Autoria própria.

Dessa forma, a investigação desse estudo se apoiou em 94 IES participantes, sendo assim organizadas: 55 universidades federais (sendo 8 na região CO, 14 na NE, 9 na N, 16 na SU e 8 na S), 7 institutos federais (sendo 1 na região CO, 1 na NE, 1 na N, 2 na SU e 2 na S) e 32 universidades estaduais (sendo 3 na região CO, 14 na NE, 3 na N, 5 na SU e 7 na S).

A coleta dos dados das 94 IES públicas brasileiras que oferecem a graduação em língua inglesa aconteceu nos meses de maio a julho de 2023, simultaneamente à verificação se as 155 instituições ofereciam ou não a licenciatura investigada, pois os dados que seriam colhidos já estavam de antemão determinados. A coleta nem sempre foi um processo simples e tranquilo, tendo em vista que várias instituições não atualizam as informações dos *sites* de seus cursos, ferindo o preconizado pelo bom senso de transparência de informações. A necessidade de registro, compilação, organização e futura apresentação dos dados obtidos levou à confecção da planilha supramencionada.

Posteriormente a serem coletados e organizados na planilha, os dados obtidos começaram a ser analisados. Segundo Seliger e

Shohamy (1989), a etapa de análise dos dados refere-se ao exame, organização, resumo e síntese dos dados para chegar-se aos resultados e às conclusões da pesquisa. Torna-se, assim, o produto de todas as considerações envolvidas no planejamento da pesquisa. Desse modo, com os dados em mãos, a eles foi dispensado um tratamento de análise estatística descritiva comparativa, buscando uma interpretação do que indicam as informações obtidas, como proposto por Johnson (1992) e Babbie (2001). Ao serem comparados estatisticamente, os dados foram também interpretados, o que configura o aspecto qualitativo deste estudo.

A escolha pelo uso de gráficos e tabelas se deu em função de esses recursos gráficos serem representações geométricas que facilitam o entendimento de informações que advém da planilha. A função primordial de tabelas é sistematizar informações, organizando-as de forma clara e precisa, facilitando assim a leitura e a compreensão dos dados, sejam esses do tipo qualitativo ou quantitativo; enquanto a finalidade dos gráficos é ilustrar uma dimensão estatística sobre um determinado fato, facilitando sua visualização e análise.

Por fim, mas não menos relevante, esclareço e detalho quanto à ferramenta metodológica para armazenamento, organização e edição das informações coletadas: a planilha. A escolha por esse recurso se deu principalmente em função de três elementos: (a) praticidade de apresentação de informações; (b) transposição de seus dados para a confecção de tabelas e gráficos; e (c) possível utilidade para futuros pesquisadores e/ou interessados na licenciatura sendo investigada, tendo em vista que as pessoas poderão aplicar filtros para serem mais específicos e objetivos em suas buscas.

Na realidade, o que denomino e me refiro como *planilha* é o conjunto de quatro planilhas em uma, já que cada uma delas tem uma função e estruturação diferente, nomeadamente: (a) uma com dados das 55 UFs, isto é, com seus 70 cursos; (b) uma com dados dos 7 IFs, com seus 12 cursos; (c) uma com dados das 32 UEs, com

seus 98 cursos; e (d) uma com todos os dados das 94 IES, com seus 219 cursos.

A planilha foi organizada em 23 colunas (A a W) que se agrupam em cinco blocos: “Dados gerais”, “Localização”, “Âmbito”, “Curso e Projeto Político Pedagógico (PPC⁴)”, cujas especificidades são:

O bloco Dados gerais, que compreende as colunas A a G da planilha, apresenta dois tipos de informações: numeração progressiva (uso de algarismos arábicos indicando o conteúdo dentro de uma sequência lógica) das IES (coluna A), cursos investigados (coluna B), e peculiaridades de cada instituição participante, como: sigla (coluna C), nome completo (coluna D), departamento ao qual o curso é vinculado (coluna E), nome do curso (coluna F) e endereço eletrônico de onde as informações foram coletadas (coluna G).

No bloco Localização, situado entre as colunas H a J, estão os dados do posicionamento geográfico da instituição pesquisada, como: região (coluna H), unidade federativa (sigla do estado) (coluna I) e cidade em que a instituição se localiza (coluna J). Caso o curso oferecido não seja totalmente presencial, mas mesmo assim existe a indicação de cidade, é em virtude de ser essa o local de encontro para as atividades presenciais da graduação.

Em Âmbito, bloco compreendido na coluna K, encontra-se identificada qual esfera criou e mantém a IES: se federal (Fed) ou estadual (Est). Como não foi localizada nenhuma IES pública em nosso país que ofereça a licenciatura em inglês, não incluí a menção à esfera municipal nessa coluna.

O bloco Curso, apresentado nas colunas L a Q, abriga informações gerais sobre o curso investigado, tais como: duração

⁴ Para efeito de simplificação indiquei apenas o PPC; porém, na realidade, estão aqui contempladas as diferentes formas acessadas para a obtenção das informações sobre o currículo do curso; sejam elas: o próprio projeto político pedagógico, a estrutura (ou matriz) curricular ou o fluxograma do curso. Foi usado o documento que estava disponível no website da IES ou o que foi conseguido após solicitação direta a um docente ou à secretaria do curso.

(em anos) (coluna L), formato (se presencial ou não) (coluna M), turno de oferta do curso (diurno ou noturno) (coluna N), habilitação (se única, identificada pela letra I; se dupla, identificada por P-I) (coluna O), público ao qual o curso se destina (público geral, curso destinado a pessoas que já tenham uma outra graduação ou licenciatura) (coluna P) e forma de ingresso (SiSU, vestibular ou processo seletivo próprio da IES) (coluna Q).

O último bloco, apresentado entre as colunas R a W, é o reservado para as informações advindas do PPC, como: indicação se o documento consultado se encontra *online* (Sim, S, ou Não, N) (coluna R), o ano do documento analisado (na sua ausência, indiquei s/d) (coluna S) e as disciplinas (quantidade e denominação) cujos títulos levam a crer que são focadas em desenvolver especificamente as habilidades linguísticas em/da língua inglesa (colunas T e U) e as habilidades pedagógicas (colunas V e W) do futuro docente.

Em vista de terem sido oferecidas explicações das opções metodológicas do estudo em andamento, passemos à próxima seção, em que serão divulgadas as informações levantadas quanto às características básicas dos cursos, apresentadas e brevemente discutidas no 6º CONEL.

Apresentação parcial dos dados

Esta seção foi subdividida em duas partes: a primeira, localizando as IES públicas brasileiras que ofertam o curso de graduação em licenciatura em língua inglesa, formando os novos professores dessa língua; e a segunda, revelando as características básicas desse curso superior.

Quais são as IES públicas que ofertam licenciatura em língua inglesa no Brasil

Como anteriormente ilustrado pelo Gráfico 2, a oferta da licenciatura em inglês é garantida por 94 IES, sendo 55

universidades federais (UFs) (59% do total das instituições ofertantes), 32 universidades estaduais (UEs) (34%) e 7 institutos federais (IFs) (7%). A predominância das universidades federais, garantindo quase 60% da oferta deve-se ao fato de serem elas as mais antigas, mais tradicionais e, portanto, mais consolidadas IES no cenário do ensino superior brasileiro.

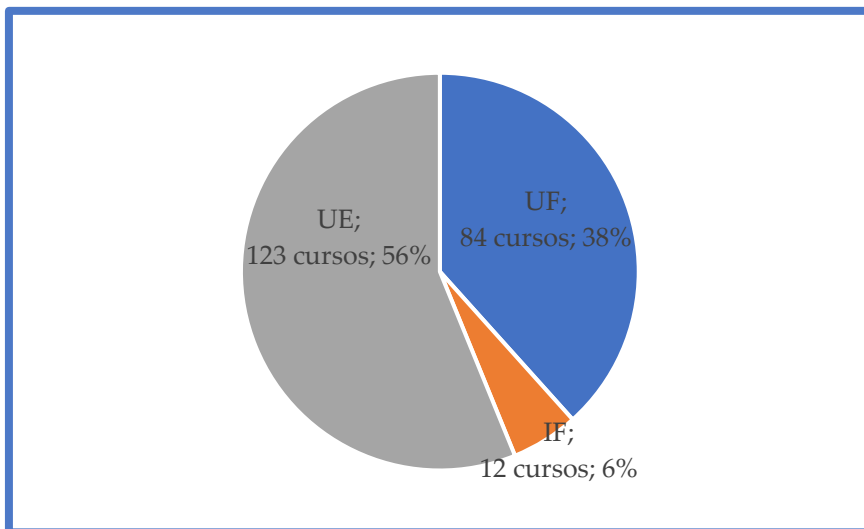
Cada uma das IES não necessariamente disponibiliza apenas um curso de graduação para os interessados em se formarem em língua inglesa. Assim sendo, foi necessário que o sentido do vocábulo *curso*⁵ fosse mais profunda e detalhadamente entendido. Passei, então, a considerar como cursos diferentes aqueles que, mesmo se oferecidos pela mesma IES, não fossem exatamente iguais nas características gerais exploradas neste trabalho, a saber: localização (sede da oferta do curso), duração (em anos), formato (presencial ou não) ou estrutura curricular vigente. Exemplificando: (a) a mesma IES oferece o curso em duas cidades diferentes (mesmo que no mesmo estado): considere dois cursos; (b) a mesma IES oferece o curso com a mesma estrutura curricular em turnos (diurno ou noturno) ou com duração (em anos) diferentes: considere dois cursos; (c) a mesma IES oferece na mesma cidade cursos de diferentes formatos (um presencial e outro não): considere dois cursos.

A partir desse esclarecimento do que é entendido como *curso*, os dados coletados mostram que as 94 IES ofertam 219 cursos.

Os gráficos 3 e 4 a seguir ilustram que tipo de IES pública é responsável pelas possibilidades de se cursar uma graduação em inglês e em que região do Brasil estão localizadas. Começamos pela informação de quais são as IES públicas que disponibilizam tal oportunidade aos interessados em cursar tal licenciatura:

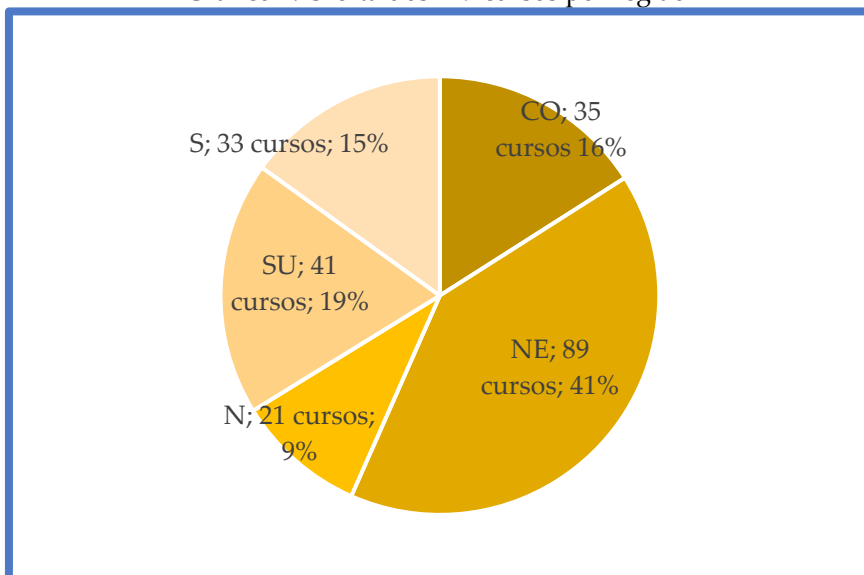
⁵ Apesar de não ser uma palavra estrangeira, *curso* está grafada em itálico em função da ênfase que estou dando a sua importante interpretação neste momento.

Gráfico 3: 94 IES ofertam 219 cursos



Fonte: Autoria própria.

Gráfico 4: Oferta dos 219 cursos por região



Fonte: Autoria própria.

Como indicado no Gráfico 3, as UEs respondem por mais da metade (55%) dos cursos de graduação em licenciatura em língua inglesa proporcionados pelas IES públicas brasileiras, seguidas das UF's (38%). Recordando o fato de que são as UF's as IES mais antigas no país, sua preocupação pode ter sido a de oferecer os mais diversos cursos nas mais diferentes áreas em suas unidades; cabendo, então, às UEs, vislumbrando as necessidades e peculiaridades de seu estado, expandir os cursos que mais lhe aprouvessem. Voltando à superioridade numérica das UEs, também é devido creditar a essas IES notoriedade pela oferta de cursos de graduação em inglês que proporcionam, a qual, via de regra, se estende por uma variedade de cidades, cobrindo o território estadual onde se localizam.

Sendo a oferta de cursos nas diferentes cidades das unidades federativas, vemos que a oferta de cursos em cidades que não são capitais é praticamente duas vezes maior do que a de cursos nas capitais – como indicam a tabela⁶ e o gráfico a seguir (Tabela 1 e Gráfico 5).

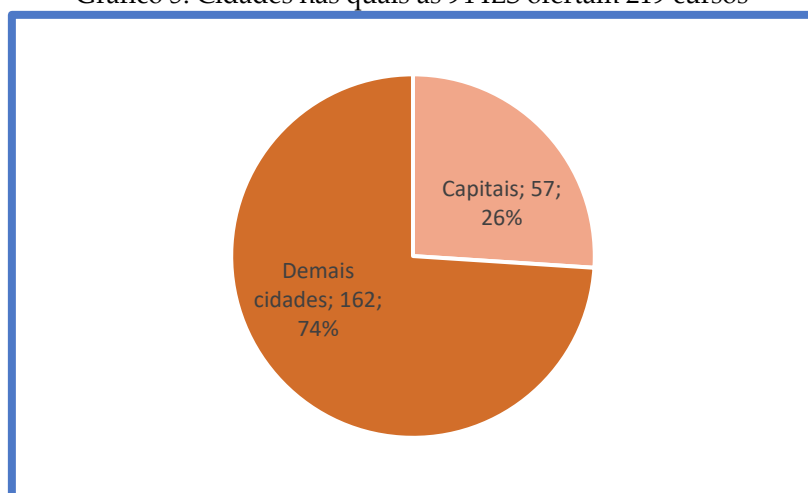
Tabela 1. Cidades em que os 219 cursos são ofertados

IES	Cidades onde a oferta acontece	Região do Brasil						
		CO	NE	N	SU	S		
UF	Capital	3	14	9	4	7	37	84
	Não capital	6	13	6	18	4	47	
IF	Capital	0	0	1	1	0	2	12
	Não capital	1	5	0	1	3	10	
UE	Capital	2	6	4	4	2	18	123
	Não capital	23	51	1	13	17	105	
Total								219

Fonte: Autoria própria.

⁶ A opção pela confecção da tabela se justifica pelo fato de os dados terem sido coletados da planilha, agrupados e organizados nas tabelas para depois serem fonte para a confecção dos gráficos – dando, assim, maior credibilidade e confiabilidade às informações expostas e discutidas ao longo do texto.

Gráfico 5. Cidades nas quais as 94 IES ofertam 219 cursos



Fonte: Autoria própria.

O Gráfico 5 foi confeccionado a partir das informações extraídas da Tabela 1 e ambos demonstram a superioridade do quantitativo de cidades em que o curso pode ser encontrado não serem capitais, expandindo, assim, as oportunidades de formação para além do centro econômico-social-financeiro das unidades da federação. Tal dado se mostra muito positivo, por significar que nem só os grandes centros urbanos, capitais ou regiões metropolitanas brasileiras, oportunizam o curso àqueles interessados; facilitando, dessa forma, também, a relação oferta-demanda de novos professores de inglês por todo o país.

Características investigadas nos 219 cursos

Tendo informado quem são as IES públicas que oferecem a graduação em Letras-Inglês e onde estão localizadas, passamos, na sequência, a revelar as informações investigadas nos 219 cursos identificados que foram devidamente divulgadas no 6º CONEL, que são cinco, a saber: duração, formato, turno, tipo de habilitação e público-alvo.

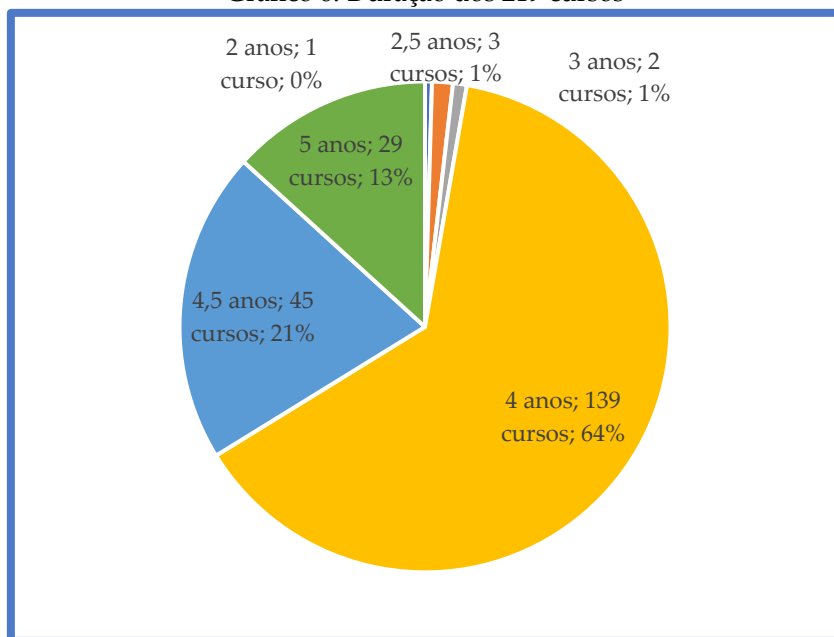
O tempo de duração dos 219 cursos oferecidos será o primeiro aspecto a ser discutido. Para tanto, apresento a Tabela 2 e o Gráfico 6 a seguir. Assim como no quesito anterior, o gráfico pôde ser concebido após a disposição das informações na tabela, as quais refletem os dados compilados na planilha que centraliza todos os dados coletados.

Tabela 2. Duração dos 219 cursos ofertados por região

an os	CO			NE			N			SU			S			
	U F	I F	U E	U F	I F	U E	U F	I F	U E	U F	I F	U E	U F	I F	U E	
2											1					1
2, 5									3							3
3	2															2
4	7	1	2 5	1 1		3 8	5	1	2	1 0		1 2	8	3	1 6	139
4, 5				1 2	2	1 3	1 0			3	1	3	1			45
5				4	3	6				9		2	2		3	29
	9	1	2 5	2 7	5	5 7	1 5	1	5	2 2	2	1 7	1 1	3	1 9	219 cur sos
	35 cursos			89 cursos			21 cursos			41 cursos			33 cursos			

Fonte: Autoria própria.

Gráfico 6. Duração dos 219 cursos



Fonte: Autoria própria

A duração de um curso de formação inicial de licenciatura é, minimamente, de 4 anos (BRASIL, 2015), e vemos isso refletido nas IES pesquisadas, já que mais de 60% dos cursos oferecidos seguem tal orientação.

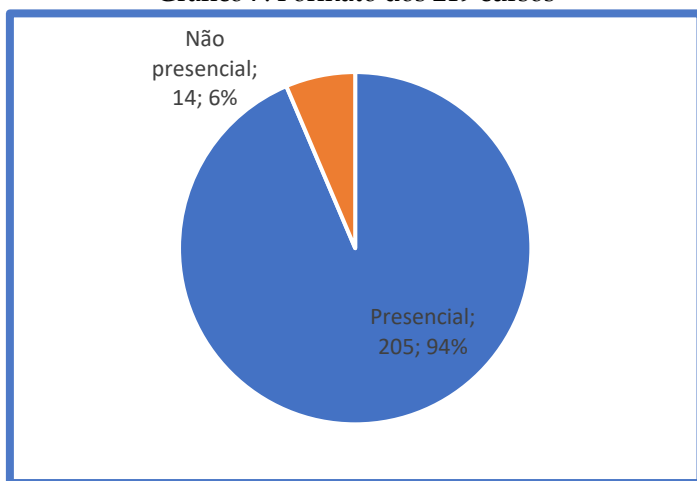
Cursos com duração estendida para 4,5 ou 5 anos, fato que é responsável por 34% dos cursos oferecidos, pode vir a se mostrar como uma tendência, em função de exigências legais para uma “atualização” das propostas curriculares que deem conta de abarcar as demandas advindas de legislações e orientações acerca de propostas apresentadas para a educação básica e/ou para a formação de professores, as quais dizem respeito a disciplinas, a horas de prática e de estágio, bem como a horas de atividades de extensão curricular obrigatória (Brasil, 2015). A título de curiosidade, ressalto que essa duração estendida ainda não está em vigor em nenhuma IES da região CO do país.

Contrariamente, o que se nota no centro-oeste brasileiro é o fato de os dois únicos cursos de duração de 3 anos estarem lá localizados: sendo uma licenciatura simples (UnB, no DF) e o outro uma licenciatura dupla (UFCat, em GO), ambos no formato presencial, destinados ao público em geral e no período diurno.

Foram identificados apenas dois cursos com duração a 3 anos, sendo que ambos são licenciaturas simples e têm como público-alvo interessados em concluir uma segunda licenciatura. Um deles, com duração de 2,5 anos, é no formato presencial (UEA, no AM); e o outro, com duração de 2 anos, é no formato a distância (IFES, no ES).

No que diz respeito ao formato dessa licenciatura, optei, na organização dos dados, pela classificação das licenciaturas observadas em *presencial*, *a distância* ou *semipresencial*, respeitando e reproduzindo as informações encontradas nos *sites* das IES ou nos documentos por elas disponibilizados para acessar as informações do curso ofertado. No entanto, para um melhor efeito visual da proporcionalidade de formatos dos cursos, fiz a opção de apresentar o gráfico ilustrativo (Gráfico 7) com apenas duas opções: presencial e não presencial.

Gráfico 7: Formato dos 219 cursos



Fonte: Autoria própria.

A preferência das 94 IES pelo formato presencial dos seus 219 cursos é evidenciada no Gráfico 7. Podemos associar a tradição do formato presencial a partir do legado histórico desse tipo de oferta pelas instituições públicas em geral, pois o que se nota, mais recentemente, via mídia, é o incessante aumento de propostas e anúncios de cursos não presenciais por IES privadas.

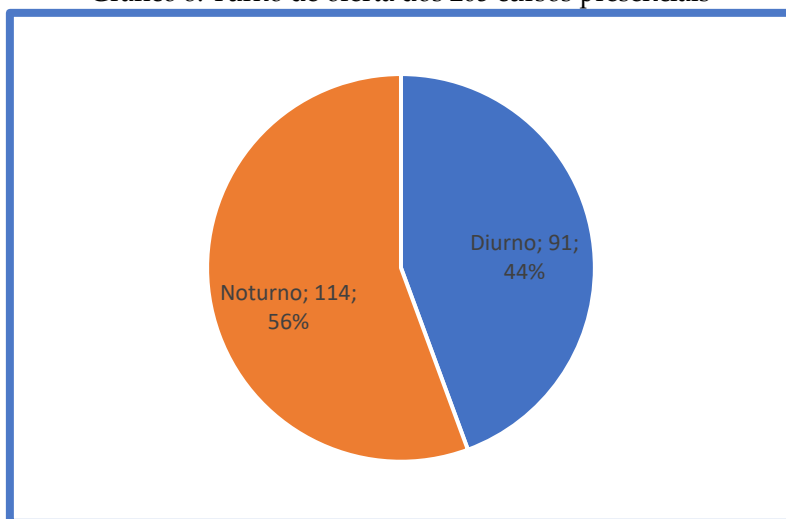
Ao observarmos os dados na planilha, sobressai o fato de que as UEs são o tipo de IES que proporcionalmente tem o menor índice de cursos não presenciais (5%), apesar de representar as instituições que mais promovem a licenciatura em questão, conforme o Gráfico 3, anteriormente apresentado.

O terceiro quesito a ser explorado, ilustrado no Gráfico 8 a seguir, diz respeito ao turno em que o curso é disponibilizado aos interessados. Ao coletar e registrar as informações na planilha, tentei ser o mais precisa possível, reportando os turnos de maneira fidedigna ao que estava informado⁷. Assim, utilizei as seguintes expressões para indicar o turno dos cursos: *diurno*, *integral*, *mat* (para matutino), *not* (para noturno), *polo estabelece*, *sáb* (para sábado) e *vesp* (para vespertino), como também detalhamentos como *&* e *+manhã.sáb*. Entretanto, para ter uma ideia mais definida se o curso acontece durante o dia ou durante a noite, optei, para simplificar, por restringir para uma divisão básica entre *diurno* ou *noturno*. Quando a informação era de que o curso acontecia de forma integral, considerei, para esse momento da análise, que ele acontecia no diurno.

Ainda, esclareço que apenas estou considerando para esse quesito de análise os cursos presenciais, tendo em vista que os não presenciais, via de regra, não exigem tal compromisso do graduando.

⁷ Em vista de capturar e registrar a informação mais recente, priorizei os dados que estavam no *website* da IES. Na falta desses, recorri aos PPCs.

Gráfico 8. Turno de oferta dos 205 cursos presenciais

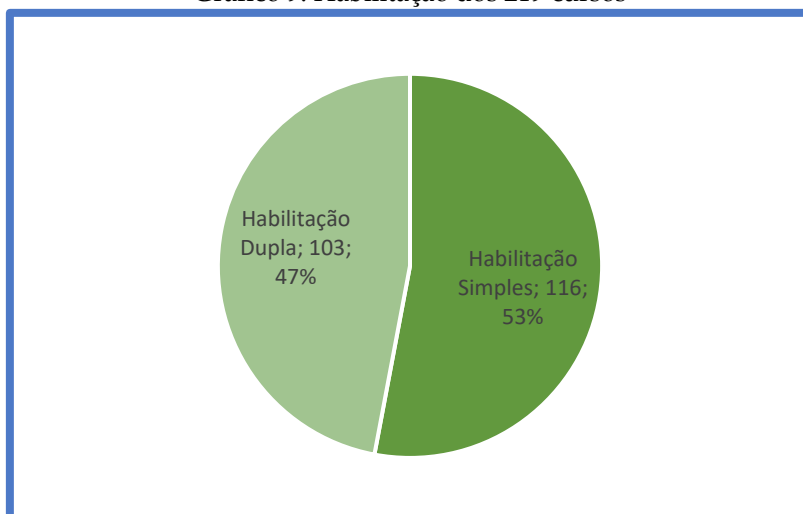


Fonte: Autoria própria.

Como pode ser observado no Gráfico 8, os dados evidenciam que as oportunidades de se fazer uma graduação em licenciatura em inglês no Brasil em uma IES pública são mais frequentes no noturno; apesar de esse percentual não se mostrar muito discrepante, considerando que esse turno leva vantagem de somente 12% (oferta no turno noturno indica 56%, enquanto, no diurno, 44%).

A quarta característica observada nos cursos investigados foi o tipo de habilitação. Considerei habilitação simples equivalente à licenciatura em língua inglesa. E considerei habilitação dupla àquela em que os formados podem dar aulas de português e inglês; apesar de um dos cursos investigados fugir à regra – curso da UNIPAMPA (UF no RS), cuja habilitação dupla é a de inglês e espanhol. O Gráfico 9 a seguir ilustra as habilitações encontradas nos 219 cursos investigados.

Gráfico 9. Habilitação dos 219 cursos

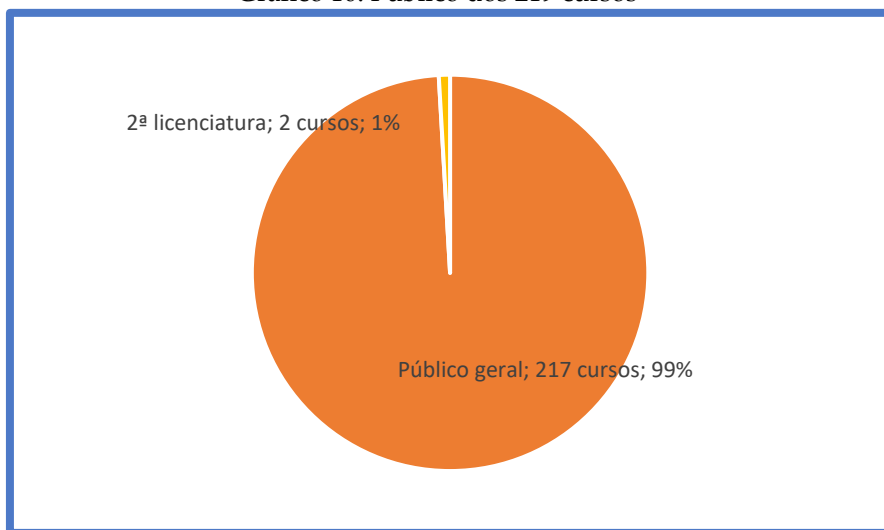


Fonte: Autoria própria.

A partir do Gráfico 9, a informação a ser ressaltada diz respeito à superioridade, apesar de ser leve, da oferta de cursos de habilitação simples sobre a oferta de cursos de licenciatura dupla. Enquanto a habilitação simples se faz presente em 53% dos cursos, a habilitação dupla é praticada em 47% dos cursos.

O último item de análise a ser apresentado refere-se ao público-alvo almejado pelos cursos analisados. Nos 219 cursos investigados, apenas duas IES oferecem um curso cada que não são destinados a um público geral e sim a um público que busca por uma segunda graduação: a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) (AM) e o Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) (ES). A proporção que essa oferta representa, de cursos cujo público-alvo é predominantemente o público geral, pode ser visualmente constatada no Gráfico 10 a seguir.

Gráfico 10. Público dos 219 cursos



Fonte: Autoria própria.

Assim, tendo sido apresentadas as cinco características investigadas nos cursos de graduação de licenciatura em Letras-Inglês oferecidos pelas IES públicas brasileiras – duração, formato, turno, tipo de habilitação e público-alvo –, serão ponderadas, na sequência, algumas reflexões em vias de conclusão do assunto tratado.

Considerações finais

O mapeamento de cinco característica básicas de cursos superiores de licenciatura em língua inglesa ofertados por instituições de educação superior públicas brasileiras foi o tema central deste artigo. Secundariamente ao mapeamento, mas igualmente relevante e devidamente exposto na apresentação oral durante o 6º CONEL, a temática a respeito da condução do estudo em progresso também foi relatada, a fim de tentar assegurar uma melhor compreensão e confiabilidade das informações reveladas.

Sintetizando e recapitulando o anteriormente exposto, vemos que os cursos de Letras-Inglês disponibilizados por instâncias governamentais de nosso país se materializam na forma de 219 cursos ofertados pela maioria, 61%, ou 94, das 155 IES públicas brasileiras. A maior oferta é viabilizada pelas universidades estaduais (56% dos cursos), sendo que a região nordeste é a que conta com um maior quantitativo de cursos (41% do total dos cursos), cursos esses que estão majoritariamente (74%) sendo oportunizados em cidades que não são as capitais estaduais.

O conhecimento advindo dos dados coletados no tocante às características básicas desses cursos superiores possibilitados por IES públicas brasileiras, associado às reflexões e elucubrações realizadas, nos revelam que o perfil dessa licenciatura, de forma generalizada, é a seguinte: são cursos cuja duração é de quatro anos (64% deles), que acontecem de forma presencial (94% dos cursos), no turno noturno (56% dos cursos presenciais) e que habilitam seus licenciados a darem aulas apenas de língua inglesa (53% deles).

Como já antes indicado, por ser este texto um recorte preliminar de uma investigação que ainda estava em andamento à época da apresentação dos dados acima no citado CONEL, em setembro de 2023, nem todos os dados originalmente almejados a serem discutidos na pesquisa foram apresentados. A título de exemplo, lembro que as características referentes à forma de ingresso nos cursos e aos componentes curriculares obrigatórios associados diretamente ao aprendizado da língua inglesa e ao aprimoramento de aspectos pedagógicos nem chegaram a ser apresentados no Congresso. Assim como a não apresentação da completude dos dados alvo da pesquisa original, também as ponderações, reflexões, discussões e conjecturas compartilhadas no 6º CONEL não dispunham de profundidade teórica e/ou de análise esperada.

A conclusão e sequente teor integral da pesquisa podem ser acessados em <https://blog.ufes.br/languageeducation/pesquisa-os-cursos-de-letras-ingles-em-nivel-de-graduacao-oferecidos-pelas-instituicoes-de-ensino-publicas-brasileiras/>.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/158791088/TENDENCIAS-NA-FORMACAO-CO-MTINUADA-DO-PROFESSOR-DE-LINGUA>. Acesso em 12.janeiro.2022.

BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de survey**. Tradução de Guilherme Cezarino. Belo Horizonte: UFMG, 2001. Original inglês (1997).

BONOTTO, D. L.; KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M. **Pesquisa Documental**: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. Atas – investigação qualitativa na educação, Aracajú, ano 4, volume 2, 2015, p. 243-247. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/280924900_Pesquisa_Documental_consideracoes_sobre_conceitos_e_caracteristicas_na_Pesquisa_Qualitativa_Documentary_Research_consideration_of_concepts_and_features_on_Qualitative_Research. Acesso em: 17 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 04 set. 2023.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Minidicionário Houaiss da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

JOHNSON, D. M. **Approaches to research in second language learning**. New York: Longman, 1992.

MATTOS, A. M. de A. **Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula**: uma visão êmica. 2000. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

NUNAN, David. Action research in the language classroom. In: RICHARDS, Jack C.; NUNAN, David. (eds). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 5, p. 62-81.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNINGTON, M. C. A professional development focus for the language teaching practicum. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 9, p. 132-152.

RICHARDS, J. C. The dilemma of teacher education in second language teaching. In: RICHARDS, J. C.; NUNAN, D. (eds). **Second language teacher education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. cap. 1, p. 3-15.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second language research methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

STAKE, R. E. **The art of case study research**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (eds). **Strategies of qualitative inquiry**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998. cap 5, p. 134-164.

VILLANI, F. L. **As crenças do professor e suas repercussões na sala de aula de língua inglesa na Escola Pública: o Olimpo está mais próximo do que parece...** 2010. 168 fls. Tese (Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Sobre as autoras e os autores

Amanda Heiderich Marchon

Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa - pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia (2007), mestra (2011) e doutora (2017) em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Desenvolveu pesquisa de pós-doutorado em Estudos da Linguagem, na Universidade Federal Fluminense (2019-2021). É Professora Adjunta do Departamento de Línguas e Letras E DO Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo. É líder do Grupo de Pesquisa ELUs - Estudos da Língua em Uso (ELUs-UFES) e pesquisadora dos seguintes grupos: Conectivos e Conexão de Orações (CCOUFF) e Núcleo de Estudos do Português em Uso (PorUs-UFF). Atualmente, é vice-coordenadora do Grupo de Trabalho Descrição do Português da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística.

Ana Carolina Luz da Silva

Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestra em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. É técnica em Agroindústria pelo Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Venda Nova do Imigrante, onde realizou o curso técnico integrado ao Ensino Médio. Nessa Instituição desenvolveu sua primeira Iniciação Tecnológica (2014) na área de microbiologia de alimentos. Na Universidade Federal do Espírito Santo realizou três Iniciações Científicas nas áreas de fonética acústica e morfologia.

Bruna Gomes Delanhese

Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (2009). Especialista em Educação Inclusiva (2014) e em Libras (2015). Proficiente no Uso e Ensino da Libras (2009) pelo Prolibras e na Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa pelo Prolibras (2007). Mestra em Ensino pelo Programa de Pós Graduação em Ensino pela Universidade Estadual do Norte do Paraná e Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Atualmente é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Paraná (IFPR – Jacarezinho) e integra o Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE.

Claudia Cristina Ferreira

Possui graduação em Direito (1995) pela Universidade Estadual de Londrina, Letras Anglo-Portuguesas pelas Faculdades Integradas de Naviraí (1998), graduação em Letras Hispano-Portuguesas pela Faculdade Paranaense (2004), mestrado em Letras (2002) e doutorado em Estudos da Linguagem (2007), ambos pela Universidade Estadual de Londrina. É professora associada de espanhol no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas na UEL desde 2007. É pós-doutora em Estudos da Tradução (2019-2020) pela Universidade Federal de Santa Catarina e pós-doutora em Letras (2024) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Coordena o projeto integrado Iluminuras do insólito na literatura latino-americana dos séculos XIX e XX. Tem experiência na área de Língua Espanhola, atuando, sobretudo nos temas: ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira/adicional, Fraseologia, Estudos da Tradução, Análise de material didático, Multimodalidades, Letramentos, Linguística Contrastiva e Literatura e ensino.

Cláudia Jotto Kawachi Furlan

Professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal do Espírito Santo. Possui mestrado em Educação, pela Unesp -

Araraquara, Doutorado em Linguística, pela UFSCar, e Pós-doutorado em Estudos da Linguagem, pela UEL.

Christine Sant'Anna de Almeida

É Professora Adjunta do Departamento de Línguas e Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014) e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Possui especialização em Língua Inglesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (2001) e em TESOL pela University of Leicester (2002). É graduada em Direito pela Sociedade Educacional do ES (1991) e em Letras-Inglês pela UFES (1988). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, e interesse na área de Formação de Professores.

Cristiane Veloso Costa

Possui graduação em Letras - Português e Literaturas pela Universidade Federal Fluminense e graduação em Letras - Língua Inglesa pela mesma instituição. Possui também especialização em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino de Inglês. Atualmente é professora de língua inglesa da rede privada de ensino e mestranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Áreas de interesse incluem ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, materiais didáticos, letramento crítico e decolonialidade.

Daniella Bertocchi

Professora Adjunta no Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutora em Letras (2019) com pesquisa a respeito da obra de Gonzaguinha, a partir da perspectiva do testemunho e mestra em Letras (2015) com pesquisa sobre a obra de Leila Mícolis, poesia de testemunho e poesia marginal pela Universidade Federal do Espírito Santo. Graduada em Letras Inglês (2004) pela mesma universidade. Tem experiência

em Letras e desenvolve pesquisas sobre tradução, adaptação, *best-sellers* e literatura de testemunho.

Flávia Medeiros Álvaro Machado

Doutora em Letras pela UniRitter, mestre em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul. Professora Adjunta do Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma instituição. É líder do Grupo de Pesquisas/Estudos Língua(gem) Cognição: escolhas tradutórias e interpretativas (LingCognit-UFES) e do Laboratório de Léxico em Libras (LexLibras-UFES).

Gesieny Laurett Neves Damasceno

Possui doutorado em Letras Vernáculas / Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2016), mestrado em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2011) e graduação em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008). Fez estágio Pós-Doutoral na Universidade Federal do Rio de Janeiro, desenvolvendo a pesquisa Passivas analíticas no PB: reconhecimento de padrões por meio de Rede Neural de Mapas Auto-Organizáveis (Rede SOM) (2021- 2022). É professora Adjunta do Departamento de Línguas e Letras da UFES e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da mesma universidade. Coordena o Núcleo de Pesquisa em Gramática Funcional e suas Interfaces (Grafí-UFES). Atua, principalmente, nos seguintes temas: Gramática da Língua Portuguesa, Funcionalismo Linguístico, Gramática Sistêmico-Funcional, Descrição do Sistema dos Grupos Verbais Passivos.

Isabela Piva

Professora de Língua Francesa no Núcleo de Línguas da Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. possui graduação em Letras - Licenciatura em Língua Portuguesa,

também pela UFOP, e graduação em Letras - Licenciatura Dupla Português e Francês pela UFES.

Joaquim Cesar Cunha dos Santo

Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo, mestre em Educação e especialista em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, pela mesma instituição. Licenciado em Língua Portuguesa, pela Multivix, Bacharel em Tradução e Interpretação das Línguas Portuguesa e Brasileira de Sinais, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Membro no Grupo de Pesquisa (Língua)gem e Cognição: tradução e interpretação (LingCognit-UFES) e do Grupo de Estudos Bakhtinianos (GEBAKH-UFES). Atualmente, atua como Tradutor e Intérprete de Libras no Setor de Tradução e Interpretação em Libras na Universidade Federal do Espírito Santo e como Professor Formador da disciplina Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais no Curso de Licenciatura em História da Universidade Aberta do Brasil.

Juliana Cristina Salvadori

Professora Autista e mãe. Estágio Pós-doutoral pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Bolsa FAPES). Doutorado em Literaturas de Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (Bolsa CNPq) e Mestra em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (Bolsa CAPES). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Atua como docente na graduação (Curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas) e colabora no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade- PPED. Co-líder do Desleitura: grupo de estudo, pesquisa e extensão em leitura, tradução e adaptação. Co-líder do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA), no qual coordena o Grupo de estudos em Educação Inclusiva e Especial (GEEDICE), cujas principais áreas de atuação e interesse são formação de professores, práticas

pedagógicas, acessibilidade curricular e comunicacional, e deficiência. Textos publicados em <https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Salvadori>.

Kleber Teles Ribeiro

Doutor pelo Programa de Pós Graduação em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo. Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Filosofia pela mesma universidade. Graduado em Letras/Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo. Bacharel em Teologia pelo Centro Teológico Batista do Estado do Espírito Santo. Bacharel em Teologia também pelo Instituto de Teologia Aplicada e especialista em Ciência da Religião pelo mesmo instituto. Membro dos seguintes grupos: Estudos e Pesquisa Humanização e Técnica (GEPHT -UFES) e Grupo de Estudos sobre Discurso e Ideologia (GRUDI-UFES). Pesquisador nas seguintes áreas: língua, linguagem, discurso, ideologia, filosofia, psicanálise.

Larissa de Souza Viana

Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo e mestra (2023) pelo mesmo programa. Possui Licenciatura em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela mesma instituição (2021). É membra do Grupo Capixaba de Estudos de Variação e Mudança Linguística (PortVix). Desenvolve pesquisa na área da Sociolinguística.

Leila Maria Tesch

Leila Maria Tesch é professora do Departamento de Línguas e Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Universidade Federal do Espírito Santo. Possui graduação em Letras Português pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004), mestrado (2007) doutorado (2011) em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou estágios de pós-doutorais no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Ufes

(2013-2015) e no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Unicamp (2020). Foi coordenadora do Pibid Letras Português da Ufes, de 2015 a 2020 e de 2022 a 2024. É uma das coordenadoras do Projeto Português Falado na cidade de Vitória (PortVix), atuando na área de Sociolinguística, em estudos de produção e de percepção linguística.

Paulo Cezar Lira Torres

Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Especialista em Educação Bilíngue e Cognição pela Instituição Evangélica de Novo Hamburgo e licenciado em Letras-Inglês pela UFES. Tem experiência nacional e internacional como professor de língua inglesa e palestrante. Atualmente, é professor substituto de língua inglesa do Departamento de Línguas e Letras da UFES. O trabalho com professores em formação é uma das suas grandes paixões.

Rafaelly Bonadiman Vieira

É licenciada em Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Espírito Santo (2022) e mestranda em Estudos Linguísticos pela mesma instituição. Integra o Núcleo de Pesquisa em Gramática Funcional e suas Interfaces (Grafi). No âmbito da Linguística, desenvolveu pesquisa de Iniciação Científica (2020/2021) sobre os advérbiais em Língua Portuguesa, intitulada "O componente circunstancial em livros didáticos: uma abordagem Funcional", e a monografia "Advérbios e advérbiais em livros didáticos: uma abordagem propositiva", ambos de viés analítico-descritivo. Interessa-se, principalmente, pelos seguintes temas: ensino de Língua Portuguesa, análise morfossintática, Teoria Funcionalista de Análise Linguística, Linguística Sistêmico-Funcional.

Palavras-chave deste volume

Adverbiais
Alternância verbal
Avaliação formativa
Classificadores
Combinações verbais
Complemento verbal não expresso
Construção [fora N]n.
Decolonialidade
Ensino de Inglês
Ensino de língua inglesa
Epistemologia
Escolas bilíngues
Estatuto Informacional
Falha
Formação continuada
Francês Língua Estrangeira
Funcionalismo Linguístico
Libras
Linguística Sistêmico-Funcional
Livros didáticos
Multiletramentos
Multimodalidade
Parecer CNE/CEB nº 2/2020
Partícula se
Pêcheux
Perspectiva Construcionista
Sentenças de condição
Sentenças potenciais
Surdez

Teoria do discurso

Teoria dos Modelos Cognitivos Idealizados

Tradução



6º CONEL
CONGRESSO NACIONAL DE
ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

PPGEL
PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM LINGÜÍSTICA

Esta coletânea de cinco volumes é fruto dos trabalhos apresentados no 6º Congresso Nacional de Estudos Linguísticos (CONEL), realizado na Universidade Federal do Espírito Santo em 2023, sob o tema Estudos Linguísticos e Direitos Humanos. Os capítulos representam a multiplicidade dos debates promovidos durante o evento, abordando desde questões de identidade até aspectos epistemológicos da pesquisa linguística. Cada volume foi organizado de maneira a destacar temas específicos que perpassam o campo dos estudos linguísticos.



FAPEs
FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA E INOVAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO

