Rita de Cássia Souto Maior
Rita Maria Diniz Zozzoli
Kristianny Brandão B. de Azambuja
Lorena Araújo de Oliveira Borges
Lilian Soares de Figueiredo Luz
Patrícia Neyra
Nedson Antônio de Melo Nogueira
Geison Araújo Silva
(Orgs.)

Estudos em Linguistica Aplicada

Alteridades em (re)existência

VOLUME 1

lupa

Rita de Cássia Souto Maior
Rita Maria Diniz Zozzoli
Kristianny Brandão B. de Azambuja
Lorena Araújo de Oliveira Borges
Lilian Soares de Figueiredo Luz
Patrícia Neyra
Nedson Antônio de Melo Nogueira
Geison Araújo Silva
(Orgs.)

Estudos em Linguistica Aplicada

Alteridades em (re)existência

VOLUME 1

Agradecemos pelo financiamento da Capes, CNPq e Fapeal; pelo apoio e financiamento do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura/UFAL; pelo apoio do Mestrado Profissional em Letras e da Faculdade de Letras/UFAL; e ao Grupo de Estudos Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literatura/Gedeall/UFAL.

2026 © Editora Lupa

© Rita de Cássia Souto Maior, Rita Maria Diniz Zozzoli, Kristianny Brandão B. de Azambuja, Lorena Araújo de Oliveira Borges, Lilian Soares de Figueiredo Luz, Patrícia Neyra, Nedson Antônio de Melo Nogueira, Geison Araujo Silva Editor-Chefe: Geison Araujo
Projeto gráfico: Editora Lupa Diagramação: Daniel Muniz

Esta obra é de livre acesso e pode ser baixada, compartilhada e reproduzida desde que sejam atribuídos os devidos créditos de autoria. É proibida qualquer modificação ou distribuição com fins comerciais. O conteúdo do livro é de total responsabilidade dos autores e autoras.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E82
Estudos em Linguística Aplicada [livro eletrônico] : alteridades em (re)existência / organizadores Rita de Cássia Souto Maior, Rita Maria Diniz Zozzoli, Kristianny Brandão B. de Azambuja, Lorena Araújo de Oliveira Borges, Lilian Soares de Figueiredo Luz, Patrícia Neyra, Nedson Antônio de Melo Nogueira, Geison Araújo Silva. -- 1. ed. – Tutóia/MA: Lupa, 2026.
755 p.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5218-089-6

1. Linguística aplicada. 2. Ensino de línguas. 3. Letramentos. 4. Análise do discurso. 5. Multimodalidade. 6. Linguagem e sociedade. 7. Educação linguística. I. Souto Maior, Rita de Cássia. II. Zozzoli, Rita Maria Diniz. III. Azambuja, Kristianny Brandão B. de. IV. Borges, Lorena Araújo de Oliveira. V. Luz, Lilian Soares de Figueiredo. VI. Patrícia Neyra. VII. Nogueira, Nedson Antônio de Melo. VIII. Silva, Geison Araújo. IX. Título.

CDD 418.007

contato@editoralupa.com.br | www.editoralupa.com.br

Conselho Editorial

LETRAS, LINGUÍSTICA E LITERATURA
Alessandra Folha (USP)
Andreia da Silva Santos (FIS)
Andressa (UEMA)
Ana Carla Barros Sobreira (Unicamp)
Francisco Bezerra dos Santos (IFRS)
Maiune de Oliveira Silva (IFGOIANO)
Patrícia Azevedo Gonçalves (PUCRS)
Renata Cristina Alves Polizeli (USP)
Ruy Martins dos Santos Batista (IFTO)
Tatiele da Cunha Freitas (UFRR)
Ana Karla Batista Farias (UNICAMP)
Ana Vitória Gomes Moreira (UFCAT)
Antonio Ismael Lopes de Sousa (UFNT)
Bárbara Olímpia Ramos de Melo (UESPI)
Bruno Caetano Felipe da Silva (UNIFESP)
Bruno Ferreira Vicente (UFBA)
Deividy Ferreira dos Santos (UFPE)
Diógenes Cândido de Lima (UESB)
Erick Breno de Jesus Oliveira Silva (UFCG)
Gutemberg Rapôso da Silva Ferreira (UFT)
Isabela Lapa Silva (UFMG)
Jailson Almeida Conceição (UESPI)
Jane Cristina Beltramini Berto (UFRPE)
José Roberto Alves Barbosa (UFERSA)
Joseane dos Santos do E. Santo (UFAL)
Josimar Soares da Silva (IFPI)
Julio Neves Pereira (UFBA)
Juscelino Nascimento (UFPI)
Lauro Gomes (UPF)
Layla de Oliveira Vasconcellos (MACKENZIE)
Letícia Carolina P. do Nascimento (UFPI)
Lucélia de Sousa Almeida (UFMA)
Manuel Bandeira S. Neto (UECE)
Marcelo Álvaro de Amorim (UFRJ)
Marcos Antonio Fernandes dos Santos (UEMA)
Marcos da Silva Cruz (UFPA)
Marcos da Silva Cruz (SEDUC-PA)
Meire Oliveira Silva (UNIOESTE)
Rafaela Oppermann Miranda (UPF)
Rita de Cássia Souto Maior (UFAL)
Rivaldo Ferreira da Silva (UFCG)
Roberto Barbosa Costa Filho (UPE)
Rosangela Nunes de Lima (IFAL)
Rosivaldo Gomes (UNIFAP/UFMS)
Silvio Nunes da Silva Júnior (UFAL)
Socorro Cláudia Tavares de Sousa (UFPB)
Talita Ferreira Gomes da Silva (UFJF)
Venerson Cardoso Capuano Fontellas (USP)
Ariane Silva da Costa Sampaio (UECE)
Bruno Cena Macedo (UPF)
Douglas Santana Ariston Sacramento (UFBA)
Francisco Roque Magalhaes Neto (UFPB)
Letícea Maria Alves Braga (UFPI)
Maria Alcione dos Santos (UFAL)
Maria Aline Rodrigues Bezerra (UFCG)
Patrícia Regina Cavaleiro Pereira (USP)

CIÊNCIAS HUMANAS
Amanda Motta Castro (FURG)
Ana Paula Sthel Caiado (UNILAB)
Eleta De Carvalho Freire (UFPE)
Josiléia Curty de Oliveira (UFES)
Wanderson Diogo Andrade da Silva (UECE)
Adriano Rosa da Silva (UFF)
Elisa Gonçalves Rodrigues (UFPA)
Ewerton da Silva Ferreira (UFSC)
Girliani Martins (USP)
Gleydson da Paixão Tavares (UESB)
Gustavo Silva de Moura (UFPI)
Maya Moldes (UFRJ)
Osvaldo Carneiro de Matos Neto (PUC-SP)
Waldinete da Silva Carvalho (SME)
Ana Lúcia Santos Silva (UESC)
Larissa Rosso Dutra (UFSM)

EDUCAÇÃO
Adriana da Paixão Santos (UNEB)
Carlos Thiago Cruz da Silva (UNESA)
Carlos Adriano Martins (UniLogos)
Elberto Teles Ribeiro (ITS)
Fernanda Cavalcanti Vitor (UNIVASF)
Rainei Rodrigues Jadejiski (UFES)
Ricardo José Lima Bezerra (UPE)
Adriano Rosa da Silva (UFF)
Nivea Consuelo Carvalho Dos Santos
(SENAC-AM)

CIÊNCIAS EXATAS E DA TERRA
Leonardo Wilezelek Soares de Melo (UNESPAR)
Ozana da Silva Alencar (UFPB)
Diego Nonato Bastos Dias (UNINTER)

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
Claudemir Ramos (MACKENZIE)
Vitor Hugo Souza Moraes (UNIMAR)
Alice Ferreira Tavares (UFF)

Sumário

Experimentação com Inteligência Artificial Generativa para o ensino de leitura: relato de experiência na formação docente13
Isabel Muniz-Lima1

Práticas didáticas e intervenções docentes: análise das falas de um professor alfabetizador durante propostas de produção textual com alunos não alfabetizados | 18
Geni Kelly Falcão
Eduardo Calil
Kall Anne Amorim

Processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise da abordagem pedagógica do substantivo wem um livro didático do 5º ano | 35
Juliana Maria Neves Pimentel
Karine Luana Amorim Braga
Kall Anne Amorim

Libras como ponte: o processo de planejamento de oficinas pedagógicas e o fortalecimento da comunicação entre educadores ouvintes e alunos surdos | 53
Bianca de Lima Santos
Maria Eduarda Nascimento de Oliveira

A contribuição das tecnologias digitais no ensino da língua | 66
Alícia Beatriz Cavalcante dos Santos
João Pedro Marinho Guedes
Juliete Bastos Macêdo

A escrita do surdo como interpretação das suas experiências com a língua, com a escrita e com o outro | 88
Gabriela Ferro de Alcântara
Maria Erika dos Santos Araújo
Liliane Correia Toscano de Brito

A escuta sensível na atuação do intérprete educacional: Quando a mediação ultrapassa a língua | 108
Izanete Almeida Costa
Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento

A importância do Projeto de Monitoria em cursos de licenciatura em Letras para o início da atividade docente131
Jade Teixeira Tenório Cavalcanti
Sabrina Chaves Costa Alencar Cardoso
Isabel Muniz-Lima

A língua francesa como mediadora para reflexões sobre (inter)cultura em manual de ensino para gastronomia | 147
Rita Bessa

Acesso de estudantes surdos ao ensino superior em Roraima: histórico e perspectivas futuras | 176
Flore Kédochim
Thaysa Oliveira Barbosa

Possibilidades para a internacionalização da Educação Básica pública na Bahia | 191
Cristhiane Nunes Bittencourt Bastos
Maiana Rose Fonseca da Silva
Maria Eugênia de F. C. de Araújo

Análise discursiva e ensino: reflexões a partir de filmes | 212
Lucas Gois Santos
Emilly Amélia Fontes Araújo
Débora Vieira dos Santos Araújo

Atuação e formação docente como implicador na permanência no ensino superior224
Anna Karyna Torres Côrtes

Aquisição da coda silábica na escrita de crianças do ensino fundamental: revisão sistemática | 240
Rayanne Karoline da Silva Santos
Mylena de Andrade Pereira
Priscila Rufino da Silva Costa

Do Nordeste ao Mundo Hispânico: Um Estudo sobre os Marcadores Culturais de Vidas Secas em Tradução | 255
Aislan dos Santos Aquino
Patrício Nunes Barreiros

A representação da mulher negra em O Avesso da Pele: uma análise crítica dos discursos sobre raça na literatura contemporânea brasileira | 275
Lorena Araújo de Oliveira Borges

Letramentos acadêmicos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil: mapeamento e levantamento das ações em laboratórios, núcleos e grupos de pesquisa | 289
Ana Clara Silva Martins
Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Panorama de ações voltadas para os letramentos acadêmicos: laboratórios, núcleos e grupos presentes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste | 306
Nayara Lopes Aguiar
Bárbara Olímpia Ramos de Melo

Letramento crítico e multimodalidade na escola: leitura de memes como prática de resistência e significação cultural | 326
Manuel Valdenir Paulino da Silva

Drag Race Brasil como espaço de ideologia e poder sobre o corpo: uma análise discursiva a partir de Foucault e Pêcheux | 347
Yuri Rutchere Mineiro Soares
Lorena Amparo

A cor do texto: a poética de autores negros na literatura infantil382
Samira Beatriz Machado Borges382

Envelhescência: intergeracionalidade, memória e poética da vida399
Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva
Áurea Luiza Rapôso
Patrícia Soares Lins

A produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira sob a perspectiva da interdisciplinaridade | 408
Alyssandra Viana Fonseca
Mariana da Silva
Patricia Minelly da Paz Melo

A estilística do duplo sentido: um estudo descritivo da cacofonia como recurso humorístico na fonética do português brasileiro | 429
Thallyson Pinheiro de Lima

Biblioteca escolar: inovações tecnológicas e projetos de incentivo à leitura no Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq) | 447
Pedro Vitor Feitosa da Cruz
Thayssa Paôlla Rodrigues do Vale
José Ribamar Lopes Batista Júnior

"É o ciano, confia": O uso de gameplay de Among us como transposição didática para o ensino de análise linguística | 471
Josefa Arruda Silva Neta
Iúlia Milena Bélens Camilo de Melo
Taynah de Lima Vidal

O discurso machista em Mar Morto: um breve gesto de análise discursiva pelo viés da historicidade | 494
Natalie Veríssimo de Miranda Farias
Elaine Pereira Daróz

Em dois gêneros e em dois tempos: 512 | 508
Juliana Behrends de Souza Cerqueira
Fábio André Cardoso Coelho

A variação fonético-fonológica na variedade dialetal do Quilombo Acaraqui- Abaetetuba-PA | 530
Ariel Silva dos Santos
Brayna Conceição dos Santos Cardoso

As plataformas digitais para o ensino de línguas e o Português como Língua Estrangeira: reflexões iniciais sobre desafios e potencialidades | 558
Amanda Brito

Os gêneros textuais e as contribuições no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa: um relato de experiência | 582
Eunícia Almeida de Souza
Cristiane Alves Ferreira

Discurso publicitário e construção de identidades: uma análise de representações femininas nas revistas da Avon | 612
Wellington Barbosa Silva

Somos seres essencialmente distópicos: entre a censura de Estado e o silêncio do mercado | 633
Pablo de Oliveira Pereira

Transitar a língua como revolução inacabada: uma perspectiva decolonial do uso da linguagem em Os despossuídos | 654
Graziela C. Drago

Sobre ser e aprender a ser teacher em uma escola pública: autoetnografia de uma professora principiante em contexto periférico | 670
Anna Guerra

Colonialidade econômica e linguística na uberização do ensino de inglês: desigualdades globais em disputa | 688
Clayton Oliveira

Intertextualidade, humor e argumentação no enfrentamento da transfobia: uma análise de textos multimodais da Laerte para o ensino de leitura | 704
Denis Fernandes de Oliveira
Fábio André Cardoso Coelho

A coda interna do fonema /s/ em segmentos discursivos de Buenos Aires: variações articulatórias e tonais | 725
Giovanni Isaac Melo de Almeida

Uma proposta de letramento literário por meio da gamificação do Role-Playing Game (RPG) livro-jogo | 745
Tailson Lima
Jailma Campos

Machismo estrutural na língua portuguesa: uma análise do preconceito linguístico e do poder sexista na formação da identidade | 767
Kiminay de Oliveira
Rictor de Oliveira Dantas
Lucimar Araujo Braga

A pesquisa na educação básica: concepções e orientações em livros didáticos de ensino médio – PNLD 2021-2023 | 783
Shirlei Marly Alves
Antonio Artur Silva Cantuário

Dez dificuldades de compreensão e/ou tradução nos cinco primeiros parágrafos de "L'Intersigne" (1883), conto de Villiers de l'Isle-Adam | 799
Laís Marx Umpierre
Robert Ponge

Metodologias Ativas: práticas possíveis para um processo de ensino-aprendizagem que valoriza o protagonismo do aluno | 818
Maria Izabel P. Rodrigues Lobato
Brayna Conceição dos Santos Cardoso

Linguagem e tecnologia: o gênero podcast e suas potencialidades para as práticas de leitura e escrita836
Carla Daniele Saraiva Bertuleza

Economia digital, inclusão social e controle da informação: uma análise discursiva da entrevista de Juscelino Filho no podcast "Ponto Final" | **847**
Luiś André Bandeira Costa
Ana Maria Sá Martins

Mídia e "seletividade penal": diálogos entre estudos críticos do discurso e a Linguística Forense | **872**
Marieli Rosa
Micheli Rosa

A Linguística Forense no Brasil | **894**
Micheli Rosa
Marieli Rosa

Apresentação

Não há nada em nossa constituição nem em nossa cultura
que nos imunize contra colapsos democráticos
- Levitsky e Ziblatt

É com imensa satisfação que entregamos esta coletânea de artigos resultante do III Encontro Nacional em Linguística Aplicada, que ocorreu entre os dias 23 e 26 de setembro de 2025, presencialmente na cidade de Maceió/AL, mas que também aconteceu, de maneira igualmente intensa, na modalidade remota. A obra reúne pesquisas e experiências acadêmicas que dialogam com diferentes campos de investigação da Linguística Aplicada (LA), reafirmando a importância desse domínio de estudos para a compreensão crítica das práticas de linguagem e de suas relações com a educação, com a cultura, com a ciência e com a sociedade contemporânea.

Historicamente, o evento constituiu uma iniciativa que emergiu das experiências acadêmicas e sociais que eram desenvolvidas pelos/as integrantes do grupo de pesquisa interinstitucional Discurso, Ensino e Aprendizagem de Línguas e Literaturas (GEDEALL/CNPq), vinculado à Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Sua realização resulta de uma trajetória marcada pelo envolvimento em projetos de pesquisa, ações de extensão e organização de eventos científicos em âmbitos local, regional e nacional do referido grupo, desenvolvidos em colaboração com diferentes instituições e unidades educacionais, especialmente no estado de Alagoas.

Nesse percurso, a promoção do encontro representa um compromisso com a produção científica e com a socialização do conhecimento gerado, mas principalmente com o fortalecimento das redes de colaboração acadêmica e com a ampliação dos espaços de diálogo entre pesquisadores/as, professores/as, estudantes e demais profissionais interessados/as nos estudos da linguagem com propósitos diversos, mas concatenados pela busca por uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva, na qual a linguagem seja compreendida como prática social fundamental à construção do pensamento crítico, ao reconhecimento da diversidade e à problematização dos discursos que atravessam as relações de poder.

Compreendida em uma perspectiva transdisciplinar, implicada e transformadora, a Linguística Aplicada possibilita a aproximação entre diferentes áreas do conhecimento, favorecendo análises que ultrapassam fronteiras disciplinares e que consideram a complexidade das relações entre linguagem, discursos, subjetividades, cultura, ensino e aprendizagem e demais contextos linguageiros.

Nessa direção, os trabalhos reunidos nesta coletânea contribuem para ampliar as discussões teóricas, metodológicas e práticas acerca das múltiplas dimensões da linguagem, reconhecendo sua centralidade na constituição dos sujeitos, na interação discursiva, na organização das relações sociais e na produção de sentidos em diferentes espaços de vida.

A relevância desta publicação reside, também, na possibilidade de promover a interlocução entre perspectivas teóricas e experiências de pesquisa diversas, favorecendo o intercâmbio de conhecimentos e estimulando o desenvolvimento de novas investigações, contribuindo, desse modo, para o aprofundamento dos debates que constituem o campo da

Linguística Aplicada no Brasil. Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada compreende a linguagem como prática de interação e construção de sentidos, reconhecendo que os sujeitos não se limitam a receber passivamente os conhecimentos, mas participam ativamente de sua interpretação e produção responsiva. No campo do ensino, por exemplo, conforme Zozzoli (2012), a noção de compreensão responsiva ativa[1] contribui para pensar os processos de aprendizagem para além da memorização e da repetição de conteúdos, favorecendo uma postura crítica e participativa diante do conhecimento.

A coletânea também se insere em um horizonte ético e político que valoriza a diversidade, a justiça social, a equidade, a cidadania e a qualidade de vida. Ao estimular o debate sobre questões sociais contemporâneas, a publicação reafirma a importância de pesquisas que problematizem desigualdades, reconheçam diferentes formas de participação social e contribuam para o respeito às diferenças. Nessa perspectiva, estudar a linguagem significa, igualmente, investigar as formas pelas quais os sujeitos constroem suas identidades, estabelecem relações, disputam sentidos e participam da vida coletiva.

Nesse contexto, a reflexão de Levitsky e Ziblatt da epígrafe chama a atenção para a necessidade de compreender a democracia como uma construção histórica e social que exige participação, vigilância crítica e compromisso coletivo. Em diálogo com essa compreensão, a Linguística Aplicada, ao investigar as práticas discursivas em diferentes contextos, contribui para problematizar os discursos que circulam na sociedade, analisar

[1] "Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (Bakhtin, 2003, p. 271).

as relações entre linguagem e poder e promover uma formação crítica voltada ao exercício da cidadania, ao respeito à diversidade e à defesa dos princípios democráticos. Assim, os estudos reunidos nesta coletânea reafirmam a relevância da produção científica na construção de espaços de diálogo, de reflexão e de transformação social, especialmente diante dos desafios contemporâneos que atravessam a vida democrática.

Ao disponibilizar esta coletânea à comunidade acadêmica e à sociedade, esperamos que as discussões aqui reunidas contribuam para o aprofundamento das reflexões sobre linguagem, discurso, educação e práticas sociais, afinal, como nos ensina Coracini (2025, p. 107), o "poder da linguagem é tal que tanto podemos nos sentir lisonjeados, incluídos, quanto injuriados, ofendidos, excluídos.".

Por fim, agradecemos a todas as pessoas e instituições que contribuíram para a realização do III Encontro Nacional em Linguística Aplicada e para a organização desta obra. Aos/às autores/as, pesquisadores/as, professores/as, estudantes, colaboradores/as e participantes, registramos nosso reconhecimento pela dedicação à produção e à circulação do conhecimento. Que esta coletânea constitua mais um espaço de encontro entre saberes, experiências e perspectivas, reafirmando o papel da Linguística Aplicada na compreensão crítica do mundo contemporâneo e na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. Boa leitura!

Rita de Cássia Souto Maior

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORACINI, Maria José. **Vozes (in)fames:** exclusão e resistência. Campinas, SP: Pontes Editores, 2025.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem.** Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

ZOZZOLI, Rita Maria Diniz. A noção de compreensão responsiva ativa no ensino e na aprendizagem. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 253–269, jan./jun. 2012. Disponível em: https:https://www.scielo.br/j/bak/a/dpMJmmk3kRwrF6vhJPr4s8h/abstract/?lang=pt

Experimentação com Inteligência Artificial Generativa para o ensino de leitura: relato de experiência na formação docente

Isabel Muniz-Lima[2]

Introdução

O crescente e urgente debate sobre a inserção da Inteligência Artificial Generativa (IAG)[3] no contexto educacional, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, exige a partilha de experiências práticas que possam orientar a formação docente. Estudantes da Educação Básica ou de graduação em Letras e professores em formação já utilizam essas ferramentas na leitura e produção de textos, o que torna a reflexão acadêmica e didática sobre seu uso uma necessidade incontornável.

Este trabalho visa compartilhar uma experiência de ensino de leitura com o uso de Inteligência Artificial (IA) generativa de imagens, desenvolvida na disciplina Prática 4 – Tecnologia da Informação e da Comunicação no Ensino Fundamental e Médio, ministrada para alunos do último semestre do curso de Letras/Português da Universidade Federal de Alagoas. A disciplina, estruturada em formato de oficinas, comporta alunos que já atuam na sala de

[2] Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC) e pela Universidade Nova de Lisboa (CLUNL), Professora Adjunta na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: isabel.muniz@fale.ufal.br.

[3] Para os objetivos deste trabalho, tomaremos o conceito básico de Inteligência Artificial mencionado por Figueiredo (2025). De acordo com o autor, a inteligência artificial, especificamente a inteligência artificial generativa, é uma ferramenta tecnológica que utiliza modelos de linguagem de larga escala treinados com grandes volumes de dados para gerar respostas e interagir com os usuários.

aula ou estão em estágio de docência, o que nos proporciona partilhas de diferentes vivências em relação às possibilidades e aos desafios da IA no ensino.

A experiência apresentada nesta contribuição foi organizada com base na metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas, com o objetivo principal de desafiar os alunos/professores em formação inicial a utilizar a IA para criar textos imagéticos. Essa produção, conforme descreveremos, deveria ser elaborada tendo em vista o desenvolvimento de aulas de leitura que pudessem explorar habilidades de compreensão de textos multimodais de forma crítica. A relevância desta discussão é endossada pela própria agenda nacional, evidenciada pela inclusão de questões sobre docência e uso de IA no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)[4], aplicado recentemente aos concluintes do curso de Letras (questões 51 e 53)[5].

As referidas questões do ENADE basearam-se em textos motivadores que, por um lado, descreviam o potencial da IA na compilação de informações e na velocidade de acesso a elas (texto motivador 2) e, por outro, apresentavam um exemplo prático de falha: a atribuição errônea de um poema a Botelho de Oliveira pelo ChatGPT (texto motivador 1). Esse binômio potencial *versus* falibilidade é o cerne da discussão sobre a integração tecnológica na formação docente, conforme explorado na questão do Exame Nacional Docente.

A Questão 51 propôs uma situação-problema na qual um professor, tentando mitigar a falta de acervo bibliográfico escolar, orienta os alunos a

[4] O ENADE é uma prova aplicada pelo Governo Federal com o objetivo de avaliar o desempenho de estudantes que estão finalizando os cursos de graduação.

[5] Referimo-nos à Prova tipo 1 de Letras/Português, disponível em: https://download.inep.gov.br/pnd/provas_e_gabaritos/2025_letras_portugues_PV_1.pdf. Acesso em: 10 nov. 2025.

pesquisarem poesia colonial na IA e, ao se deparar com a informação incorreta fornecida pela ferramenta, precisa reavaliar seu planejamento. O erro factual da IA – a atribuição indevida do poema – é o ponto de partida para o questionamento pedagógico. A questão, em essência, exigia que o futuro professor soubesse transformar a falha da ferramenta em um momento de aprendizado, com a alternativa correta validando a necessidade de o docente propor estratégias e ações que permitam aos estudantes averiguar e selecionar as informações da IA com criticidade. Em consonância com o tema deste trabalho, a Questão 51 reforça o princípio de que a leitura de textos, incluindo aqueles gerados com IA, é uma "atividade altamente complexa de produção de sentidos" (Koch e Elias, 2017, p. 57), que exige a mobilização de um vasto saber crítico e de checagem.

A Questão 53, por sua vez, confrontou a velocidade e o potencial da IA (texto motivador 2) com sua evidente falibilidade (texto motivador 1). A questão exigiu do concluinte a compreensão das implicações desse cenário para o processo de ensino-aprendizagem da leitura. A alternativa correta afirmava que o uso da ferramenta demanda um trabalho de curadoria da informação pelos estudantes, o que implica a busca, a seleção, a organização, a criação e o compartilhamento de informações e dados.

As questões trazidas pelo ENADE, conforme vimos, enfatizam o papel crucial do planejamento cuidadoso e da implementação ponderada da IA na sala de aula. A necessidade de curadoria docente está na raiz da reflexão que propomos: discussões, por exemplo, sobre racismo algorítmico[6] e análise da

[6] Sobre racismo algorítmico, recomendamos a leitura do artigo de Araújo e Araújo (2024) publicado no dossiê Multimodalidade e Tecnologia Digital: desafios e impactos de Inteligência Artificial para a pesquisa e ensino, da revista *Linguagem em Foco* (UECE). Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13108. Acesso em: 10 nov. 2025.

argumentatividade em imagens geradas com IA dependem intrinsecamente da habilidade do professor para guiar uma leitura crítica e a desconstrução dos vieses da ferramenta. O Exame Nacional Docente, ao cobrar dos futuros professores essa capacidade de curadoria e de leitura crítica em relação aos usos da IA, legitima e torna imperativa a experiência de formação docente aqui relatada.

A seguir, apresentamos as motivações teóricas para a aplicação desta atividade, detalhamos o relato da experiência didática e concluímos com reflexões sobre o planejamento e a implementação de aulas com IA na formação docente.

Texto, multimodalidade e interação digital

A proposição desta atividade didática encontra seu fundamento em acepções e princípios teóricos da Linguística Textual (doravante LT) contemporânea, especialmente aqueles desenvolvidos no âmbito do grupo de pesquisa Protexto (Unilab), ao qual nos filiamos.

O texto como evento comunicativo multimodal e sua dimensão argumentativa

O primeiro princípio que sustenta a experiência relatada neste trabalho é a concepção de texto como evento comunicativo multimodal (Cavalcante *et al*., 2022) e de dimensão argumentativa (Amossy, 2018). Conforme defendido por Cavalcante *et al*. (2019), no artigo "Texto e suas propriedades: definindo perspectivas para a análise", o texto não se restringe à sua dimensão verbal

escrita. Um evento comunicativo contempla uma multimodalidade, englobando sistemas semióticos verbais e não verbais, os quais se revelam por imagens, sons, gestos, com a interferência de recursos tecnológicos. Essa perspectiva de texto foi discutida com os estudantes de Prática 4, com o objetivo de enfatizar que a imagem gerada com a IA é um texto e, portanto, um evento comunicativo passível de análise em sala de aula.

Intrinsecamente ligado à noção de texto está o princípio da argumentatividade. De acordo com a LT, todo texto é argumentativo na medida em que busca provocar determinados modos de ver, pensar e sentir no seu interlocutor (Cavalcante *et al*., 2022). Nessa perspectiva, refletimos com os estudantes sobre o fato de que as imagens que eles iriam criar com auxílio de IA comportariam necessariamente uma intencionalidade, gerando efeitos de sentido que poderiam ser ricamente explorados em aulas de leitura na educação básica.

Interação digital e coconstrução de sentidos com inteligências artificiais

O segundo pilar teórico discutido com os estudantes ao longo da experiência relatada nesta contribuição foi a noção de interação assumida pela Linguística Textual com os estudos de Muniz-Lima (2024). Esse fenômeno, quando observadas as particularidades do contexto digital, transcende a simples troca dialogal e, portanto, passa a ser compreendido na LT brasileira de modo mais amplo, ou seja, como um processo de coconstrução de sentidos entre interlocutores humanos e/ou não humanos e que envolve um conjunto de aspectos tecnológicos e linguageiros. Em diálogo com Bakhtin, Muniz-Lima (2024) propõe que a interação seja compreendida de modo mais amplo, para

além de um processo de simples troca dialogal face a face, mas como um processo de coconstrução de sentidos. Esse processo, segundo a proposta da autora, ocorre entre sujeitos que podem ser humanos ou que podem ser, por exemplo, assistentes de voz, robôs autônomos, *bots* etc. A autora propõe ainda que a interação é um processo encenado, no qual subjaz um contrato comunicativo (Charaudeau, 2012) a partir do qual os interlocutores atuam, desempenhando papéis sociais definidos na configuração do evento comunicativo, que acontece única e irrepetidamente, se atualizando a cada nova encenação coconstruída.

No contexto da IA, a interação se configura com a interferência fundamental de *prompts*, comandos elaborados pelos sujeitos humanos, e de respostas fornecidas pelos diferentes Modelos de Linguagem em Larga Escala (LLMs), com base no vasto banco de dados alimentado por diferentes conteúdos advindos de fontes públicas e privadas. Assim, acontece um processo de construção de sentidos no qual se revelam textos de autoria híbrida, elaborados por locutores com recursos tecnológicos. Essa visão dialógica é fundamental para compreendermos as respostas da IA a partir de uma dimensão mais complexa, em que participam atores humanos que projetam, com a máquina, determinados efeitos argumentativos.

A complexidade da leitura e a mobilização de saberes

A atividade aplicada com a turma de Prática 4 é balizada, ainda, por uma importante reflexão sobre o ato da leitura. Conforme pontuam Koch e Elias (2017), a leitura é uma atividade complexa de produção de sentidos que se realiza com base em elementos linguísticos e em sua organização, mas que

também requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes de dimensões enciclopédica e interacional.

No cenário de interações com IA, essa mobilização de saberes se amplia. A leitura do texto imagético gerado exige não apenas o conhecimento dos códigos visuais (luz, cor, enquadramento), mas também o conhecimento de como o *prompt* foi elaborado, dos vieses e das limitações da ferramenta, além do tipo de IA utilizada. Como alerta Pscheidt (2022), a inovação requer um planejamento cuidadoso e uma implementação ponderada. O autor destaca que a leitura e produção de textos gerados com Inteligência Artificial exigem conhecimentos que vão além da superfície, interessando observar as implicações dessas práticas para a vida em sociedade.

Ensino de leitura a partir da elaboração de textos imagéticos com Inteligência Artificial

Nesta seção de nosso trabalho, descrevemos e explicamos como aconteceu a experiência de trabalho proposta aos estudantes da disciplina de Prática 4. Como princípio de elaboração desta aula, utilizamos a metodologia ativa Aprendizagem Baseada em Problemas[7], visando à aplicação prática dos conhecimentos teóricos para aulas de leitura na educação básica.

[7] A Aprendizagem Baseada em Problemas, conforme explica José Moran, é uma metodologia ativa baseada na investigação, onde os estudantes buscam interpretações coerentes e soluções possíveis para problemas. Essa abordagem visa preparar os participantes para a resolução de problemas de suas futuras profissões, envolvendo fases como a identificação do problema, formulação de hipóteses e estudo independente (Moran, 2018).

A situação-problema com foco em habilidade do eixo de leitura da BNCC

Aos professores em formação da disciplina de Prática 4 – Tecnologia da Informação e da Comunicação no ensino fundamental e médio -, foi apresentada a seguinte situação-problema:

> ***Contexto**: Você é professor(a) de uma escola pública do Ensino Médio de Maceió e precisa elaborar uma aula que envolva a seguinte habilidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018): **EM13LP14** - Analisar, a partir de referências contextuais, estéticas e culturais, efeitos de sentido decorrentes de escolhas e composição das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, foco/profundidade de campo, iluminação, cor, linhas, formas etc.) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix, entre outros), das performances (movimentos do corpo, gestos, ocupação do espaço cênico), dos elementos sonoros (entonação, trilha sonora, sampleamento etc.) e das relações desses elementos com o verbal, levando em conta esses efeitos nas produções de imagens e vídeos, para ampliar as possibilidades de construção de sentidos e de apreciação.*
> ***Tarefa**: Utilizando o criador de ilustrações do ChatGPT, crie uma imagem para ser analisada junto com seus alunos. O objetivo dessa imagem deve ser colaborar no desenvolvimento da habilidade EM13LP14. Essa imagem precisa evocar um dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) propostos na BNCC. Após realizar a tarefa, apresente-a à turma e explique de que modo você pensou em articular essa imagem à habilidade e ao TCT.*

Orientações gerais:

> *• Explore as possibilidades de respostas dadas pela IA e teste comandos diferentes a cada vez.*

• Seja criativo(a) na elaboração dos comandos.
• Lembre-se de que todo texto tem uma dimensão argumentativa. Sua natureza imagética colabora para provocar diferentes reflexões no(a) leitor(a).

Dada a amplitude da habilidade EM13LP14 da BNCC, a atividade se concentrou especificamente nas questões voltadas para a análise da imagem e de seus efeitos de sentido.

Inicialmente, a sugestão de ferramenta de Inteligência Artificial para a criação das imagens foi o Chat GPT. Contudo, em um momento de aprendizado coletivo e construção da atividade, um estudante sugeriu outro gerador de imagens: leonardo.ai[8]. A proposta do estudante levava em conta o fato de que, com essa inteligência artificial, seria possível gerar imagens de melhor definição. A sugestão foi prontamente acatada pelo grupo, reforçando a importância da participação discente, de modo colaborativo, no processo de ensino e aprendizagem.

Experimentação livre de *Prompts* e o foco na argumentatividade dos textos gerados

A orientação inicial para a execução da tarefa foi a experimentação livre de *prompts*. Por escolha nossa, não houve uma aula formal sobre a elaboração de comandos, preferindo-se dar liberdade para os estudantes explorarem as diferentes possibilidades de escrita dos comandos e a observação das

[8] Em aplicação mais recente desta atividade, no ano de 2025, os estudantes preferiram o uso do Gemini, o que revela a necessidade de constante adaptabilidade ao lidar com o uso de IAs no ensino.

diferentes respostas fornecidas pela IA. Esse processo foi acompanhado do lembrete da natureza argumentativa dos textos: a imagem criada irá gerar determinados efeitos de sentido que poderão ser explorados na aula de leitura com os alunos do Ensino Médio.

A proposta de execução desta atividade poderia ser realizada individualmente ou em duplas. Para a realização da geração das imagens, os estudantes foram direcionados ao laboratório de informática da instituição. É importante enfatizar que esta experiência pode ser aplicada em diferentes contextos: caso a instituição de ensino não possua um laboratório de informática, é perfeitamente possível replicar essa proposta com o uso de celulares ou tablets, adaptando o relato às diferentes realidades de infraestrutura.

Análise das imagens geradas com IA: possibilidades e desafios

Os trabalhos gerados evidenciaram a riqueza da discussão didática e crítica que interações com IA podem proporcionar. Apresentam-se a seguir três resultados que se destacaram: i) meio ambiente e racismo algorítmico; ii) relacionamentos na era digital; iii) cidadania e poluição ambiental[9].

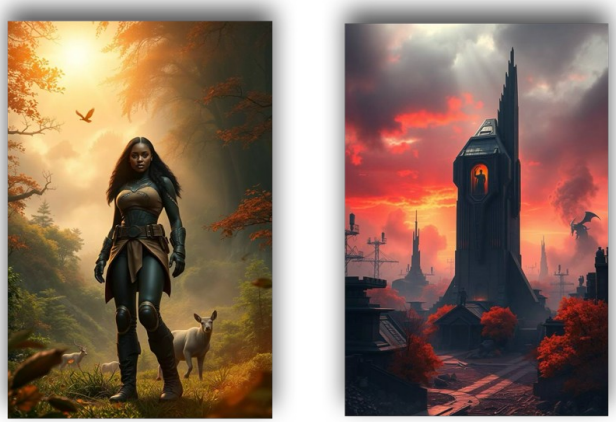
Caso 1: Meio ambiente e racismo algorítmico

A dupla de estudantes responsável pela geração da Figura 1 escolheu o Tema Contemporâneo Transversal Meio Ambiente para debater a relação da

[9] A divulgação das imagens geradas com o uso de IA foi devidamente autorizada pelos estudantes para fins pedagógicos.

humanidade com a natureza e as consequências de sua interferência. Os discentes geraram duas imagens: uma de uma heroína negra, representando o polo positivo da natureza, e outra de um vilão, simbolizando a humanidade destruidora, posicionado de forma diminuta no topo de uma torre em meio à devastação:

Figura 1: Imagens geradas com leonardo.ai para explorar o TCT Meio Ambiente



Fonte: elaboradas pelos estudantes da disciplina de Prática 4.

Os estudantes destacaram a dificuldade de geração da imagem da heroína, relatando a complexidade em elaborar um *prompt* que gerasse uma heroína negra que não fosse sexualizada. Embora a imagem final não os tenha satisfeito totalmente, foi, para eles, a melhor resposta obtida. A apresentação que os estudantes fizeram para a turma, detalhando as dificuldades com a elaboração do *prompt* e os resultados obtidos, gerou uma discussão fundamental sobre a questão do racismo algorítmico, expondo como a IA pode interpretar comandos e reproduzir vieses sociais e estereótipos já presentes nos dados de treinamento.

Destacamos também a análise multimodal realizada pelos estudantes. Os alunos refletiram sobre os efeitos argumentativos relacionados à luz e sombra, à colorimetria (cores alaranjadas/esverdeadas evocando efeitos de sentido próprios do cinema) e ao posicionamento da heroína (em primeiro plano) e do vilão (no topo e pequeno) como índices de empoderamento e autoridade.

Caso 2: Relacionamentos na era digital

Outra estudante propôs uma releitura do famoso quadro *O Beijo*, de Gustav Klimt. Solicitando à IA que adicionasse um celular ao cenário do casal, sua ideia foi refletir, em alinhamento com o que a habilidade da BNCC proporcionava, sobre as tendências comportamentais dos relacionamentos da geração cronicamente *on-line*, incentivada pela superficialidade:

***Figura 2**: Imagem gerada com leonardo.ai para explorar o TCT Tecnologia*



Fonte: elaborada por estudante da disciplina de Prática 4.

Para compor o cenário, a estudante elaborou um *prompt* solicitando que o ambiente fosse apresentado em formato de origami. A aluna sugeriu refletir sobre a ideia de que o origami (papel) poderia representar a fragilidade dos relacionamentos, e, ao mesmo tempo, fazer pensar sobre a possibilidade de o papel ser um material cortante, metaforizando, assim, as feridas nos vínculos afetivos construídos na Web. Essa análise confirmou como o texto gerado com IA pode ser um interessante catalisador para aulas de leitura em que se promova discussão crítica e apreciação estética.

Caso 3: Cidadania e Poluição Ambiental

Outro grupo de alunos decidiu elaborar uma imagem que dialogasse com o período do Carnaval, festa nacional que mobiliza a sociedade brasileira em diferentes dimensões e que, por isso, poderia gerar maior engajamento em alunos do Ensino Médio:

Figura 3: Imagem gerada com leonardo.ai para explorar os TCTs Cidadania e Meio Ambiente



Fonte: elaborada por estudante da disciplina de Prática 4.

Como vemos na Figura 3, os estudantes geraram uma imagem de um peixe morto na praia, cheio de *glitter* (o "peixe purpurinado"). O texto imagético, com cores fortes e atrativas, foi gerado com o objetivo de refletir sobre a poluição ocasionada ao meio ambiente durante o período do Carnaval, em que os foliões costumam utilizar *glitter* para enfeitar o corpo. Este exemplo reforça o potencial de uso da IA para gerar textos que se conectam diretamente aos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC, possibilitando aos professores aulas de leitura produtivas, nas quais se assume o pressuposto do texto como evento comunicativo multimodal e de dimensão argumentativa.

Considerações Finais

Esta experiência de uso de IA generativa na formação de professores do curso de Letras/Português demonstrou a produtividade de se usar as novas ferramentas tecnológicas para a elaboração de aulas de leitura no Ensino Médio. A experiência relatada não apenas estimulou a criatividade e a adaptação dos futuros docentes, mas também confirmou a importância de se trabalhar com conceitos e pressupostos teóricos da Linguística Textual.

A leitura do texto imagético se revelou uma atividade de produção de sentidos complexa (Koch e Elias, 2017), exigindo que os estudantes ultrapassassem a superfície visual para questionar os mecanismos subjacentes à geração da imagem, como a interferência dos *prompts* utilizados e as respostas com vieses algorítmicos. O desafio da sexualização da heroína negra é o exemplo mais latente de que o texto gerado com a IA não é neutro, mas sim um espelho que reflete e, por vezes, amplifica questões sociais como o racismo.

A jornada de reflexões e usos da Inteligência Artificial Generativa nas salas de aula está apenas começando e precisa se fortalecer. Como Pscheidt (2022) aponta, o potencial revolucionário da IA não é desprovido de desafios (privacidade de dados, infraestrutura tecnológica e risco de substituição de profissões, como a de professor). Portanto, o caminho a seguir exige um "planejamento cuidadoso" e uma "implementação ponderada" (p. 18), com foco na capacitação docente para integrar a IA não como substituta da criatividade humana, mas como ferramenta que aprimora o processo de aprendizado, tornando-o mais envolvente, personalizado e, sobretudo, crítico.

A relevância desse debate na formação docente nos motiva a, antes de demonizar ou rejeitar usos de IA na leitura e produção de textos, nos capacitar para um uso ético e assertivo dessa ferramenta a fim de potencializar as aprendizagens de estudantes da educação básica.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coord. da trad. Eduardo Lopes Piris; Moisés Olímpio-Ferreira. Trad. Angela M. S. Fúria et al. São Paulo: Contexto, 2018.

ARAÚJO, J.; ARAÚJO, J. C. D. de. Racismo algorítmico e inteligência artificial: uma análise crítica multimodal. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 16, n. 2, p. 89–109, 2024. DOI: 10.46230/lef.v16i2.13108. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/13108. Acesso em: 10 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALCANTE, M. M. et al. O texto e suas propriedades: definindo perspectivas para análise. **(Con)Textos Linguísticos** – Linguística Textual e Análise da

Conversação: conceitos e critérios de análise, Espírito Santo, v. 13, n. 25, p. 25-39, set. 2019. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/27884/18764. Acesso em: 20 nov. 2025.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual**: conceitos e aplicações. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

CHARAUDEAU, P. O contrato de comunicação na sala de aula. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 1–14, 2012. DOI: 10.5216/ia.v37i1.18861. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/18861. Acesso em: 20 nov. 2025.

FIGUEIREDO, A. D. de. **Inteligência artificial generativa e construção de conhecimento**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/377078035_Inteligencia_Artificial_Generativa_e_Construcao_de_Conhecimento. Acesso em: 28 mai. 2025.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2017.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

MUNIZ-LIMA, I. **Linguística Textual e Interação Digital**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

PSCHEIDT, A. C. **Inteligência artificial na sala de aula**: como as novas tecnologias estão transformando a educação. Curitiba: Appris, 2022.

Práticas didáticas e intervenções docentes: análise das falas de um professor alfabetizador durante propostas de produção textual com alunos não alfabetizados

Geni Kelly Falcão[10]

Eduardo Calil[11]

Kall Anne Amorim[12]

Introdução

No Brasil, a produção textual em contexto de alfabetização enfatiza o trabalho com gêneros textuais e tem sido orientada por pressupostos socioconstrutivistas que valorizam as hipóteses infantis sobre a escrita (Brasil, 1997, 2018, 2025). Nessa perspectiva, o professor deve criar situações nas quais os alunos construam conhecimento interagindo com textos reais.

Estudos sobre intervenções docentes na produção textual têm descrito como as falas do professor podem mediar esse processo (Calil, 1991; Brandão

[10] Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/Ufal). http://lattes.cnpq.br/6541515542855871. E-mail: idalinokelly@hotmail.com.

[11] Orientador, Professor titular da Universidade Federal de Alagoas – Ufal, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Laboratório do Manuscrito Escolar – LAME, Maceió, Alagoas, Brasil. http://lattes.cnpq.br/6822339713125905. E-mail: calil@cedu.ufal.br.

[12] Coorientadora, Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Atua no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (Ufal). Integrante do Laboratório do Manuscrito Escolar, grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação e Grupo de Pesquisa de Estudos da Linguagem e Educação. http://lattes.cnpq.br/9420229007650053. E-mail: kall.braga@ufrpe.br.

et al., 2013; Pascucci; Rossi, 2005). Esses trabalhos mostram que as ações verbais docentes têm papel central na condução da atividade, seja ao guiar a produção textual, seja ao sustentar as condições de interação necessárias para que o texto avance. Investigações posteriores indicam ainda que esse tipo de intervenção pode favorecer atividades metalinguísticas durante a escrita, tanto com alunos recém-alfabetizados (Calil, 2012) quanto com estudantes adolescentes (Camps, 2025). Entretanto, pouco se sabe sobre como essas intervenções se manifestam em alunos ainda não alfabetizados: quais elementos linguísticos o professor prioriza em suas falas? De que modo essas escolhas contribuem para a emergência de atividades metalinguísticas discentes?

Nesse sentido, este estudo analisa as intervenções orais de um professor alfabetizador durante propostas de produção textual com alunos que ainda não compreenderam o princípio alfabético, descrevendo-as de um ponto de vista linguístico-discursivo. Para isso, adotamos o objeto textual (OT), proposto por Calil (2016), como categoria de análise. Esse conceito permite identificar os elementos – gráficos, linguísticos ou discursivos – que o professor reconhece e verbaliza como passíveis de serem trabalhados durante a escrita. Os dados provêm de registros fílmicos coletados em 1989, em uma turma de alfabetização de São Paulo. Para este artigo, analisamos uma notícia de jornal produzida, em dupla, por alunos de 6 anos de idade.

As bases socioconstrutivistas em práticas didáticas docentes

No contexto de práticas alfabetizadoras orientadas por pressupostos socioconstrutivistas, o trabalho docente deve privilegiar situações que preservem a função social dos objetos de conhecimento e valorizem o saber do

aluno como sujeito ativo na construção de seu conhecimento. Nesse sentido, as situações de aprendizagem precisam ser produtivas e adequadas ao modo de pensar da criança, respeitando suas hipóteses sobre a escrita – conforme indicado pela psicogênese da língua escrita – e favorecendo a interação social entre seus pares, de acordo com a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Segundo Weisz (2002, p. 66), essas situações de aprendizagem têm quatro características importantes:

1. Os alunos precisam pôr em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo em torno do qual o professor organizou a tarefa.
2. Os alunos têm problemas a resolver e decisões a tomar em função do que se propõem a produzir.
3. O conteúdo trabalhado mantém as suas características de objeto sociocultural real – por isso, no caso da alfabetização, a proposta é o uso de textos, e não de sílabas ou palavras soltas.
4. A organização da tarefa garante a máxima circulação de informação possível entre os alunos – por isso as situações propostas devem prever o intercâmbio, a interação entre eles.

Inicialmente propostas por Weisz, coordenadora pedagógica da Escola da Vila nos anos 80 e importante divulgadora da psicogênese da língua escrita no Brasil, essas características estavam presentes em práticas didáticas relacionadas a diferentes objetos de conhecimento a serem trabalhados pelo professor alfabetizador em situações de produção escrita.

Os trabalhos de Calil (1991) e Brandão *et al.* (2013) sobre interação social e intervenção docente relacionadas à aprendizagem da escrita assumem essas quatro características para qualificar boas situações de aprendizagem. Conforme Pascucci e Rossi (2005), as ações verbais docentes visam a guiar,

facilitar e mediar a construção de textos pelas crianças, incentivando-as a considerar a perspectiva do leitor e a desenvolver uma consciência comunicativa mais ampla. Por um lado, essas ações estão atreladas à base curricular que sustenta a prática docente e ao contrato didático estabelecido entre o professor e seus alunos. Por outro lado, elas também consideram o nível de conhecimento que os alunos detêm nas atividades de produção textual.

As ações verbais podem favorecer a atividade metalinguística discente em situações de produção textual com alunos recém-alfabetizados (Calil, 2012) e com alunos adolescentes (Camps, 2025). Todavia, pouco se sabe sobre como essas intervenções docentes se manifestam com alunos ainda não alfabetizados. Este trabalho tem por objetivo analisar as intervenções orais de um professor alfabetizador em propostas de produção textual com alunos não alfabetizados, buscando identificar quais OT são priorizados pelo docente e como a intervenção do professor pode auxiliar (ou não) no processo de aprendizagem inicial da língua escrita.

Objetos textuais e atividades metalinguísticas na produção escrita

A compreensão dos processos de escrita tem se beneficiado significativamente dos estudos que focalizam a interação durante a produção textual a partir de um modelo analítico ancorado na Genética Textual e em uma abordagem linguístico-enunciativa (Calil, 2012, 2016; Calil; Amorim, 2017; 2020; Calil; Cordeiro, 2023). Nessa perspectiva, Calil (2016) descreve as "rasuras orais comentadas" como manifestações que explicitam processos de reflexão metalinguística durante a escrita colaborativa, tendo como unidade

analítica fundamental o objeto textual (OT).

Segundo Calil (2016), o OT é qualquer "elemento gráfico, linguístico ou discursivo diretamente relacionado ao texto em curso e reconhecido pelo escrevente como um elemento passível de ser acrescentado ou alterado" (p. 535). Tais objetos emergem espontaneamente durante o processo de escrita e revelam aspectos do processo de reflexão sobre a linguagem que nem sempre são visíveis no manuscrito escolar (produto final). No geral, esses estudos concentram-se nos OT reconhecidos e verbalizados pelos alunos durante a escrita colaborativa. Nesse conjunto, Calil, Felipeto, Amorim e Boré (2022) mostram como os OT emergem na interação entre pares ao longo da produção do texto, evidenciando movimentos de negociação, reformulação e tomada de decisão que permitem observar processos metalinguísticos em ação. Diferentemente dessas investigações, nosso estudo focaliza os OT reconhecidos e verbalizados pelo professor alfabetizador durante a produção textual com alunos não alfabetizados.

Considerando as especificidades do contexto de alfabetização, propomos uma classificação dos OT em três categorias: (a) relacionados à base alfabética (grafema-fonema, letra, sílaba, palavra); (b) relacionados ao gênero textual (verso/frase, organização discursiva); (c) relacionados à dimensão gráfico-espacial (forma das letras, espaço gráfico). Essa organização analítica permite tanto identificar quais elementos linguísticos o professor prioriza em suas intervenções quanto verificar como essas escolhas contribuem para a emergência de atividades metalinguísticas dos alunos.

Metodologia

Este estudo, de natureza qualitativa e configurado como estudo de caso, analisa as intervenções orais realizadas por um professor alfabetizador

durante situações de produção textual com alunos não alfabetizados em sala de aula. Para isso, adota o Objeto Textual (OT) como unidade de análise, permitindo examinar os aspectos gráficos, linguísticos e discursivos mobilizados nas interações (Calil, 2016). O *corpus* analisado corresponde a registros coletados em 1989, em uma turma de alfabetização de São Paulo, durante período de consolidação e disseminação da abordagem socioconstrutivista em práticas pedagógicas brasileiras.

Os registros fílmicos das interações aluno/aluno e professor/aluno durante as 26 propostas de escrita foram produzidos pelo próprio docente da turma no contexto de uma pesquisa-ação (Haguette, 1999). O registro multimodal das falas e dos gestos do docente e dos discentes durante as propostas de escrita contribui para a análise contextualizada dos OT mobilizados nas interações, além de constituir documentação com valor não apenas didático-curricular, mas também sócio-histórico e cultural das práticas de alfabetização do período.

Na presente análise, concentramo-nos nas falas do professor, especialmente nas atividades metalinguísticas que emergem durante sua interação com Bru, aluno com maior número de atividades filmadas em interação com o docente – 9 tarefas ao longo do semestre, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1: Registro com a participação de Bru e colegas, duração da cena e tempo de interação com o professor

Nº	Código	Data	Atividade	Dupla	Cena[13]/Duração	Interação
1	001	13/03	Lista nomes dos bichos	Jul	Cena 4 (06:31)	03:29
2	003	20/03	Cruzadinha	Jul	Cena 7 (04:52)	03:31
3	005	27/03	Parlenda “Lá em cima do piano”	JoaF	Cena 4 (04:41)	04:40
4	008	10/04	Lista de personagens	Mai	Cena 3 (08:27)	02:05
5	009	24/04	HQ Eva Furnari	Man	Cena 3 (02:09)	01:43
6	012	08/05	Atirei o pau no gato	Ver	Cena 3 (02:23)	02:23
7	017	29/05	Notícia “Menina que virou pipa”	Thi	Cena 2 (22:10)	15:19
8	022	12/06	Poesia “Batatinha quando nasce”	Gil	Cena 4 (15:12)	12:43
9	026	26/06	Lista partes do corpo	Man	Cena 3 (20:57)	08:32
Total					01:27:21	00:54:26

Fonte: Dados dos autores (2025).

Neste artigo, selecionamos uma única proposta para análise: a produção de uma notícia de jornal (proposta 017, realizada em 29/05), na qual Bru trabalha em díade com Thi, ambos com 6 anos. O foco recai sobre os OT reconhecidos e verbalizados (Barbeiro *et al*., 2022; Calil, 2016) pelo docente, bem como nos comentários relativos a eles.

[13] Registro que delimita o foco da câmera sobre um evento específico de interação ou atividade na sala de aula.

Notícia em construção: objetos textuais e contrato didático

A atividade analisada consistiu na produção colaborativa da notícia "Uma menina que virou pipa". Em dupla, os alunos foram orientados a escrever o texto utilizando alfabeto móvel e, posteriormente, reescrevê-lo em uma folha de papel, atribuindo-lhe um título. O Texto-Dialogal (TD)1[14] apresenta o momento inicial da interação entre o professor e a díade Bru e Thi.

TD1: 017_Bru-Thi_05:03-05:46_como começa a notícia[15]

Contexto: A dupla Thi e Bru está lendo as letras do crachá, enquanto o professor organiza os demais alunos em dupla. Ao se aproximar, o professor recolhe os crachás, dando início ao diálogo com os alunos. Do turno 41 ao 52, o professor e os alunos conversam sobre escrever com letra cursiva (o que não será feito).

37. Prof: Como começa a notícia de vocês? Como começa a notícia de vocês, que vocês vão inventar da Aline?
38. Thi: (Levantando a mão esquerda e balançando a cabeça negativamente enquanto fala) Que ela... eu acho que ela ficou cheia de espinhos.
39. Prof: Cheia de espinhos? Então, como que a gente começa?
40. Thi: Não. Eu acho que ela morreu. Vai.
53. Prof: Mas espera um pouco. Como é que começa a notícia?

[14] Interação (fala espontânea, gestos, movimentos corporais) entre os locutores durante a produção textual.

[15] Os TD foram decodificados segundo os procedimentos normativos estabelecidos pelos pesquisadores do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME). Os OT reconhecidos pelo professor são destacados em vermelho, enquanto os comentários relacionados a eles assumem destaque em azul. As inscrições entre colchetes referem-se ao que está sendo linearizado, ou seja, à construção textual em curso (Calil, 2016). Quando destacado em verde, indica especificamente a letra que está sendo escrita no momento da fala.

54. Bru: Ela se enroscou no avião.

Nos momentos iniciais do diálogo, a intervenção docente enfatiza OT de ordem discursiva: “Como começa a notícia de vocês? Como começa a notícia de vocês, que vocês vão inventar da Aline?” (turno 37), “Então, como a gente começa?” (turno 39), “Como é que começa a notícia?” (turno 53). Essas perguntas remetem à estrutura composicional do gênero textual notícia, buscando direcionar a atenção dos alunos para a organização textual.

Em resposta a essas questões, os alunos verbalizam consequências da notícia previamente contada pelo professor na roda de conversa “eu acho que ela ficou cheia de espinhos” (turno 38), “eu acho que ela morreu” (turno 40), “ela se enroscou no avião” (turno 54). As falas evidenciam que Thi e Bru mobilizam aspectos relacionados ao conteúdo temático da notícia, reconstruindo possíveis desfechos para o episódio narrado, sem, contudo, demonstrar compreensão sobre como estruturar o início característico de uma notícia.

A partir da verbalização de Bru “ela se enroscou no avião” (turno 54), o professor define “ela” como ponto de partida para a escrita, deslocando o foco do OT discursivo (como começar uma notícia) para a palavra (como escrever “ela”). Na continuidade do diálogo, os OT são progressivamente modificados.

TD2: 017_Bru-Thi_05:47-06:13_ela

54. Bru: Ela se enroscou no avião.

55. Prof: Ela se enroscou?! Então, vamos lá. (Ditando) Ela... Como é que é “ela”?

56. Thi: (Falando com ênfase o nome da letra) “E”.

57. Bru: (Olhando para régua-alfabeto e falando) “A”.

58. Prof: “E” com “A”?

59. Thi: Não. (Procurando na régua-alfabeto a letra ‘e’) É o “E”. (Apontando para a letra ‘e’ do alfabeto móvel) É o “E”. Esse é o “E” (Escrevendo [E]).

60. Bru: ‘E’ de Edu.

61. Prof: (Ditando) Ela... Como que é o “LA”?

62. Thi: (Rindo satisfeito) O “A”. (Escrevendo [EA] para ‘ela’).

63. Bru: (Repetindo) O “A”... (Falando a letra inicial da palavra ‘se’ e indo buscar a letra ‘i’ na régua-alfabeto) ...I... I... o “I”.

Após a resposta de Bru (turno 54), o professor retoma o início da notícia e passa a conduzir o processo de escrita com perguntas sucessivas: “Como é que é ‘ela’?” (turno 55). Thi responde “E” (turno 56), enquanto Bru diz “A” (turno 57), revelando um desacordo entre os alunos. O professor apenas pergunta “E com A?” (turno 58), agrupando ambas as respostas sem explorar a qual segmento da palavra cada aluno se referia – se à sílaba inicial “E” ou à sílaba final “LA”. Essa intervenção, embora acolha as duas contribuições e pudesse favorecer uma reflexão metalinguística, acaba por induzir a escrita discente sem promover compreensão sobre a relação entre letras e sons, característica de uma prática socioconstrutivista.

Na sequência, Bru associa a escolha de Thi ao nome do professor, “E de Edu” (turno 60), indicando o início de uma reflexão metalinguística. Porém, o professor não demonstra atenção a essa manifestação e prossegue com nova pergunta: “Como é ‘LA’?” (turno 61). Thi responde com um risinho de

satisfação, concluindo a escrita [EA]. Percebe-se, assim, que oportunidades de reflexão metalinguística emergentes dos alunos são negligenciadas pelo professor em favor da manutenção do padrão interrogativo apoiado nos pressupostos teórico-metodológicos do socioconstrutivismo.

O diálogo entre os alunos continua. Enquanto Thi finaliza a escrita de "ela" [EA] (turno 62), Bru repete essa letra, mas imediatamente desloca sua atenção para a próxima palavra da notícia. Apoiado no planejamento inicial "Ela se enroscou no avião" (turno 54), ele antecipa a palavra seguinte – "se" – e inicia a busca pela letra inicial, dizendo "I... I..." enquanto procura esse grafema na régua alfabética.

TD3: 017_Bru-Thi_06:14-06:34_se

Contexto: Bru antecipa a escrita da próxima palavra da notícia, 'se', iniciando a busca pelas letras correspondentes para dar continuidade à narrativa – 'Ela se enroscou no avião'.

63. Bru: (Repetindo) O "A"... (Falando a letra inicial da palavra 'se' e indo buscar a letra 'i' na régua-alfabeto) ...I... I... o "I".

64. Thi: Ela... ela... se... (Bru. colocando a letra 'i' sobre a mesa).

65. Prof: "SE". É o "I"?

66. Thi: Mas ela morreu.

67. Prof: Calma aí. (Retomando ao texto) Ela...

68. Thi: Ela se enroscou e morreu.

69. Prof: Mas antes dela se enroscar, vocês têm que contar pra gente onde ela estava, o que ela estava fazendo.

70. Thi: Ela estava soltando uma pipa.

Thi acompanha a ação do colega e tenta reconstruir a estrutura da frase ao repetir “Ela... ela... se...” no exato momento em que Bru finalmente posiciona o “I” sobre a mesa (turno 64).

O professor, mantendo o padrão interrogativo que caracteriza sua condução, intervém com a pergunta “SE. É o ‘I’?” (turno 65). A questão, no entanto, não é respondida: Thi abandona o foco na palavra que estava compondo e introduz um novo evento (“Mas ela morreu”, turno 66), articulando uma consequência narrativa que remete novamente ao que havia sido dito pelo professor na roda sobre a personagem ter se enroscado após voar 200 metros. Assim, Thi projeta um desfecho ainda não partilhado explicitamente com Bru, que permanece observando a interlocução sem participar da formulação desse avanço no enredo.

Diante desse desvio, o professor tenta retomar a progressão textual apoiando-se na escrita anterior da dupla (“Ela...”), buscando recolocar a narrativa nos termos previstos inicialmente. Essa tentativa de reorganização conduz à reformulação que aparece no TD4.

TD4: 017_Bru-Thi_06:35-07:53_tava

Contexto: Após Thi reformular a narrativa “Ela estava soltando uma pipa”, o professor direciona a dupla para a escrita da palavra “tava”, dando continuidade à proposta textual.

71. Prof: Então... (Retomando ao texto) Ela... tava soltando uma pipa... ⌞ e se enroscou.

72. Thi: (Simultâneo à fala do professor, apontando para as letras sobre a mesa) “E” esse é o “E”. “A”... o “A”.
73. Prof: Então espera um pouquinho, vamos desde o início. (Posicionando as letras ‘e’ e ‘a’ sobre a mesa) Ela tava...
74. Thi: Tava, tava.
75. Prof: Tem o “I”?
76. Thi: “I”? Não. Não tem.
77. Prof: (Retomando ao texto) Ela estava... Como que é? Ela...
78. Thi: ...tava. (Pensando) Mais um “A”.
79. Prof: Mas um “A”?
80. Bru: Acho que não é mais um “A” não.
81. Prof: Você acha que não é? (Bru. balançando a cabeça em negativa).
82. Thi: (Escrevendo [EAA]). Mas existe o “A” de duas.
83. Prof: Como que é o “TA”?
84. Bru: (Falando baixinho) Ta... O “E” primeiro.
85. Thi: O “E”?! Esse é o “E” (Mostrando a letra ‘e’ para Bru e escrevendo [EAAE]).
86. Prof: ... Ela... Já escreveram “tava”?
87. Thi: Tava?! (Olhando para as letras, inseguro e balançando a cabeça negativamente) Não é... (Apontando para última letra ‘e’ da sequência [EAAE]) E... la..., é o “A”.
88. Prof: Mas espera um pouquinho. Aqui (apontando para cada letra da escrita [EAAE]) já está escrito “ela” (posicionando as letras sobre a mesa. Thi pegando a última letra ‘e’) agora, “tava”.
89. Thi: (Devolvendo a letra ‘e’ [EAAE]) O “A” de novo. Três “A”.
90. Prof: Não tem o “E”?
91. Bru: Tem não o “E” aí.

No TD analisado, o professor tenta organizar a sequência narrativa construída de forma fragmentada pelos alunos, reunindo elementos dispersos – “ela”, “estava soltando pipa”, “se enroscou” – em uma formulação coerente para retomada da escrita. A nova orientação, porém, não impede que as dificuldades retornem quando a dupla precisa escrever “tava”. Thi oscila entre “ela” e “tava”, acrescentando letras com base em critérios instáveis, enquanto

Bru recorre ao princípio da variedade gráfica ao rejeitar repetições (Ferreiro; Teberosky, 1985). As intervenções do professor também variam entre diferentes OT: ora focalizam a narrativa “Então espera um pouquinho, vamos desde o início...” (turno 73), ora a segmentação ou a composição silábica “Tem um ‘I’?” (turno 75); “Mas um ‘A’?” (turno 79); “Como é ‘TA’?” (turno 83), em tentativas sucessivas de recuperar o controle da tarefa que parece se perder.

Ao longo da produção textual, as intervenções do professor mobilizaram OT relativos ao gênero textual (13 ocorrências), além de OT relativos à base alfabética, com ênfase na letra (14), na sílaba (21) e na palavra (6). Essa oscilação entre diferentes OT parece indicar uma tentativa docente de contribuir com o processo de alfabetização de seus alunos a partir da notícia – gênero recomendado à época, sobretudo por suas características “evolutivamente precoces”, como previsibilidade estrutural e relevância temática (Teberosky, 1990). Entretanto, a predominância de OT voltados para a letra e para a sílaba sugere que o texto deixa de ser tratado como unidade de sentido, tornando-se um pretexto para explorar unidades menores – prática que a própria teoria (Ferreiro; Teberosky, 1985) caracteriza como tradicional.

Sob intervenção docente, durante quinze minutos e dezenove segundos (15’19’’), os alunos produziram apenas a seguinte frase: [EAAAOCOUAIAUAIEOAOU] relativa a “Ela tava soltando uma pipa e um avião passou”, sem conseguir concluir nem a primeira etapa da atividade proposta. Desânimo e resistência ficam evidentes nas falas finais: “vocês não querem tentar acabar?” (Prof., turno 273); “eu não” (Thi, turno 274); “vocês estão cansados?” (a dupla confirma que sim) “Então... tá legal! Podem ir para o parque” (Prof., turno 275). Além da complexidade do gênero, o uso de letras móveis, recurso reconhecido como válido para a aprendizagem da escrita

(Teberosky, 1990), mostrou-se restritivo para a elaboração da notícia. Esses fatores apontam limitações no desenvolvimento autônomo da produção textual estabelecido pelo contrato didático.

Considerações finais

A intervenção do professor revela desafios significativos na implementação prática dos princípios socioconstrutivistas em contextos reais de alfabetização. Embora a proposta ressalte o trabalho com o texto como unidade de ensino, observa-se que a prática docente se concentra predominantemente nos OT de base alfabética, com ênfase na sílaba (21 ocorrências).

Um aspecto marcante da interação analisada é o caráter predominantemente interrogativo da fala docente, que assume o papel de interrogador conduzindo os alunos por meio de perguntas sucessivas. Segundo o aporte teórico socioconstrutivista, essa estratégia visa a levá-los ao conflito cognitivo e, com isso, fazê-los avançar em suas hipóteses de escrita. Contudo, essa postura revela uma contradição significativa: nas ocasiões em que os próprios alunos levantam reflexões metalinguísticas espontâneas, o professor não demonstra atenção a essas manifestações, mantendo o padrão de perguntas.

Os dados indicam que a própria lógica da abordagem adotada, centrada na autonomia discente, impôs restrições significativas ao desenvolvimento da atividade, à apropriação do conhecimento pretendido e à reflexão metalinguística necessária ao processo de escrita. Esses dados também permitem problematizar a concepção presente na perspectiva socioconstrutivista de que a compreensão das relações entre sons, letras e

sílabas deveria emergir exclusivamente da atividade espontânea discente, sem intervenção docente direta.

Referências

BARBEIRO, L. F.; PEREIRA, L. A.; CALIL, E.; CARDOSO, I. Termos metalinguísticos e operações de natureza gramatical na escrita colaborativa dos alunos do ensino básico. **Tejuelo**, v. 35, n. 2, p. 45-76, 2022.

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F.; NASCIMENTO, B. E. S. Conversando sobre textos na alfabetização: o papel da mediação docente. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 133-148, jan./abr. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fascículo 1: alfabetização contextualizada e reflexiva**: percurso formativo para 1º e 2º anos. Teresina: Editora Cead, 2025. Disponível em: https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/17153/visualizar.

CALIL, E. **A construção de zonas de desenvolvimento proximal em um contexto pedagógico**. 1991. Dissertação (Mestrado em Didática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-18032025-082151/publico/EDUARDO_CALIL.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

CALIL, E. Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 589-602, 2012.

CALIL, E. O sentido das palavras e como eles se relacionam com o texto em curso: estudo sobre comentários semânticos feitos por uma díade de alunas de 7 anos de idade. **Alfa**: Revista de Linguística, São José do Rio Preto, v. 60, p. 531–555, dez. 2016.

CALIL, E.; AMORIM, K. A. Nós vamos ter que dar dez beijos em cada um: a gênese de discurso direto em um processo de escritura a dois. **Domínios da Linguagem**, Uberlândia, v. 11, n. 4, p. 1175-1193, 2017.

CALIL, E.; CORDEIRO, M. Rasura oral e problema ortográfico: ativação de atividades metalinguísticas durante a linearização de um acrônimo. *In*: JUNIOR, M. O.; MEDEIROS, A. C. M. de (org.). **30 anos do PPGLL UFAL**. Campinas: Pontes, 2023. p. 261-281.

CALIL, E.; FELIPETO, C.; AMORIM, K. A.; BORÉ, C. A gênese de vírgulas em histórias inventadas por alunas recém-alfabetizadas: identificação de atividades metalinguísticas a partir de inscrições gráficas e comentários espontâneos. **Alfa**: Revista de Linguística, São Paulo, v. 66, 2022. DOI: 10.1590/1981-5794-e15203. Acesso em: 12 set. 2025.

CAMPS, A. Atividade metalinguística na aprendizagem da língua. *In*: FELIPETO, C.; CALIL, E.; BORÉ, C. (org.). **Escrita colaborativa na sala de aula**. Tradução de Rosiene Omena Bispo, Maria Silma Lima de Brito e Eduardo Calil. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 237–257.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

PASCUCCI, M.; ROSSI, F. Professores e crianças nos discursos: a construção de textos escritos. *In*: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (org.). **Discutindo se aprende**: interação social, conhecimento e escola. Porto Alegre: Artmed, 2005. cap. 8, p. 163-185.

TEBEROSKY, A. Re-escribiendo noticias: una aproximación a los textos de niños y adultos en proceso de alfabetización. **Articles Publicats en Revistes** (Cognició, Desenvolupament i Psicologia de l'Educació), 1990.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

Processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: análise da abordagem pedagógica do substantivo em um livro didático do 5º ano

Juliana Maria Neves Pimentel[16]

Karine Luana Amorim Braga[17]

Kall Anne Amorim[18]

Introdução

Os livros didáticos desempenham um importante papel na sistematização dos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (Candau, 2013; Dias, 2005; Libâneo, 2013), uma vez que influenciam "decisivamente no modo como se configuram as aulas de língua materna" (Mendonça, 2011, p. 114).

No Brasil, os livros didáticos são estruturados a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018). Esse documento curricular de caráter normativo assume a linguagem em uma perspectiva enunciativa-discursiva e define o gênero textual como unidade de ensino. Na BNCC, o ensino de Língua

[16] Mestranda em Linguística Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (Ufal), linha de pesquisa Estudos textuais e enunciativos: oralidade, leitura e escritura. Bolsista Fapeal. http://lattes.cnpq.br/5219767225064927. julipimentel86@gmail.com.

[17] Mestra em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (Ufal). Professora de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica. http://lattes.cnpq.br/9064647208417578. karineambraga@gmail.com.

[18] Doutora em Educação (Ufal). Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Ufal. Membro do Laboratório do Manuscrito Escolar (LAME), do grupo de pesquisa Ensino, Texto e Criação (ETC) e do Grupo de Pesquisa de Estudos da Linguagem e Educação (GEPLE). http://lattes.cnpq.br/9420229007650053. kall.braga@ufrpe.br.

Portuguesa é organizado nas práticas de linguagem de leitura/escuta, produção de texto (escrito e multissemiótico), análise linguística/semiótica e oralidade.

O ensino de gramática, de modo específico, é sistematizado em *análise linguística/semiótica*. Essa prática de linguagem "envolve o conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses, que se desenvolve transversalmente aos dois eixos – leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica – e que envolve análise textual, gramatical, lexical, fonológica" (Brasil, 2018, p. 80).

Este trabalho analisa como o conteúdo gramatical *substantivo* é abordado no livro didático *A Conquista*, 5º ano do Ensino Fundamental, versão do professor. Inicialmente, há discussão sobre análise linguística, ensino de gramática e substantivo na literatura especializada (Antunes, 2014; Bezerra; Reinaldo, 2013; Debra; Watson; Newman, 2020; Geraldi, 2011; Pestana, 2022; Possenti, 1996; Santos; Lebler, 2021). Depois, menção ao defendido pela BNCC (2018) em termos de *substantivo*. No livro didático, a análise está centrada nas unidades 1 e 2, capítulo 1, seção *Nossa língua*. Na análise, buscamos evidenciar a abordagem pedagógica do *substantivo* tanto nas atividades propostas para o aluno quanto nas orientações voltadas ao professor.

Revisão de literatura

O livro didático é um suporte pedagógico e uma "referência organizadora do currículo escolar, selecionando conteúdos, determinando sua progressão [...] e metodologias de ensino" (Bräkling, 2003, p. 212 *apud* Rossi; Silva, 2017, p. 177). No Brasil, os livros didáticos são elaborados a partir da BNCC (2018) e, nesse documento normativo, o ensino da Língua Portuguesa é organizado em práticas de linguagem, campos de atuação social, objetos de

conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes em contexto escolar.

Quadro 1: Substantivo, do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, análise linguística/semiótica

Objetos de conhecimento	**Habilidades**		
	3º ano	**4º ano**	**5º ano**
Morfologia / Morfossintaxe	**(EF03LP08)** Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto da ação.	**(EF04LP06)** Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome pessoal e verbo (concordância verbal).	**(EF05LP06**) Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/ nomes sujeitos da oração.
Morfossintaxe	**(EF03LP09**) Identificar, em textos, adjetivos e sua função de atribuição de propriedades aos substantivos.	**(EF04LP07)** Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal).	
Morfologia	**(EF03LP10**) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos,	**(EF04LP08)** Reconhecer e grafar, corretamente, palavras derivadas com os sufixos -agem, -oso, -eza, -izar/-isar (regulares	**(EF05LP08**) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.

	utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras	morfológicas).	

Fonte: Brasil (2018, p. 116-119).

Na BNCC, as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2018, p. 29). Em termos de *substantivo*, é possível observar sistematização iniciada no 3º ano do Ensino Fundamental. No 5º ano, de modo particular, esse conteúdo está associado tanto aos verbos e pronomes pessoais (EF05LP06), quanto à formação de palavras (EF05LP08).

O gramático Fernando Pestana (2022) apresenta definições do substantivo a partir do ponto de vista semântico, morfológico e sintático. Considerando o seu caráter semântico, Pestana (2022) define substantivo como “a palavra que nomeia tudo o que tem substância, tudo o que existe [...], tudo o que imaginamos existir [...] ou tudo o que é conceito abstrato” (p. 155). Do ponto de vista morfológico, o gramático diz que é “uma palavra que varia em gênero, número e grau”, e do ponto de vista sintático, “normalmente é o núcleo dos termos sintáticos” (Pestana, 2022, p. 155). É por considerar a dimensão e a profundidade que os substantivos podem assumir no contexto estudantil que decidimos analisar essa classe gramatical, considerando não somente suas variações quanto ao gênero, mas também como o substantivo pode estar vinculado a outras classes gramaticais – como artigos, pronomes e verbos.

O estudo do substantivo, porém, deve estar vinculado às práticas de

leitura e escrita, não se limitando a regras determinadas e descontextualizadas. Além de defendida pela BNCC (2018), a articulação entre leitura/escuta, produção textual e ensino de gramática remete à compreensão de análise linguística. Nesse sentido, conforme Geraldi (2011, p. 62), "a análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto".

Se, de um lado, o ler e o produzir texto ampliam a reflexão (meta)linguística; por outro lado, o conhecimento (meta)linguístico é ampliado a partir dessas práticas. A essas reflexões, acrescentamos estudos cujos resultados indiciam que o ensino explícito de gramática contribui com a aprendizagem da escrita discente. Segundo Debra, Watson e Newman (2020, p. 2), por exemplo, "a gramática é [...] um recurso para aprender sobre a escrita e pode apoiar os alunos a se tornarem cada vez mais autônomos e agentes tomadores de decisão na escrita", o que, por sua vez, contribui para ampliar a competência comunicativa, leitura e escritural discente.

Aspectos metodológicos

De caráter bibliográfico e documental (Gil, 2002), este trabalho visa a analisar como o ensino de substantivo é proposto no livro didático de Português *A Conquista*, 5º ano, versão do professor. A análise se concentra nas unidades 1 e 2, intituladas *Diários nem tão secretos* e *Pitadas de tensão*. De autoria de Isabella Carpaneda, esse livro foi publicado pela editora FTD em 2021 e integra o Programa Nacional do Livro Didático (2023). Em ambas as unidades, o ensino do substantivo é sistematizado na seção *Nossa Língua:*

> Esta seção possibilita aos alunos a reflexão sobre as práticas de análise

> linguística e gramatical e os possíveis efeitos de sentido das construções linguísticas nela apresentadas. As atividades propostas, mediadas pelo professor, possibilitam aos alunos uma reflexão sobre as convenções da língua portuguesa segundo a gramática tradicional" (Carpaneda, 2021, p. 7).

A análise desse livro didático se justifica por sua aprovação no PNLD (2023) e presença nas escolas públicas de Maceió/AL. Também é importante pontuar que a análise foi realizada em um livro do 5º ano do Ensino Fundamental por se tratar da finalização de um ciclo. Por fim, analisar a versão do professor permite acesso tanto às atividades propostas para o aluno, quanto às orientações voltadas para os professores.

Resultados/Discussão

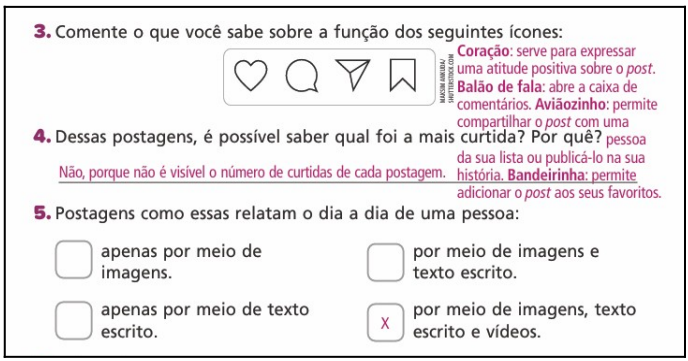
O livro didático *A Conquista*, 5º ano, é composto por 8 unidades. Em cada unidade há dois capítulos. A análise está centrada nas unidades 1 e 2, capítulo 1, seção *Nossa Língua. Na unidade* 1, são trabalhados A*rtigos Definidos e Indefinidos. Gênero dos substantivos*. Na unidade 2: *substantivos primitivos e derivados. Simples e Compostos*.

Substantivo na Unidade 1 – Diários nem tão secretos

Os conteúdos gramaticais *artigos* e *substantivos* são trabalhados a partir dos gêneros *diário*, *postagem* e *notícia*. Na seção *Preparando para a leitura*, o primeiro texto a ser apresentado foi uma página do Diário de Otávio Waldmann Brasil, de 11 anos. Conforme a orientação dada ao professor, o objetivo desse

espaço é “antecipar os conhecimentos prévios sobre o texto a ser lido” (Carpaneda, 2021, p. 20) e de relacioná-lo com a sua função social. Esse objetivo está em conformidade com a BNCC, que aponta ser necessário que os alunos aprendam a “identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos, onde circulam, quem os produziu e a quem se destinam” (Brasil, 2018, p. 95, habilidade EF15LP01).

***Figura 1**: Relação entre o gênero postagem e os conhecimentos prévios dos estudantes*



Fonte: Carpaneda (2021, p. 23).

Na unidade 1, o *diário* assume uma nova configuração. No ambiente digital, ele deixa sua característica primeira de ser caderno pessoal e passa a ser veiculado também nas redes sociais, assumindo a nomenclatura de *post* ou *postagem*. A atividade, que pode ser vista na figura 1, incentiva os alunos a ativarem seus conhecimentos prévios sobre o gênero postagem.

A seção *Texto por toda parte* traz a notícia “Ursa leva seus filhotes para apresentar a homem com quem fez amizade (vídeo)”. A fim de estabelecer

relação com o gênero anterior, a autora explica que a postagem em rede social se transformou em uma notícia, resultado da grande repercussão que o *post* teve. A seção *Nossa Língua*, particularmente, retoma os conteúdos gramaticais *substantivo* e uso de *artigos definidos e indefinidos* de forma articulada com a notícia sobre a ursa. Mantivemos o termo "retomado" utilizado pela autora, uma vez que, segundo o conteúdo programático, esse conteúdo gramatical foi trabalhado na série anterior.

Seção *Nossa Língua*: função dos substantivos e artigos nos gêneros trabalhados

A seção *Nossa Língua* é composta por 7 questões. Nela, há uma integração entre texto e gramática. Na questão 1, é solicitada a leitura de um excerto da notícia. No trecho, alguns substantivos estão em negrito para orientar os alunos na questão seguinte; na questão 2, os estudantes são questionados sobre a classe gramatical a qual pertencem as palavras destacadas, buscando orientá-los a associarem tais palavras ao uso dos substantivos. Logo após a questão, o conceito dos substantivos é apresentado para, depois, dar continuidade às próximas questões. Nas questões 3 e 4, o gênero do substantivo é associado aos artigos definidos e indefinidos, enquanto, na questão 5, o foco está nos artigos, mais precisamente no efeito de sentido que há na substituição do artigo definido pelo indefinido.

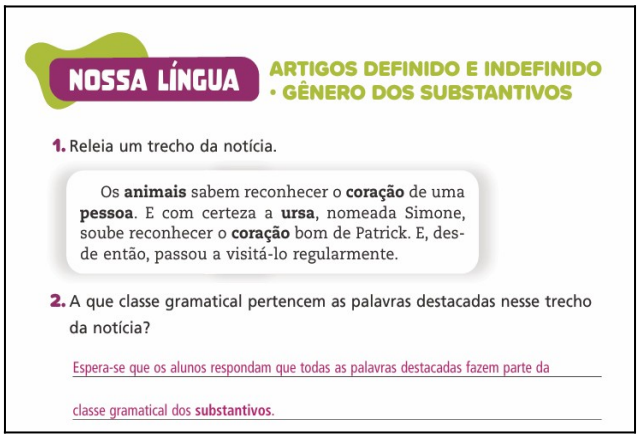
Na questão 6, é trabalhado o *artigo* associado a uma conversa do *WhatsApp*, ou seja, a atividade não se relaciona com o texto principal da seção (o texto da ursa). Na questão 7, a autora amplia a questão do gênero do substantivo ao solicitar que os estudantes assinalem os animais que precisam

ser acompanhados das palavras macho e fêmea para indicação de gênero. Logo em seguida, deverão ser escritas duas frases a partir de um trecho da notícia sobre a ursa, dialogando, portanto, o conteúdo proposto com um dos textos principais da unidade 1.

Na unidade 1, pode-se observar que as atividades têm vieses diferentes: em alguns momentos, as questões seguem uma concepção tradicionalista na abordagem de suas questões; em outros, a gramática é apresentada de modo reflexivo, no sentido de pensar e refletir sobre o uso linguístico em situações de comunicação.

A questão 1, por exemplo, traz um recorte da notícia com substantivos em destaque, seguida da pergunta: A que classe gramatical pertencem as palavras destacadas nesse trecho da notícia? Em seguida, é perguntado se todos os substantivos têm gênero, considerando feminino ou masculino. Para aprofundar o substantivo comum de dois gêneros, a questão se baseia em perguntas que estimulam os alunos a pensarem no papel dos artigos definidos e indefinidos para distinguir o gênero do substantivo.

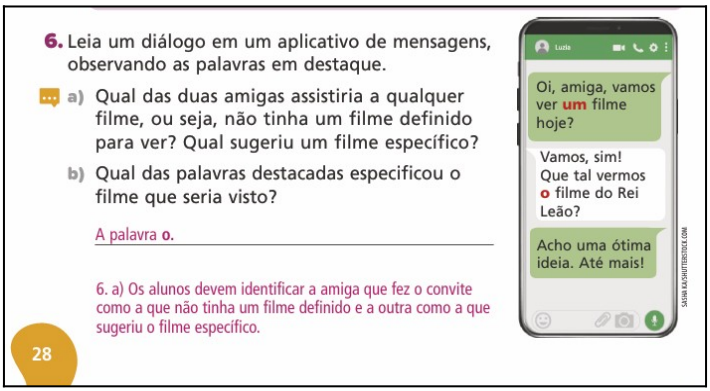
Figura 2: Seção Nossa Língua - Atividade envolvendo o reconhecimento e o uso dos substantivos



Fonte: Carpaneda (2021, p. 27).

Na atividade proposta, os substantivos já estão em destaque e, na questão seguinte, a pergunta é apenas em relação à classe gramatical. Não há incentivo à reflexão, pois, nessa e em outras questões, o foco está nas regras da gramática normativa. Nesse primeiro momento, o aluno só é incentivado a identificar o substantivo, como pode ser visto na Figura 2. Por outro lado, na questão 6, é apresentado um diálogo em um aplicativo de mensagem. Na questão, o conteúdo gramatical abordado possui um caráter mais reflexivo, uma vez que busca refletir a temática textual, os atores sociais envolvidos, e como o uso do artigo definido e indefinido pode tornar o conteúdo da mensagem, no caso, o filme, menos ou mais específico.

Figura 3: Seção Nossa Língua - Os efeitos de sentido na utilização de artigos definidos e indefinidos



6. Leia um diálogo em um aplicativo de mensagens, observando as palavras em destaque.

a) Qual das duas amigas assistiria a qualquer filme, ou seja, não tinha um filme definido para ver? Qual sugeriu um filme específico?

b) Qual das palavras destacadas especificou o filme que seria visto?

A palavra **o**.

6. a) Os alunos devem identificar a amiga que fez o convite como a que não tinha um filme definido e a outra como a que sugeriu o filme específico.

28

Oi, amiga, vamos ver **um** filme hoje?

Vamos, sim! Que tal vermos **o** filme do Rei Leão?

Acho uma ótima ideia. Até mais!

Fonte: Carpaneda (2021, p. 28).

A questão aborda o uso da língua em um contexto real, considerando, inclusive, a realidade e a proximidade dos estudantes com o aplicativo. Além disso, ao questionar os efeitos de sentido de “o filme” e “um filme”, é possível refletir sobre a intenção comunicativa e os efeitos de sentido que o uso do artigo assume. Portanto, há uma relação envolvendo o texto proposto na questão com o conteúdo gramatical. A questão mostra, ao mesmo tempo, que o texto principal não é um parâmetro para todas as questões.

Substantivo na Unidade 2 – Pitadas de tensão

Na unidade 2, o trabalho com os substantivos está relacionado a *poemas* e a *cardápio*. Essa unidade é iniciada com uma cena da animação Luca, dirigida por Enrico Casarosa (2021). Na sequência, há questões que visam a ativar os conhecimentos prévios discentes sobre histórias de suspense (“O que provoca mais medo em você: coisas do mundo real ou do mundo imaginário? Por quê?”). Também é pedido ao professor que converse com os alunos sobre

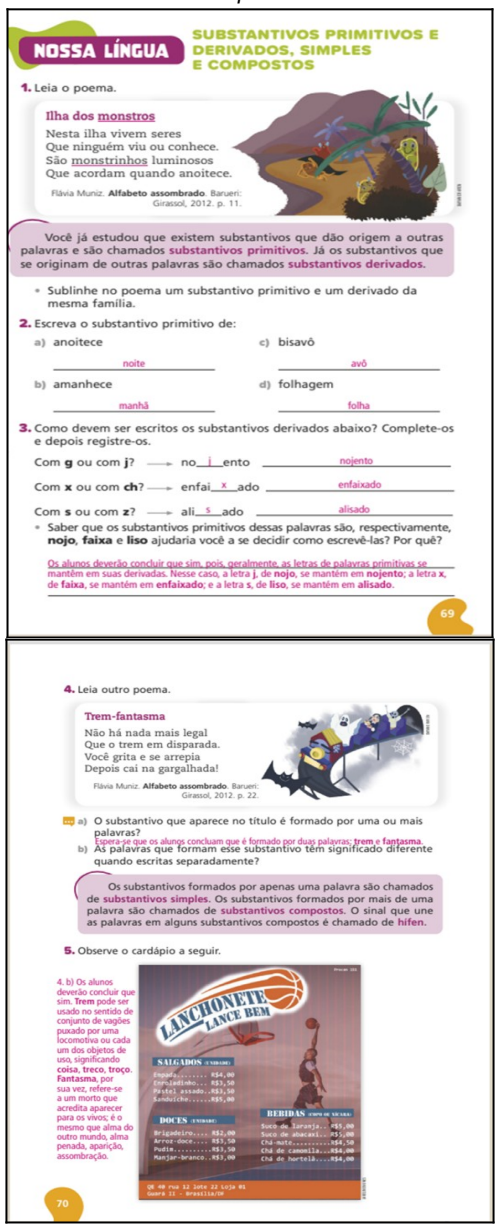
o título da unidade, perguntando-os o que compreendem por “pitadas” e “tensão”.

O capítulo 1, *Contos arrepiantes*, é introduzido com a leitura da capa do livro de Don Roff, *Histórias de terror*. Nesse livro, encontra-se o conto de suspense que será trabalho no capítulo: *A planta carnívora*. Depois, na seção *Texto por toda parte*, há o artigo de divulgação científica *Plantas carnívoras existem mesmo?* Finalizada a leitura, esse artigo de divulgação científica é comparado ao conto de suspense *A planta carnívora*, enfatizando-se as principais características desses gêneros textuais de forma comparativa. Posterior a seção *Retomar e avançar*, cujo foco é o adjetivo e a locução adjetiva, inicia-se a seção *Nossa Língua*.

Seção Nossa Língua: substantivos e formação de palavras

Na unidade 2, a seção *Nossa língua* é composta por 7 questões e possui os seguintes objetivos: a) retomar os conceitos de substantivos primitivos e derivados; b) compreender o conceito de substantivos simples e compostos.

Figura 4: Seção Nossa Língua - Substantivos primitivos e derivados. Simples e Compostos



NOSSA LÍNGUA

SUBSTANTIVOS PRIMITIVOS E DERIVADOS, SIMPLES E COMPOSTOS

1. Leia o poema.

Ilha dos monstros

Nesta ilha vivem seres
Que ninguém viu ou conhece.
São monstrinhos luminosos
Que acordam quando anoitece.

Flávia Muniz. **Alfabeto assombrado**. Barueri: Girassol, 2012. p. 11.

Você já estudou que existem substantivos que dão origem a outras palavras e são chamados **substantivos primitivos**. Já os substantivos que se originam de outras palavras são chamados **substantivos derivados**.

- Sublinhe no poema um substantivo primitivo e um derivado da mesma família.

2. Escreva o substantivo primitivo de:

a) anoitece — noite

b) amanhece — manhã

c) bisavô — avô

d) folhagem — folha

3. Como devem ser escritos os substantivos derivados abaixo? Complete-os e depois registre-os.

Com **g** ou com **j**? → no**j**ento — nojento

Com **x** ou com **ch**? → enfai**x**ado — enfaixado

Com **s** ou com **z**? → ali**s**ado — alisado

- Saber que os substantivos primitivos dessas palavras são, respectivamente, **nojo**, **faixa** e **liso** ajudaria você a se decidir como escrevê-las? Por quê?

Os alunos deverão concluir que sim, pois, geralmente, as letras de palavras primitivas se mantêm em suas derivadas. Nesse caso, a letra **j**, de **nojo**, se mantém em **nojento**; a letra **x**, de **faixa**, se mantém em **enfaixado**; e a letra **s**, de **liso**, se mantém em **alisado**.

69

4. Leia outro poema.

Trem-fantasma

Não há nada mais legal
Que o trem em disparada.
Você grita e se arrepia
Depois cai na gargalhada!

Flávia Muniz. **Alfabeto assombrado**. Barueri: Girassol, 2012. p. 22.

a) O substantivo que aparece no título é formado por uma ou mais palavras?
Espera-se que os alunos concluam que é formado por duas palavras: **trem** e **fantasma**.

b) As palavras que formam esse substantivo têm significado diferente quando escritas separadamente?

Os substantivos formados por apenas uma palavra são chamados de **substantivos simples**. Os substantivos formados por mais de uma palavra são chamados de **substantivos compostos**. O sinal que une as palavras em alguns substantivos compostos é chamado de **hífen**.

5. Observe o cardápio a seguir.

4. b) Os alunos deverão concluir que sim. **Trem** pode ser usado no sentido de conjunto de vagões puxado por uma locomotiva ou cada um dos objetos de uso, significando **coisa**, **treco**, **troço**. **Fantasma**, por sua vez, refere-se a um morto que acredita aparecer para os vivos; é o mesmo que alma do outro mundo, alma penada, aparição, assombração.

LANCHONETE LANCE BEM

SALGADOS (UNIDADE)
Empada..... R$4,00
Coxinha..... R$3,50
Pastel assado..R$3,50
Sanduíche.....R$5,00

DOCES (UNIDADE)
Brigadeiro.... R$2,00
Arroz-doce.... R$3,50
Pudim.....R$3,50
Manjar-branco..R$3,00

BEBIDAS (COPO DE 300 ML)
Suco de laranja.. R$5,00
Suco de abacaxi.. R$5,00
Chá-mate.....R$4,50
Chá de camomila...R$4,00
Chá de hortelã....R$4,00

QE 40 rua 12 lote 22 Loja 01
Guará II - Brasília/DF

70

Fonte: Carpaneda (2021, p. 69-70).

As três primeiras questões estão centradas nos substantivos primitivos e derivados. Na questão 1, por exemplo, os alunos irão sublinhar um substantivo primitivo e um substantivo derivado da mesma família no poema *Ilha dos monstros*. Na questão 2, em *Roteiro de aula*, é dito ao professor: "Chame a atenção da turma para os dígrafos nh e lh que se mantêm em palavras da mesma família", como *manhã* e *folha*.

A relação entre substantivos (primitivos e derivados) e ortografia é enfatizada na questão 3. Nela, o objetivo é que os alunos compreendam que as palavras *nojo*, *faixa* e *liso* são grafadas, respectivamente, com J, X e S e, portanto, as palavras derivadas (*nojento, enfaixado e alisar*) manterão essas letras. É dito ao professor que "é importante dirigir o olhar dos alunos para o fato de que ter a imagem mental de algumas palavras primitivas auxilia na escrita de palavras que delas sejam derivadas" (Carpaneda, 2021, p. 69, *Roteiro de aula*). Ou seja, dúvidas ortográficas podem ser minimizadas se o aluno recuperar a palavra primitiva.

A discussão sobre substantivos primitivos e derivados foi introduzida a partir de um poema, mas seu ensino sistemático se deu a partir de uma abordagem tradicional gramatical. Nas questões que seguem, cujo foco são os substantivos simples e compostos, a abordagem gramatical é mais reflexiva e associada à construção de sentido textual.

Na questão 4, após a leitura do poema *Trem-fantasma*, é perguntado aos alunos se as palavras que compõem o título têm significados diferentes quando escritas separadamente. Em *Roteiro de aula*, também é pedido ao professor que destaque junto aos alunos tanto que o título do poema é um brinquedo que pode ser encontrado em parque de diversões, quanto que algumas palavras são formadas a partir da união de duas ou mais palavras

constituindo uma unidade semântica, como “porco-espinho, leão-marinho, couve-flor” (Carpaneda, 2021, p. 70).

A questão 5 continua centrada na reflexão sobre substantivos simples e compostos. A partir do gênero textual cardápio, ela relaciona o nome da lanchonete (“Lanchonete lance bem”) à ilustração do cardápio (jogador de basquete lançando uma bola). Além de evidenciar a relação entre linguagens verbal e não verbal, o que é requerido pela BNCC (2018), essa questão pede aos alunos para copiar três substantivos simples e três compostos do cardápio.

Nas questões 6 e 7, a relação entre substantivos compostos e uso do hífen é estabelecida a partir de uma abordagem gramatical tradicional. A questão 6 traz dois grupos de palavras: grupo de palavra A (guarda, beija, porta) e grupo de palavras B (retrato, chuva, flor). Aos alunos, é pedido para combinar esses dois grupos e formar substantivos compostos. Em *Roteiro de aula*, pede-se ao professor que reflita com os estudantes que “o uso do hífen em substantivos compostos deve-se a convenções ortográficas e, portanto, nem sempre elementos justapostos são ligados por hífen”. Na questão 7, os alunos também irão formar “substantivos compostos a partir de substantivos simples”, dentre as palavras há *pontapé* e *contratempo*. Em *Roteiro de aula*, é solicitado ao docente que chame a atenção dos discentes para o fato de que os “substantivos compostos podem ser formados com ou sem o emprego do hífen” (2021, p. 71).

No livro didático *A Conquista*, 5º ano, as questões que abordam o conteúdo gramatical *substantivo* seguem vieses distintos: em alguns momentos, centram-se nas regras da gramática normativa, com predominância de definições e exercícios centrados em palavras; em outros, associa regras ao contexto de uso, intencionalidade do autor e efeitos de

sentido pretendidos. Há, portanto, a coexistência de abordagens gramaticais tradicionalista e reflexiva.

Considerações finais

A análise das unidades 1 e 2 permitiu observar que o livro didático *A Conquista*, do 5º ano do Ensino Fundamental, mobiliza o ensino da classe dos substantivos tanto a partir de uma abordagem tradicionalista quanto de uma perspectiva reflexiva da gramática. A assertiva justifica-se à medida que a autora articula não só a identificação e a classificação dos substantivos, mas também relaciona essa classe substantiva com os diferentes gêneros textuais, tais como o diário, a postagem, a notícia, o poema e o cardápio.

Para melhor contextualização, relembremos: a unidade 1 abordou a relação entre substantivos e artigos; na unidade 2, foi abordado o substantivo primitivo, derivado, simples e composto – e o uso de hífen em casos específicos. Nas duas unidades, o estudo do substantivo foi realizado a partir do ensino explícito de gramática e de gêneros textuais.

Essa coexistência entre uma abordagem tradicionalista e reflexiva permite que o aluno tenha conhecimento de nomenclaturas e regras, como a classificação dos substantivos, mas também seja capaz de relacionar o conteúdo proposto com situações concretas de uso e que remetem ao seu cotidiano, a exemplo da questão que utiliza uma conversa no aplicativo de mensagens *WhatsApp* para ilustrar os efeitos de sentido dos artigos definidos e indefinidos ao acompanhar o substantivo. Além disso, as unidades abordam o ensino do substantivo de forma relacionada às linguagens verbal, não verbal e digital, como preconizado pela BNCC (2018), evidenciando, respectivamente,

o uso de palavras (oral ou escrita), a comunicação sem a necessidade de palavras e o uso reflexivo e crítico de tecnologias on-line, ao recuperar plataformas digitais e fazer menção a termos próprios do universo digital, como “viralizar”.

A análise permitiu observar, assim, um “movimento pendular [viés tradicional e ensino reflexivo/contextualizado] no tratamento da língua [...] [que] permite a construção de conhecimentos, por parte dos educandos “(Santos; Lebler, 2021, p. 64-65). Diante do exposto, consideramos esse movimento de articulação e coexistência de diferentes vieses positivo, uma vez que o ensino tradicional aproxima o discente do frequentemente exigido em avaliações externas, ao tempo em que busca relacionar o assunto estudado com o funcionamento real da língua nos diferentes contextos comunicativos, o que pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, consideramos que o livro didático se apresenta como um instrumento capaz de nortear a prática docente e contribuir para o aprendizado dos alunos.

Referências

ANTUNES, I. **Gramática contextualizada**: limpando o “pó das ideias simples”. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M. A. **Análise linguística**: afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez Editora, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, V. M. (org). **A didática em questão**. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 127p.

CARPANEDA, I. P. de M. **A Conquista**: língua portuguesa. 5º ano. Ensino fundamental: anos iniciais. 1. São Paulo: FTD, 2021.

DEBRA, M.; WATSON, A.; NEWMAN, R. Thinking differently about grammar and metalinguistic understanding in writing. **Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature**, v. 13, n. 2, p. 1-19, mai./jun. 2020.

DIAS, L. F. **O estudo de classes de palavras**: problemas e alternativas de abordagem. *In*:

DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA. M. A. (org.). **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, cap.9, p. 126-138.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MENDONÇA, M. R. de S. **Pontuação e sentido**: em busca de parceria. *In*: BEZERRA, M. A.;

DIONISIO, A. P. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2011. cap. 8, p. 113-125.

PESTANA, F. **A gramática para concursos públicos**. 4. ed. 5. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2022.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ROSSI, M. A. L. SILVA, F. M. da. Um olhar sobre Ensino de gramática em livros didáticos.

Ensino em Re-Vista, Uberlândia, MG, v. 24, n. 1, p. 176-199, jan./jun. 2017.

SANTOS, L. W. dos; LEBLER, C. Dall' C. Texto, gramática e ensino: o conceito de análise linguística/semiótica. *In*: WIEDEMER, M. L.; OLIVEIRA, M. R. de. **Texto e gramática**: novos contextos, novas práticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, cap. 3, p. 45-76.

Libras como ponte: o processo de planejamento de oficinas pedagógicas e o fortalecimento da comunicação entre educadores ouvintes e alunos surdos

Bianca de Lima Santos[19]

Maria Eduarda Nascimento de Oliveira[20]

Introdução

O acesso à educação para estudantes surdos exige transformações estruturais a partir de uma perspectiva pedagógica, e não apenas adaptações metodológicas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) se apresenta como uma ferramenta essencial para a construção de práticas inclusivas, possibilitando não apenas a comunicação, mas também o acesso ao conhecimento e o reconhecimento da diferença linguística e cultural da comunidade surda. Este trabalho, de natureza qualitativa e descritiva, configura-se como um relato de experiência elaborado a partir das vivências nos encontros do núcleo do PIBID – Educação Bilíngue de Surdos, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

[19] Bianca de Lima Santos, graduanda em Pedagogia (UFAL), E-mail: bianca.lima@cedu.ufal.br, Lattes: http://lattes.cnpq.br/5948926503715547. Bolsista do PIBID no núcleo de Educação Bilíngue de Surdos. Possui formação em Libras, inclusão e dificuldades de aprendizagem.

[20] Maria Eduarda Nascimento de Oliveira, graduanda em Pedagogia (UFAL), E-mail: maria.oliveira2@cedu.ufa.br, Lattes: http://lattes.cnpq.br/1842486614712211. Bolsista do PIBID em Educação Bilíngue de Surdos. Atua na produção de materiais acessíveis e já foi estagiária em escola privada, com foco em apoio à prática docente.

A escolha pelo relato de experiência se deu por compreendermos, com base em Mussi, Flores e Almeida (2021), que a experiência é o ponto de partida para o conhecimento científico. Sobre a importância da experiência, isto é, da materialidade, Marx (2010) afirmou – nas Teses sobre Feuerbach – ser a materialidade/experiência a base da produção do conhecimento, pois é na prática que deve ser demonstrada a verdade, já que a vida social é, em sua essência, prática. Por fim, Breton e Alves (2021) corroboram as perspectivas dos autores citados anteriormente quando afirmam que se vive a experiência antes de ela ser captada pelo ato de pensar e compreendida pelo ato de refletir.

Portanto, o relato de experiência, no contexto acadêmico, não se detém unicamente na descrição da experiência vivida; ao invés disso, ele vai além do aspecto descritivo, debruçando-se sobre o fenômeno experienciado de forma crítico-reflexiva, ou seja, analisa a experiência a fim de reconstituí-la de maneira analítica, buscando identificar as nuances que, de forma imediata, não são apreendidas.

Assim, o presente relato de experiência será balizado no processo do planejamento de oficinas pedagógicas, as quais terão como objetivos: a formação de bolsistas e docentes acerca da aprendizagem da Libras e a promoção da acessibilidade linguística, a fim de fortalecer o processo educacional entre os alunos surdos e docentes ouvintes.

O processo de planejamento das oficinas foi tomado como escopo de análise por ser o ato de planejar, conforme Libâneo (2013), um processo em que se racionaliza, organiza e coordena a ação do ensinar, isso em articulação com a realidade social dos/as estudantes e suas demandas. E, se tratando dos/as estudantes surdos/as, e seu processo inclusivo, várias são as lacunas

que acabam por precarizar o processo educacional escolar bilíngue desses sujeitos, tais como falta de formação docente sobre a língua brasileira de sinais, e sobre aspectos referentes à cultura e identidade surda; tais conhecimentos são considerados relevantes para uma prática pedagógica inclusiva, quando se trata da pessoa surda. Isto é, são fundamentais para o uso da pedagogia visual que, conforme Lacerda, Santos e Caetano (2013), trata-se do ato pedagógico que parte substancialmente da característica principal da pessoa surda: ser um sujeito visual.

Portanto, difundir o uso da Pedagogia Visual nos momentos de formação proporcionados pelas oficinas faz-se relevante, uma vez que:

> Os sujeitos surdos, com a sua ausência de audição e do som, percebem o mundo através de seus olhos, tudo que ocorre ao redor dele: Desde os latidos de um cachorro (...) até uma bomba estourando. (...) Estas percepções visuais abrangem através de expressões faciais e corporais, das atitudes dos seres vivos e de objetos em diversas circunstâncias (Strobel, 2009, p. 20)

Contudo, vale ressaltar que a prática da Pedagogia Visual vai além do simples uso de recursos imagéticos nas aulas; trata-se de selecionar de maneira intencional as imagens que poderão proporcionar o desenvolvimento de conceitos científicos, por parte dos sujeitos surdos (Buzar, 2009). Um outro aspecto, acerca desta temática, e que não se pode ignorar, é que o uso de imagens no processo educacional bilíngue não deve ser meramente um recurso didático adicional, mas sim deve ser compreendido como um recurso didático essencial, uma vez que, como já dito nesse texto, a pessoa surda é um sujeito visual (Strobel, 2009).

À luz do que foi considerado acima - sobre os aspectos concernentes ao processo educacional bilíngue da pessoa surda — as oficinas foram pensadas para serem lúdicas e dinâmicas, favorecendo a participação ativa dos bolsistas e professores. O caráter lúdico contribuirá para a criação de um ambiente acolhedor e motivador, no qual os participantes poderão explorar e experimentar o uso da Libras em situações práticas. Como explica Luckesi (2022, p. 21), "a ludicidade configura-se como um estado interno de quem vivencia a experiência das atividades lúdicas", e é nessa perspectiva que buscamos despertar esse estado nos participantes, incentivando aprendizagens significativas sobre a Libras e sobre o processo educacional bilíngue.

Do ponto de vista legal, a Libras é reconhecida como meio oficial de comunicação e expressão pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005. Tal reconhecimento reforça a necessidade de que professores da rede pública adquiram, ainda que em nível inicial, conhecimentos dessa língua, a fim de promover a acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos. Nesse sentido, a proposta das oficinas foi pensada tanto para bolsistas do PIBID/UFAL, que mantêm contato direto com crianças surdas em seu cotidiano, quanto para docentes das escolas públicas de Maceió, que muitas vezes se distanciam desses alunos, seja pela falta de conhecimento, seja pela ausência de estudantes surdos em suas turmas, o que contribui para a manutenção de barreiras comunicacionais e pedagógicas.

Para fins de suscitar reflexões, no presente trabalho, a respeito do que fora acima mencionado, recorremos a autores que discutem a Libras enquanto língua plena e estruturada (Quadros; Karnopp, 2004); a educação bilíngue como perspectiva inclusiva (Skliar, 2013; Lacerda, 2006); as crenças e os

preconceitos que permeiam seu ensino (Gesser, 2012) e as contribuições do processo formativo na aprendizagem da Libras (Santos, 2024). Esses referenciais fundamentam a proposta aqui apresentada, permitindo compreender a relevância das oficinas como espaços dinâmicos e reflexivos de formação.

As oficinas pedagógicas como estratégia bilíngue no fortalecimento da comunicação entre surdos e ouvintes: uma reflexão a respeito dos aspectos teóricos-metodológicos do seu planejamento

O processo de construção das oficinas pedagógicas foi desenvolvido de forma colaborativa pelos oito bolsistas do PIBID–Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal de Alagoas, em parceria com uma escola situada no bairro Benedito Bentes, em Maceió. A iniciativa surgiu da necessidade de criar espaços formativos que aproximassem futuros docentes e professores da rede pública da Língua Brasileira de Sinais (Libras), integrando-a às práticas pedagógicas inclusivas e ao modelo bilíngue. Para isso, os encontros presenciais realizados na escola parceira constituíram o principal momento de organização do trabalho.

Nessas reuniões, os bolsistas, distribuídos em duplas, assumiram o planejamento de aulas específicas. O trabalho coletivo envolveu estudo teórico, trocas de experiências e o acompanhamento sistemático da professora coordenadora do subprojeto, assim como, a revisão posterior e correção conjunta do que era necessário. Cada aula planejada era discutida e revisada em grupo, garantindo coerência com a perspectiva bilíngue e com as diretrizes pedagógicas do programa. Ao final desse processo, foram

elaboradas dez aulas, pensadas tanto para o formato presencial quanto para o virtual. Nessas propostas, o uso de recursos digitais como sites, jogos interativos e atividades síncronas, buscou favorecer a participação ativa dos bolsistas e dos docentes da rede pública. Além disso, a equipe procurou superar práticas tradicionais centradas na memorização de listas de sinais, priorizando metodologias lúdicas e situações reais de comunicação em Libras, de modo contextualizado e significativo.

As aulas planejadas contemplaram diferentes dimensões do cotidiano escolar, social e cultural dos participantes, com o propósito de ampliar o repertório linguístico e favorecer vivências comunicativas autênticas. No formato presencial, foram desenvolvidas oficinas sobre cumprimentos e cordialidades, rotina escolar, profissionais da escola, família e relações pessoais, vocabulário de alimentação com base no cardápio escolar, além de noções relacionadas ao clima e ao meio ambiente. Já as propostas virtuais abordaram temas como o uso da datilologia, as expressões não manuais (ENM), os meios de comunicação e as redes sociais, os marcadores temporais e o vocabulário referente a sentimentos e estados emocionais. A alternância entre encontros presenciais e atividades remotas tinha como objetivo ampliar o acesso e explorar diferentes possibilidades metodológicas, valorizando tanto a interação direta quanto a autonomia dos participantes em ambientes digitais. Assim, as temáticas foram definidas a partir de situações concretas que favorecessem o uso da Libras em contextos reais, evitando abordagens mecânicas ou fragmentadas.

Desse modo, a inclusão de estudantes surdos no ambiente escolar exige, antes de tudo, o reconhecimento da Libras como língua legítima, dotada de estrutura gramatical própria e independente da Língua Portuguesa. Esse

entendimento resulta tanto da mobilização histórica da comunidade surda quanto das contribuições acadêmicas que consolidaram a Libras como objeto de estudo linguístico. Nesse cenário, Quadros e Karnopp (2004) constituem referências fundamentais ao demonstrar que a Libras apresenta níveis de análise linguística, fonológico, morfológico, sintático e semântico e deve ser compreendida como língua natural de modalidade visuoespacial. As autoras também reforçam que a Libras não pode ser reduzida a gestos ou mímicas, pois possui princípios organizacionais internos que asseguram sua legitimidade. A partir desse reconhecimento, a defesa da educação bilíngue vincula-se ao entendimento da Libras como primeira língua (L1) da comunidade surda, enquanto a Língua Portuguesa escrita cumpre o papel de segunda língua (L2).

O princípio da proposta bilíngue respeita as especificidades linguísticas e culturais dos surdos e rompe com práticas assimilacionistas historicamente presentes na educação brasileira. Nessa mesma direção, Skliar (2013) argumenta que a educação de surdos deve ser pensada a partir da diferença, e não da deficiência. Para o autor, a escola precisa valorizar a cultura surda e reconhecê-la como comunidade linguística com identidade própria, de modo que o trabalho pedagógico supere modelos normalizadores e promova a diversidade como princípio educativo.

Isto posto, Lacerda (2006) contribui para esse debate ao discutir o papel do intérprete educacional como mediador entre a Libras e a Língua Portuguesa. A autora destaca que, embora esse profissional amplie as possibilidades de participação dos estudantes surdos, sua atuação não substitui a responsabilidade docente em aprender Libras. O contato direto com a língua e com a comunidade surda é considerado essencial para práticas

pedagógicas realmente inclusivas. Em diálogo com essa perspectiva, Gesser (2012) problematiza os desafios enfrentados por ouvintes no processo de aprendizagem da Libras, evidenciando a persistência de preconceitos linguísticos. A autora destaca a importância de que cursos e oficinas de Libras promovam, além do desenvolvimento linguístico, reflexões críticas que contribuam para desconstruir estereótipos e valorizar a cultura surda no espaço escolar.

Por fim, Santos (2024) argumenta que a formação de professores ouvintes deve ir além da memorização de sinais, estruturando-se como um processo dialógico que articule língua, cultura surda e práticas pedagógicas inclusivas. O autor enfatiza que ensinar Libras envolve um compromisso ético com a diversidade e com a construção coletiva do conhecimento. Assim, ao articular as contribuições de Quadros e Karnopp (2004), Skliar (2013), Lacerda (2006), Gesser (2012) e Santos (2024), evidencia-se que a formação em Libras direcionada a professores e bolsistas precisa integrar duas dimensões indissociáveis: a linguística, que assegura a compreensão da Libras como língua plena, e a pedagógica, que orienta práticas educativas inclusivas, críticas e comprometidas com a valorização da diferença e da cultura surda.

A cultura surda, enquanto categoria antropológica, parte da compreensão da surdez enquanto diferença linguística, isto é, a língua de sinais - meio de comunicação da pessoa surda - não é considerada como inferior às línguas majoritárias, as dos ouvintes; ao invés, a surdez é considerada, a partir de uma perspectiva multicultural, como uma diversidade linguística e, consequentemente, cultural. Isto se deve ao fato de que esta constituição linguística caracteriza um povo, uma comunidade linguística e identitária que apresenta características culturais diferentes das dos ouvintes

(Strobel, 2009). Tais elementos não podem ser negligenciados quando se trata do processo educacional bilíngue da pessoa surda, e nem do processo de formação docente; é por este motivo que as oficinas também serão pautadas na compreensão da surdez, não como deficiência, mas como diferença linguística.

O que esperar da aplicação das oficinas? Uma reflexão sobre seus resultados *a priori* e possibilidades futuras

Considerando que a proposta ainda está em desenvolvimento, não é possível apresentar resultados derivados da aplicação das oficinas neste momento. Apesar disso, o processo de preparação já tem mostrado efeitos relevantes. As reuniões de planejamento, que ocorreram de forma frequente, tornaram-se um espaço em que os bolsistas puderam discutir dúvidas, testar ideias e perceber, pouco a pouco, as demandas concretas da educação bilíngue.

Em vários momentos, o diálogo com a supervisora levou ao ajuste de atividades, à reorganização de sequências e à revisão de escolhas metodológicas que, inicialmente, pareciam adequadas, mas precisaram ser repensadas. Já o trabalho em duplas e, em outros momentos, em grupo, ampliou a troca de percepções e favoreceu uma compreensão mais realista do cotidiano escolar. Essa dinâmica também ajudou a desenvolver uma postura mais investigativa: alguns bolsistas passaram a buscar referências adicionais, enquanto outros revisitaram conceitos já estudados para sustentar melhor suas decisões.

Embora não haja dados de aplicação, já é possível afirmar que o planejamento coletivo ampliou o repertório metodológico do grupo e trouxe

mais segurança para a elaboração das propostas. Além disso, as discussões evidenciaram a necessidade de construir práticas que realmente considerem as especificidades linguísticas dos estudantes surdos, algo que, muitas vezes, só se torna claro durante a confrontação de ideias.

Diante disso, espera-se que, na etapa de implementação, as oficinas contribuam para aprofundar o interesse dos bolsistas pelo estudo da Libras e ofereçam aos professores da rede pública instrumentos que facilitem a comunicação com estudantes surdos. Também se projeta que a experiência ajude a reforçar a compreensão de que inclusão não se resume a ajustes pontuais, mas envolve um compromisso permanente com práticas pedagógicas alinhadas ao modelo bilíngue previsto na legislação (Brasil, 2002; Brasil, 2005).

Assim, a expectativa é que a realização das oficinas constitua um espaço formativo que ultrapasse o ensino da Libras e promova, igualmente, reflexão crítica e sensibilidade ética diante dos desafios da inclusão escolar. A tendência é que os efeitos se façam presentes tanto no percurso formativo dos bolsistas quanto na atuação dos docentes participantes, contribuindo para o fortalecimento de ações educacionais comprometidas com a equidade e o respeito à diferença.

Considerações finais

Considerando o percurso descrito ao longo deste trabalho, entende-se que a proposta das oficinas de Libras, destinadas aos bolsistas do PIBID/UFAL–Educação Bilíngue de Surdos e aos docentes das redes municipais, constitui uma iniciativa promissora para fortalecer a comunicação com estudantes

surdos. Embora a etapa de aplicação ainda não tenha sido realizada, o processo de planejamento já evidenciou a relevância dessa ação formativa, especialmente por incentivar reflexões sobre o papel da escola e dos profissionais diante da diferença linguística.

A aproximação entre formação inicial e continuada, construída ao longo das reuniões de preparação, mostrou que o diálogo entre universidade e escola é fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas mais consistentes. Nesse movimento, ficou evidente que a formação docente não se limita à organização de conteúdos, mas envolve também a compreensão da diversidade linguística presente no cotidiano escolar.

Os debates, ajustes de atividades e revisões coletivas contribuíram para ampliar o repertório metodológico dos participantes e para fortalecer uma postura pedagógica mais sensível às demandas da educação bilíngue. Para a etapa seguinte, espera-se que a implementação das oficinas possa aprofundar esse percurso formativo, oferecendo aos bolsistas e aos docentes participantes oportunidades concretas de contato com a Libras e de reflexão sobre práticas inclusivas.

A continuidade e a expansão de iniciativas dessa natureza tendem a favorecer mudanças graduais, porém significativas, na rotina escolar, contribuindo para a participação e a aprendizagem dos estudantes surdos. Nesse sentido, destacamos que garantir o direito linguístico desses estudantes permanece como um princípio central, indispensável à consolidação de uma educação inclusiva que reconheça e valorize as diferenças.

Referências

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 25 abr. 2002.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRETON, Hervé; ALVES, Camila Aloisio. A narração da experiência vivida face ao "problema difícil" da experiência: entre memória passiva e historicidade. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v.17, n. 44, p. 1-14, jan./mar., 2021. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/8013/5526. Acesso em: 29 nov. 2025.

BUZAR, Evelyn Aline da Silva. **A singularidade visuo-espacial do sujeito surdo:** implicações educacionais. 2009. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

GESSER, Audrei. **Libras? Que língua é essa?** Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2012.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete educacional de língua de sinais:** em atuação na educação básica. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Cristina; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de (org.). Leitura e escrita no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 39-64.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO, Juliana F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.) Tenho um aluno surdo, e agora? introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Didática***. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Educação, ludicidade e prevenção das neuroses de crianças e adolescentes**. Salvador: Edufba, 2022.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. In: ENGELS, Friedrich. *L*udwig Feuerbach e o

fim da filosofia clássica alemã. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 65-68.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional,** v. 17, n. 48, p. 60-77, out./dez. 2021. Disponível em: 2178-2679-apraxis-17-48-60.pdf. Acesso em: 29 nov. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Fábio Rodrigues dos. **(Re)construir sentido(s) de ensinar-aprender Libra**s: diálogos com professores em formação inicial. Curitiba: CRV, 2024.

SKLIAR, Carlos. **Educação e exclusão:** abordagens socioantropológicas em educação especial. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

A contribuição das tecnologias digitais no ensino da língua

Alícia Beatriz Cavalcante dos Santos[21]

João Pedro Marinho Guedes[22]

Juliete Bastos Macêdo[23]

Introdução

A língua é um organismo vivo e mutável que, apesar das normativas que tentam delimitar sua forma, extrapola em diversos aspectos sua maneira de fazer significar. A partir do que compreendemos, os usos reais são um produto herdado de gerações anteriores, que não nega as diversas influências recebidas para sua formação, seja de outras línguas ou de questões sociais e culturais de outros falantes através do contato. Este fenômeno de contato linguístico contribui para a renovação lexical, fonológica e sintática da língua, evidenciando sua natureza dinâmica e híbrida (Cavalcanti, 2007).

Nesse sentido, dadas tais características, é possível compreender a razão pela qual a língua frequentemente se transforma ao longo do tempo, incorporando novas formas e expressões que passam a integrar sua estrutura em determinados períodos históricos. Embora a mudança linguística seja um

[21] Graduanda em Letras, Universidade do Estado da Bahia. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/4294563162564339. Email: alicia.bia.angel@gmail.com.

[22] Graduando em Letras, Universidade do Estado da Bahia. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2555504939802814. Email: joaopedro_guedess@hotmail.com

[23] Doutoranda em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2855259449194368. Email: juliettmacedo@gmail.com.

fenômeno natural e constante, ela se intensifica significativamente em contextos de contato entre línguas, nos quais diferentes sistemas linguísticos e culturais interagem. Esse intercâmbio favorece a incorporação de elementos externos, como empréstimos lexicais, adaptações fonológicas e reconfigurações sintáticas, evidenciando o caráter dinâmico e adaptável da língua. Desse modo, as mudanças linguísticas não ocorrem apenas por variações naturais ao longo do tempo, mas também por influência direta dos contextos socioculturais em que os falantes estão inseridos, assumindo o caráter da língua enquanto fenômeno social e histórico, que está em constante transformação.

Nesse cenário, as redes sociais digitais emergem como espaços privilegiados de circulação de manifestações linguísticas, nas quais novas formas de expressão, vocabulários e gêneros textuais são constantemente criados, adaptados e ressignificados.

Com o avanço das tecnologias de comunicação, observamos uma intensificação do contato linguístico e da criatividade lexical, especialmente em ambientes virtuais. Palavras de origem estrangeira, principalmente do inglês, são incorporadas ao português com adaptações morfológicas que obedecem, em muitos casos, às regras gramaticais da língua. Esse fenômeno revela não apenas a flexibilidade do sistema linguístico, mas também a capacidade dos falantes de moldar a língua conforme suas necessidades comunicativas e culturais.

Diante desse panorama, torna-se relevante refletir sobre o impacto dessas transformações no campo educacional. A escola, enquanto espaço de formação cidadã e análise linguística, precisa acompanhar as dinâmicas sociais, discursivas e linguísticas que permeiam o cotidiano dos estudantes. Incorporar elementos das redes sociais às práticas pedagógicas de ensino da

língua materna pode representar uma oportunidade de tornar o ensino mais significativo, contextualizado e próximo da realidade dos discentes.

Além disso, ao considerar os gêneros textuais emergentes e os processos de formação de palavras observados nas redes sociais, o ensino de língua portuguesa pode ser ressignificado. A valorização dos usos reais da língua, sem abrir mão dos conceitos clássicos da gramática, permite uma abordagem mais crítica e inclusiva, que reconhece a diversidade linguística e promove o protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento.

Diante disso, neste artigo, objetivamos tratar acerca do processo de formação de palavras através das redes sociais, uma vez que, por meio delas, houve uma alteração significativa quanto aos gêneros textuais, nos próprios textos e, como se observa neste estudo, até mesmo no processo de criação de novos vocábulos. Ademais, refletimos sobre a importância de repensar a prática de ensino atual, aludindo à possibilidade de tornar as aulas mais atrativas e contextualizadas aos discentes, aproximando os conceitos clássicos necessários às realidades de uso real da língua em variados contextos, como o das redes sociais, por exemplo, presentes cotidianamente entre os alunos, tornando assim a aprendizagem ainda mais significativa e concreta.

Desse modo, organizamos este trabalho em três seções principais. A primeira apresenta o referencial teórico que fundamenta a análise linguística e educacional proposta. Em seguida, a segunda seção descreve o *corpus* e os procedimentos metodológicos adotados. Por fim, a última seção traz a análise dos dados, com foco nos processos de formação de palavras e nas implicações pedagógicas observadas.

Dinamicidade da língua e o papel das mídias digitais na educação

A língua, enquanto sistema vivo e social, é marcada por constante transformação, resultado direto de sua interação com os contextos históricos, culturais e tecnológicos. Desde os estudos inaugurais de Saussure (1999), compreendemos que a língua é estruturada por elementos que se relacionam sincronicamente, mas que também se modificam diacronicamente, revelando sua natureza dinâmica. Essa perspectiva permite entender que a língua não é um objeto estático, mas sim um organismo em contínua adaptação às necessidades comunicativas dos falantes.

No contexto contemporâneo, as mídias digitais têm desempenhado papel central nesse processo de mudança. A circulação de discursos e as manifestações linguísticas em redes sociais, por exemplo, favorecem a criação de novos vocábulos, a ressignificação de expressões e a emergência de gêneros textuais híbridos. Basilio (2014) e Petter (2008) destacam que os processos de formação de palavras, como derivação e composição, ganham novos contornos quando inseridos em ambientes digitais, nos quais a criatividade linguística é estimulada pela instantaneidade e pela informalidade das interações.

A esse respeito, Assirati (1998) e Rosa (2000) apontam que o contato com outras línguas, especialmente o inglês, intensifica a incorporação de empréstimos e adaptações morfológicas, fenômeno que se torna ainda mais evidente nas redes sociais. Sandmann (2020) reforça que esse cenário exige uma abordagem pedagógica que reconheça a legitimidade dos usos reais da língua, promovendo um ensino que dialogue com a diversidade linguística e com os repertórios dos estudantes.

No campo da educação linguística, autores como Rojo (2012) e Kehdi (1990) defendem a importância de práticas pedagógicas que valorizem a multiplicidade de gêneros e registros, aproximando os conteúdos escolares das vivências dos alunos. Cegalla (1994), por sua vez, contribui com uma visão normativa da gramática, que pode ser ressignificada no contexto atual para promover uma reflexão crítica sobre os usos da língua. Assim, o ensino de língua portuguesa pode se tornar mais significativo ao incorporar elementos das mídias digitais, favorecendo a construção de saberes que respeitam a pluralidade e estimulam a autonomia dos discentes.

Assim, diante das demandas do mundo globalizado e cada vez mais tecnológico, observamos que a incorporação das mídias digitais no contexto educacional tem promovido transformações significativas nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Língua Portuguesa. No âmbito da educação básica, a Morfologia, ramo da linguística que estuda a estrutura, formação e classificação das palavras, encontra nas tecnologias digitais um campo fértil para o desenvolvimento de metodologias inovadoras, interativas e contextualizadas.

As mídias digitais, compreendidas como recursos tecnológicos que permitem a produção, disseminação e interação com conteúdos multimodais, oferecem possibilidades didáticas que extrapolam os limites da sala de aula tradicional. No ensino de Morfologia, as mídias digitais viabilizam a exploração de conteúdos como radical, afixos, desinências, processos de derivação e composição, por meio de atividades lúdicas e colaborativas. Além disso, o uso de vídeos explicativos e animações facilita a visualização dos processos morfológicos, tornando-os mais acessíveis e compreensíveis.

Desse modo, observamos que o uso das mídias digitais no ensino de Morfologia na educação básica tem potencializado a compreensão dos processos de formação de palavras, promovendo uma aprendizagem mais interativa, contextualizada e significativa. Ao integrar recursos tecnológicos ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente no estudo da estrutura e formação lexical, os docentes ampliam as possibilidades metodológicas e favorecem o protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento linguístico.

A Morfologia, enquanto campo da linguística que investiga a constituição interna das palavras, seus morfemas e mecanismos de derivação e composição, exige do aluno a capacidade de reconhecer padrões, aplicar regras e refletir sobre o funcionamento da língua. Nesse sentido, as mídias digitais, como aplicativos educacionais, plataformas gamificadas, ambientes virtuais de aprendizagem e softwares de análise linguística, oferecem suporte eficaz para o desenvolvimento dessas competências.

Por meio de tecnologias interativas, é possível simular o processo de formação de palavras, permitindo que os alunos manipulem morfemas em ambientes digitais e observem os efeitos semânticos e sintáticos das alterações. Ferramentas como editores morfológicos digitais, jogos de construção lexical e simuladores de derivação e composição tornam o aprendizado mais dinâmico e visual, favorecendo a internalização dos conceitos de prefixação, sufixação, parassíntese, aglutinação e justaposição.

Além disso, o uso de *corpora* linguísticos digitais e motores de busca morfológica permite que os estudantes explorem grandes volumes de dados autênticos, identificando padrões de formação de palavras em diferentes gêneros textuais e registros linguísticos. Essa abordagem empírica, baseada

em dados reais, contribui para o desenvolvimento da consciência linguística e da competência metalinguística, essenciais para o domínio da Morfologia.

A personalização do ensino é outro benefício proporcionado pelas mídias digitais. Plataformas adaptativas ajustam os conteúdos e atividades conforme o desempenho dos alunos, oferecendo trilhas de aprendizagem específicas para o estudo da estrutura morfológica. Isso é particularmente relevante na educação básica, onde as diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem são acentuadas.

O papel do professor, nesse contexto, é o de mediador crítico, responsável por selecionar os recursos tecnológicos mais adequados, orientar o uso ético e reflexivo das mídias e promover atividades que estimulem a análise linguística. A formação docente contínua em tecnologias educacionais é, portanto, condição indispensável para a efetiva integração das mídias digitais ao ensino de Morfologia.

Importa destacar que o uso das mídias digitais não deve ser visto como substituto da prática pedagógica tradicional, mas como complemento que enriquece o processo de ensino-aprendizagem. A articulação entre teoria linguística, prática pedagógica e tecnologia resulta em um ensino mais robusto, capaz de atender às demandas da sociedade contemporânea e às especificidades da educação básica.

Em suma, as mídias digitais desempenham um papel estratégico no ensino de Morfologia ao viabilizar abordagens inovadoras para o estudo da formação de palavras. Ao explorar recursos tecnológicos que favorecem a experimentação, a análise e a personalização do aprendizado, os educadores ampliam as possibilidades de compreensão dos mecanismos morfológicos e contribuem para o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes.

O *corpus* e os procedimentos metodológicos adotados

A análise da ocorrência de formação de palavras como contribuição das redes sociais foi realizada por meio da seleção de publicações feitas no *X* (antigo *Twitter*). Segundo informações da plataforma Meio & Mensagem (2022), trata-se de uma rede social criada nos Estados Unidos em 2006 por Jack Dorsey, Evan Williams e Biz Stone. No ano de 2022 foi comprada por Elon Musk e assim passou a ser chamada de X (Faustino, 2023). A plataforma permite que os usuários obtenham informações sobre as últimas notícias no mundo inteiro e expressem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, sendo que o espaço de publicação dos posts conta hoje com 280 caracteres.

Dessa forma, as análises foram desenvolvidas a partir da identificação e seleção de publicações que evidenciam o fenômeno da formação de palavras no ambiente digital, especialmente na plataforma *X*. Para tradução literal das palavras de língua inglesa, fez-se uso do *Cambridge Dictionary*, disponível na própria internet.

A escolha dos exemplos considerou a recorrência e representatividade dos vocábulos criados ou adaptados, com foco nos processos morfológicos de derivação e composição. A abordagem metodológica adotada permitiu observar como os usuários da rede social mobilizam recursos linguísticos para construir sentidos, revelando a influência das mídias digitais na dinâmica lexical do português contemporâneo. Assim, esta seção delineia os caminhos percorridos para compreender como a língua se transforma em contextos de interação virtual, oferecendo subsídios para reflexões posteriores sobre ensino, variação e inovação linguística.

A análise dos dados e os processos de formação de palavras: quais as implicações pedagógicas observadas?

A análise dos dados coletados na plataforma *X* (antigo *Twitter*) revela um cenário linguístico marcado pela criatividade lexical e pela adaptação morfológica de vocábulos, especialmente aqueles de origem estrangeira. Esses processos de formação de palavras, observados em publicações cotidianas, evidenciam o dinamismo da língua portuguesa em ambientes digitais.

A morfologia, enquanto disciplina que estuda a estrutura interna das palavras, oferece ferramentas fundamentais para compreender tais fenômenos. Rosa (2000) destaca que os processos de derivação e composição são os mais recorrentes na formação de novos vocábulos em português, e é justamente por meio deles que muitos termos estrangeiros são incorporados ao léxico digital. Petter (2008) e Basilio (2014) reforçam que a análise morfológica deve considerar não apenas a estrutura formal das palavras, mas também os contextos de uso que motivam sua criação e circulação. Nesse sentido, as redes sociais funcionam como laboratórios linguísticos, nos quais os falantes experimentam e validam novas formas de expressão.

Formação de verbos

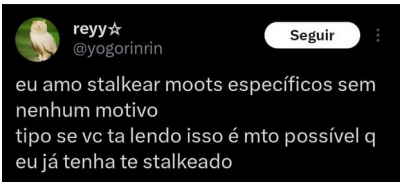
Um dos fenômenos que ocorre nas redes sociais é a formação de verbos a partir de palavras oriundas de outro idioma, essencialmente o inglês. Os prints abaixo evidenciam isso:

Figura 1: Post 1- Stalkear



Fonte: https://x.com/rdfxp7/status/1805002336814960957?t=EwHdz3dG1RzAJLAp9eAMCw&s=19

Figura 2: Post 2- Stalkear/stalkeado



Fonte: https://x.com/yogorinrin/status/1953231087460860374?t=1qLMPwc5gED59NEsGQcE0w&s=19

Figura 3: Post 3- Stalkeavamos/Stalker



Fonte: https://x.com/srjennieb/status/1706561069286568056?t=FJ6VivvcrVS1mJQtx4A5Vg&s=08

Figura 4: Post 4- Stalkeavamos



Fonte: https://x.com/queenoturn/status/1801018990203912398?t=NNOpX2Kj28-zTRwSYRIIxQ&s=19

Nos exemplos acima, o que houve foi a incorporação de uma palavra de língua inglesa, *stalker* (perseguidor(a)), para designação de alguém que busca incessantemente informações de outrem em específico nas redes sociais. O fenômeno é que a palavra, além de utilizada como substantivo, tal qual em seu idioma original, forma um verbo em língua portuguesa: *stalkear*. Assim sendo, torna-se possível a inserção de desinências verbais portuguesas na palavra de língua inglesa para determinação de modo/tempo, número/pessoa, assim como as que designam as formas nominais. No post 1, *stalkear* assume a desinência da forma nominal de verbo no infinitivo: *r*. No post 2, *stalkeado* assume agora a desinência de particípio: *do*. No post 3, em *stalkeamos* ocorre a desinência que indica número e pessoa: *mos*. Por fim, no post 4 é encontrada a desinência de indicação de modo e tempo: *va*.

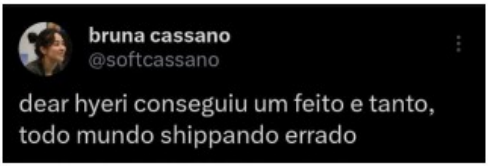
O mesmo ocorre com várias outras palavras. Um outro exemplo de formação de verbos por meio desse mesmo processo é o conhecido *shippar,* igualmente muito recorrente nas redes sociais. *Shippar* deriva da palavra em inglês *relationship* (relacionamento) e significa, de maneira geral, expressar o desejo que um casal de pessoas tenha algum tipo de relação amorosa. Da mesma maneira, a palavra então, agora como verbo, está passível de receber qualquer desinência verbal, algumas muito mais recorrentes que outras.

Figura 5: Post 5- Shippar



Fonte: https://x.com/strangedanii/status/1257337139576127488?t=pfh80_7JRojTPRdrNntVyw&s=19

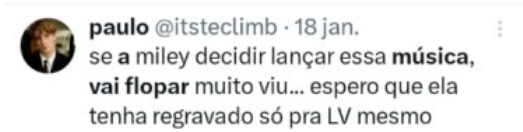
Figura 6: Post 6- Shippando



Fonte: https://x.com/softcassano/status/1844050465052647670?t=M6CBaWnQDG5t2WksiCRfTg&s=19

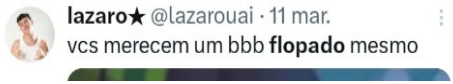
Nos exemplos acima (Posts 5 e 6), *shippar* foi utilizado em sua forma infinitiva e assumindo a forma de verbo no gerúndio respectivamente. Uma outra palavra de língua inglesa que foi incorporada por esse mesmo fenômeno é *flop* (fracasso), utilizada como *flopar* para se referir a publicações que não tiveram tanto engajamento nas mídias sociais; entretanto, é igualmente usado para designar qualquer situação de fracasso, como uma música lançada que não teve muitas reproduções, uma festa que não foi tão legal quanto se esperava ou mesmo uma pessoa que fracassou em algum aspecto. Os posts abaixo (Posts 7 e 8) apresentam a palavra com as desinências de infinitivo e particípio respectivamente, *r* e *do*.

Figura 7: Post 7- Flopar



Fonte: https://x.com/itsteclimb/status/1748047371093578235?t=rssO6QgGDIYOohGfhj58oQ&s=19

Figura 8: Post 8- Flopado



Fonte: https://x.com/lazarouai/status/1767375406414328280?t=ShdkIjUTzlJiSQvx8JS2Cg&s=19

Hitar também é muito comum e utilizado na internet, vem do inglês *to hit* (atingir) e designa o ato de popularizar-se entre as pessoas, usado majoritariamente em contextos musicais para referir-se a uma música ou álbum de sucesso, com muitas reproduções e comentários. No exemplo que se segue (Post 9), o verbo encontra-se conjugado no pretérito: *hitou*.

Figura 9: Post 9 – Hitou



Fonte: https://x.com/UpdateKGirls/status/1805187732144017780?t=Dth5WejevrBUtCIP4-hp_A&s=19

Todas as ocorrências ratificam a afirmação de Assirati (1998), citada acima, uma vez que o neologismo passa a estar em conformidade com as regras morfossintáticas da língua. Dessa maneira, passa-se a inseri-lo na estrutura da Língua Portuguesa e no próprio vocabulário dos indivíduos.

Formação de substantivos e adjetivos

Assim como o processo de formação de verbos, a formação de substantivos e adjetivos também se dá principalmente a partir da derivação, novamente utilizando-se de palavras da língua inglesa flexionadas de acordo com as regras gramaticais do português para tal. No seguinte exemplo (Post 10), observa-se o uso da palavra *instagramável:*

Figura 10: Post 10 – Instagramável



Fonte: X (antigo Twitter) – Arquivo pessoal, conteúdo indisponível on-line.

A postagem acima é de uma repórter que visitou os restaurantes que as celebridades da internet mais frequentam. Ao citar um deles, ela comenta sobre um dos atrativos do lugar: o restaurante oferece a "'lasanha mais instagramável de SP'". *Instagramável* é proveniente da palavra de origem inglesa *Instagram*, nome da rede social utilizada especialmente para a publicação e o compartilhamento de vídeos e fotos. A própria palavra é complexa, pois para combinar a ideia de publicação de fotos instantâneas e de um meio comunicação rápido, ocorreu a junção dos termos *Instant, camera* e

telegram (Ramos; Martins, 2018). Se a analisarmos sobre a ótica da língua portuguesa, sua formação teria se dado pela composição por aglutinação das palavras citadas.

Percebe-se, no caso de *Instagramável*, a criação de um adjetivo através do uso do sufixo -vel acrescido a palavra *Instagram*. Segundo Basilio (2014), as formações feitas com o sufixo citado agem como qualificadores do substantivo ao qual se referem, com estes podendo ser "[...] possíveis pacientes ou afetados pelo processo representado pelo verbo.". Então, *instagramável* seria algo digno ou possível de estar no *Instagram*, ou melhor, algo perfeito para ser fotografado e compartilhado.

O sufixo -vel é geralmente afixado a verbos, principalmente verbos transitivos, o que difere do caso citado, já que *Instagram* é um substantivo próprio. Sendo -vel um sufixo de origem latina, Sandmann (2020) analisa o estudo feito por Kurschildgen o qual percebe um grande número de formações com o sufixo citado que tem como base substantivos nas outras línguas românicas, chegando a reflexão de que provavelmente a formação substantivo + o sufixo -vel tenha sido importada dessas línguas.

Na seguinte publicação (Post 11), uma página de entretenimento comenta o vídeo de uma criança que foi a um rodízio com os pais e como ela deu "prejuízo" ao estabelecimento por conseguir comer uma grande quantidade de pratos. Para se referir ao menino, o dono da publicação usa a palavra *kingo*, utilizando o substantivo da língua inglesa *king*, que significa rei em português, acrescido da desinência nominal *o*, indicando flexão para o gênero masculino.

Figura 11: Post 11 – Kingo



Fonte: https://x.com/vaidesmaiar/status/1804553114587889745?t=cg4KgfJv1bivlq_jiO7vVg&s=19

Há aqui uma redundância visto que rei já é um substantivo masculino no inglês, mas corrobora com a visão de Kehdi (1990) quando este reflete sobre a proposição de Mattoso Câmara acerca de o gênero masculino ser uma forma que não apresenta flexão específica, postulando, assim, o morfema zero para a formação do masculino. Kehdi (1990, p.30) discorda de Mattoso e argumenta que a desinência **o** é marca da forma masculina, indicando o quão profunda a noção de masculino está ligada a essa desinência na percepção dos falantes da língua portuguesa:

> Lembremos, ainda, que o povo, em sua linguagem espontânea, cria formas masculinas sempre em -o; p.ex., faz-se corresponder ao feminino *coisa* o masculino *coiso*, inexistente na língua culta. São também dignas de nota formas como *corujo*, *crianço*, *madrasto*.

Infere-se, assim, que mesmo a palavra *king* sendo masculina, para marcar mais fortemente o gênero houve o acréscimo da desinência nominal *o*, formando o substantivo *kingo*. Mais um indício dessa marcação do gênero é a seguinte postagem (Post 12), em que há o acréscimo de *a* a *king* indicando a flexão para o gênero feminino.

Figura 12: Post 12 – Kinga



Fonte: https://x.com/HugoGloss/status/1805398276159717723?t=jgEc2LtP4wsxvAMQOD1-gw&s=19

No exemplo abaixo (Post 13) tem-se a formação de mais um substantivo, Blogueirinha:

Figura 13: Post 13 – Blogueirinha



Fonte: https://x.com/joaodeivison/status/1895994839134769365?t=TZsBbiewqafq5dcwGdCdTw&s=19

O termo *blog* foi cunhado em 1997 por John Barger e se trata de uma abreviação de *weblog*, o qual advém da contração de *web* e *log* (Amaral; Recuero; Montardo, 2009). De acordo com o dicionário Michaelis online (2024), *blog* é uma:

> Espécie de diário virtual em que o internauta relata suas histórias, seus projetos de vida, faz comentários sobre a realidade, escreve artigos, poemas etc., deixando esse material disponível na rede para que outros possam interagir; diário virtual, weblog.

Hodiernamente, a denominação *blogueiro* não se restringe a quem escreve em um *blog*, de acordo com Carvalho (2020) se refere também aos influenciadores digitais, os quais produzem conteúdos sobre variados assuntos, principalmente por meio de vídeos e fotos, para suas próprias redes sociais. A *Blogueirinha* citada no post é uma personagem criada por Bruno Matos em 2017 como uma sátira as *blogueiras* mais influentes naquele momento e, em 2023 foi um dos fenômenos da Internet no Brasil (Forbes Brasil, 2024).

O termo *Blogueirinha* vem de *blogueira* e, esta palavra por sua vez se forma a partir da combinação entre *blog* e o sufixo -eira, que segundo Cegalla (1994, p. 103) determina profissão, agente, ofício. Para formar *Blogueirinha*, há o acréscimo do sufixo diminutivo -inha. Os diminutivos na língua portuguesa podem exprimir variadas significações, algumas vezes atreladas a ideia de pequenez, de afetividade e até mesmo de desprezo (Prade, 1991). Já que a personagem foi criada como forma de crítica às blogueiras, pode se inferir que *Blogueirinha*, tanto o nome como a própria personagem têm uma conotação depreciativa.

A partir da análise de tais dados, é possível ratificar a colocação de Petter (2008) e Basilio (2014) quando refletem sobre a consideração dos contextos de uso das palavras para realização da análise morfológica, pois o entendimento do significado desses novos vocábulos está intrínseco ao local de sua produção e circulação, porque muitos deles nascem em comunidades

específicas, *fandoms,* jogos on-line ou mesmo as redes sociais, como a plataforma *X*, cada uma com suas normas e referências culturais próprias.

Os ambientes virtuais demonstram a criatividade dos usuários no uso da língua, além de permitirem que novos vocábulos sejam criados em função da necessidade de novas palavras que se aproximem do significado pretendido pelos falantes/escreventes. Dessa maneira, uma análise profícua desse processo precisa levar em conta o contexto de uso. Assim, as práticas pedagógicas no ensino de morfologia podem e devem considerar os locais de criação e circulação desses novos vocábulos.

Além disso, é possível identificar na fala cotidiana, sobretudo dos mais jovens, usuários das redes sociais, a presença desses mesmos termos, tais como *hitou*, *stalkear*, *shippando,* de modo que seu entendimento total é dependente do conhecimento ou familiaridade com os locais de sua origem e motivação. Dessa maneira, as práticas de ensino poderiam fazer uso das redes sociais para demonstração de aspectos inerentes à língua: criatividade, dinamismo, neologismos e variações possíveis.

Considerações finais

A língua é um sistema flexível justamente porque aqueles que fazem o seu uso, ou seja, seus falantes, com o passar do tempo, têm novas necessidades de expressão. Não são eles que a transformam, a língua se modifica por si só em consonância com essas necessidades. Quando se analisam os fenômenos ocorridos em redes sociais como o *X*, além de estudar as questões da língua, é necessário também se atentar a questão do sistema de escrita, já que as interações na Internet muitas vezes se dão por meio da

escrita.

Contemplando as necessidades do falante, as palavras vão se formando. No caso das palavras analisadas, palavras da língua inglesa e partículas do português, se juntaram, seguindo as regras gramaticais da língua portuguesa, para expressar algo novo, diferente, aproximar a língua inglesa do português, entre outros motivos.

Por meio desta pesquisa foi possível perceber a rica formação de verbos, substantivos e adjetivos que se deu pelo acréscimo de desinências ou pelo processo de derivação sufixal. Além disso, fez-se presente a reflexão acerca do uso das redes sociais como ferramenta para a construção de uma educação mais significativa e contextualizada.

Referências

AMARAL, Adriana; RECUERO, Raquel; MONTARDO, Sandra. **Blogs.Com**: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: Momento Editorial, 2009. Disponível em: http://www.raquelrecuero.com/imagens/blogs%20boneco%20copy.pdf. Acesso em: 27 jun. 2024.

ASSIRATI, Elaine Therezinha. **Neologismos por empréstimo na informática**. ALFA: Revista de Linguística, São Paulo, v. 42, n. 1, 1998. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4047. Acesso em: 24 jun. 2024.

BASILIO, Margarida. **Formação e classes de palavras no português do Brasil**. 3. ed., São Paulo: Contexto, 2014.

BLOG. *In:* **Dicionário Michaelis Online**. 26 jun. 2024. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/blogueiro/. Acesso em: 26 jun. 2024.

CARVALHO, Patricia. **Blogueira**: Conheça tudo sobre essa profissão! 2020. Disponível em: https://www.guiadacarreira.com.br/blog/blogueira. Acesso em: 27 jun. 2024.

CAVALCANTI, Marilda. Letramento escolar e formação do professor. In: KLEIMAN, Ângela; CAVALCANTI, Marilda (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 317–337

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Novíssima Gramática da Língua Portuguesa**. São Paulo: Nacional, 1994.

FAUSTINO, Rafael. Entenda por que o Twitter virou X. **Época Negócios**, 12 dez. 2023. Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/tecnologia/noticia/2023/12/por-que-o-twitter-virou-x-entenda-a-mudanca-feita-por-elon-musk.ghtml. Acesso em: 25 jun. 2024.

Forbes Brasil. **Blogueirinha**: como Bruno Matos criou a personagem do ano. 2024. Disponível em: https://forbes.com.br/forbes-tech/2024/01/blogueirinha-como-bruno-matos-criou-a-personagem-do-ano/. Acesso em: 24 jun. 2024.

KEHDI, Valter. **Morfemas do Português (Série Princípios)**. São Paulo: Ática, 1990, v. 188. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4688659/mod_resource/content/1/Kehdi%20-%20morfemas%20do%20portugu%C3%AAs%20.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

MEIO & MENSAGEM. **História do Twitter**: da origem da rede social até a venda. *Meio & Mensagem*, 30 nov. 2022. Disponível em: https://www.meioemensagem.com.br/midia/historia-do-twitter. Acesso em: 25 jun. 2024.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua, linguística. *In*: FIORIN, José Luiz (org.). **Introdução à Linguística: Objetos teóricos**. 5. ed., São Paulo: Contexto, 2008. cap. 1, p. 11-24.

PRADE, Helga Guttenkunst. **Análise contrastiva**: a derivação sufixal na língua portuguesa e sua tradução para o inglês e o alemão. Letras, n. 2, p. 84–95, 1991. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11415. Acesso em: 27 jun. 2024.

RAMOS, Penha Élida Ghiotto Tuão; MARTINS, Analice de Oliveira. **Reflexões sobre a rede social Instagram**: do aplicativo à textualidade. Texto Digital, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2018. Disponível em:

https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/view/1807-9288.2018v14n2p117. Acesso em: 23 jun. 2024.

ROJO, Roxane. **Pedagogia dos multiletramentos**: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, Maria Carlota. **Introdução à Morfologia**. São Paulo: Contexto, 2000.

SANDMANN, Antônio José. **Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo**. Curitiba: Editora UFPR, 2020. Disponível em: https://www.editora.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2020/10/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-palavras_fac-s%C3%ADmile_Final.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

A escrita do surdo como interpretação das suas experiências com a língua, com a escrita e com o outro

Gabriela Ferro de Alcântara[24]

Maria Erika dos Santos Araújo[25]

Liliane Correia Toscano de Brito[26]

Introdução

Durante muito tempo, a escrita foi compreendida como simples representação da oralidade (KOCH, 1997; ONG, 1998). Contudo, novas abordagens teóricas — como o interacionismo, o sociointeracionismo, a leitura de Saussure e a psicanálise de Lacan — impulsionaram estudiosos a reconhecer a escrita como um sistema autônomo. Nesse sentido, Noronha (2009) afirma que, na Gramatologia, a escrita deixa de ocupar lugar secundário e passa a integrar os movimentos significantes próprios da linguagem.

Borges (2010) desenvolve essa concepção ao afirmar que a constituição da escrita ocorre na relação do sujeito com a escrita do Outro, numa espécie de retorno ao "estágio do espelho". Assim, ao ser inserido em práticas de leitura e escrita, o sujeito encontra na materialidade textual do pequeno outro um

[24] Graduanda em Fonoaudiologia, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: gabriela.alcantara@academico.uncisal.edu.br.

[25] Graduada em Fonoaudiologia, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: erika.araújo@academico.uncisal.edu.br.

[26] Doutora, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: liliane.toscano@uncisal.edu.br

espaço para reconhecer a si mesmo, retomando simbolicamente experiências estruturantes (Carvalho *et al.*, 2014).

A escrita, portanto, revela as relações que o sujeito estabelece com o grande outro, com o pequeno outro e com outras formas de linguagem, emergindo do próprio funcionamento da língua. Esse processo também é válido para a pessoa surda, desfazendo a visão de que sua escrita seria deficitária ou limitada (Sampaio, 2006). Nesse sentido, a escrita do surdo em português, tomada como possibilidade real, questiona definições que a subordinam à oralidade, já que sua produção não deriva diretamente dessa relação (Borges, 2006; Santana, 2015; Dizeu, 2017).

Na clínica fonoaudiológica, historicamente centrada na reabilitação da oralidade, a proposta bilíngue trouxe uma mudança significativa, direcionando o trabalho clínico também para a escrita (Guarinello; Santana; Bergamo, 2013). Guarinello (2005) defende que a intervenção deve partir das línguas já dominadas pelo sujeito, oral, de sinais ou ambas, e que o acesso frequente à escrita amplia suas possibilidades de uso, tanto para surdos quanto para ouvintes.

Sendo assim, este estudo teve como objetivo analisar o funcionamento da língua escrita nos textos escritos por surdos que usam o português oral e/ou a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, refletindo sobre as possibilidades da língua escrita conforme a experiência que os sujeitos têm com este sistema, independentemente da oralidade.

Percurso metodológico

Este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL sob o parecer nº 3.075.007/2018.

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa que buscou compreender e interpretar os textos dos participantes, analisando o funcionamento da escrita a partir das experiências que cada um tem com a língua, com a escrita e com o "outro". É um estudo com o intuito de estabelecer uma relação entre os fenômenos observados nos textos escritos com o contexto de cada sujeito e a sua experiência com a língua escrita.

Após aprovação do CEP/UNCISAL, foi realizada uma abordagem na comunidade surda, com o intuito de encontrar sujeitos com nível escolar referente ao fundamental e superior. Participaram da coleta seis sujeitos, sendo três do ensino fundamental e três do ensino superior, com idade entre 11 e 29 anos de idade, com perda auditiva sensorioneural de grau moderado a profundo. Os sujeitos com idade igual ou superior a dezoito anos e os responsáveis pelos sujeitos menores de idade assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE). Os sujeitos com ensino fundamental e menores de 18 anos de idade assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE).

Os participantes responderam a um questionário contendo dez perguntas objetivas que foram selecionadas com o intuito de compreender o contexto do sujeito com relação ao uso da língua escrita e sua experiência com esse sistema. Em seguida, foi solicitado que escrevessem um texto com tema livre.

Este estudo está fundamentado teórico-analiticamente no Interacionismo Brasileiro de Aquisição de Linguagem fundado por Cláudia De Lemos (1986), que, trazendo para o contexto de língua escrita, nos revela que o sujeito ao adquirir a língua vai se tornando sujeito a ela. Quando o indivíduo tem contato com o "Outro" que está presente nos textos produzidos pelo

“outro”, suas produções escritas vão adquirindo mais complexidade, estrutura, organização, coesão e coerência.

Para a análise dos dados, foi utilizado o Método do Paradigma Indiciário de Carlos Gizburg (1989), proposto na obra intitulada “Mitos, emblemas e sinais” (Gizburg, 1989). Esse método de análise visa encontrar nos pormenores o que pode ser revelado, sendo mais do que uma dedução. Esse estudioso pauta a sua abordagem em três autores: Morelli, Doyle e Freud (In: Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes, 2004), cuja semelhança é a semiótica médica.

Na clínica fonoaudiológica, os profissionais utilizam estratégias (anamnese, entrevista semidiretiva ou entrevista diretiva, avaliação clínica e exames complementares), para investigar a história clínica do paciente atendo-se aos mínimos detalhes para compreender a queixa trazida e para identificar como a fonoaudiologia pode interferir nessa demanda. O Método do Paradigma Indiciário, utilizado neste estudo, nos permitiu olhar para os detalhes, para o que não é obvio, assim nos ater aos pormenores, o que neste estudo permitirá apreender o funcionamento da língua escrita, sem a presença de anacronismo e dos nossos próprios significados.

Na clínica fonoaudiológica, os profissionais utilizam estratégias (anamnese, entrevista semidiretiva ou entrevista diretiva, avaliação clínica e exames complementares) para investigar a história clínica do paciente, atendo-se aos mínimos detalhes para compreender a queixa trazida e para identificar como a fonoaudiologia pode interferir nessa demanda. O Método do Paradigma Indiciário, utilizado neste estudo, nos permitiu olhar para os detalhes, para o que não é óbvio, atendo-nos assim aos pormenores, o que neste estudo permitirá apreender o funcionamento da língua escrita, sem a presença de anacronismo e dos nossos próprios significados.

Análise e discussão dos resultados

Os textos escritos pelos participantes desta pesquisa foram analisados levando em consideração a escrita pela escrita (BORGES, 2006; DIZEU, 2017). O questionário foi utilizado, nesta análise, visando fomentar as informações relevantes sobre os sujeitos, auxiliando, por conseguinte, no processo de análise do funcionamento da escrita em seus textos, considerando a experiência que eles têm com o português escrito.

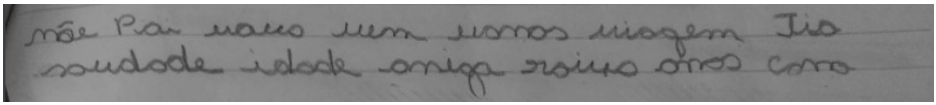
A partir do questionário, foi observado que os alunos do ensino fundamental apresentam pouco contato com os textos escritos, restringindo-se, em sua maioria, a leitura e a escrita de textos da escola e nas redes sociais. Contudo, os alunos do ensino superior têm mais contato com diversos estilos de textos e usam a escrita em várias situações que não apenas no ambiente acadêmico.

Além disso, foram observadas algumas informações específicas de cada participante. Informações essas que podem acrescentar de forma diferente a experiência de cada um com o sistema da escrita, como por exemplo, no caso de *CA* que prefere a leitura à escrita, *MG* e *MW* que fizeram terapia fonoaudiológica para aperfeiçoamento da escrita, *AC* e *MR* que preferem se comunicar nas redes sociais usando a escrita em vez de vídeos em LIBRAS e *LO* que nunca fez terapia fonoaudiológica. Diante disso, partiremos para análise dos textos observando os fenômenos apresentados na escrita dos participantes e demonstrando através da sua escrita as suas experiências com esse sistema.

O primeiro texto analisado foi o de *CA* (Fig. 1). Diferentemente das outras crianças, quando solicitado a ela que escrevesse um texto com qualquer tema,

CA preferiu escrever uma narrativa sobre uma viagem que fez com a sua família à casa de sua tia, relatando os principais acontecimentos. *CA* escreveu o seguinte texto:

Figura 1 - Texto 1



Fonte: Dados dos autores (2019).

A escrita de CA evidencia aspectos interessantes sobre seu processo de apropriação do sistema alfabético. Um dos primeiros pontos observados é a palavra “nãe”, cuja acentuação, embora aplicada a uma forma não convencional, respeita as regras do português brasileiro, já que o til só ocorre nas vogais “A” e “O”. Esse uso revela que a criança reconhece o valor gráfico do acento como marcador de nasalidade, mesmo que tal traço não exista em sua língua materna, indicando que a escrita funciona como sistema próprio, distinto da oralidade.

Outro elemento significativo aparece no uso das letras M e N. O significante “M” é substituído por “N” quando aparece na posição de onset silábico, como em *Nãe*, *Vanos* ou *Aniga*, mas é utilizado corretamente em coda, como em *Vem* e *Viagem*. Curiosamente, no próprio nome, CA emprega a letra correspondente de maneira convencional, mostrando que suas escolhas não são aleatórias, mas seguem uma lógica interna relacionada às posições silábicas e ao modo como ela internaliza a escrita.

Essas ocorrências podem ser compreendidas à luz do conceito de “repetição”, proposto por Borges (2006). A repetição aparece como efeito da relação simbólica que a criança estabelece com os textos aos quais tem

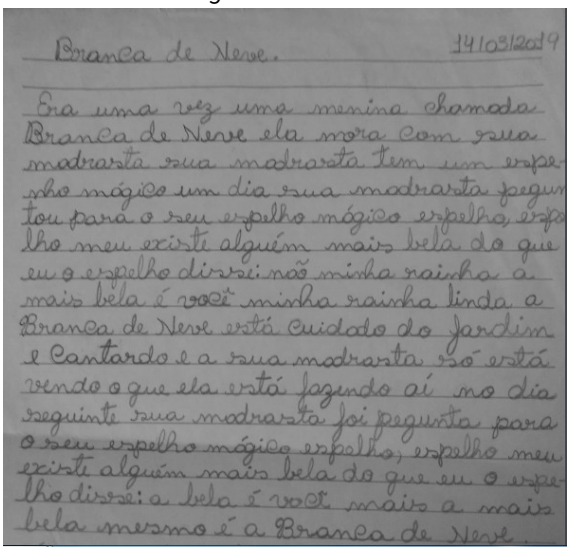
acesso. Ainda que sua escrita não corresponda totalmente ao português formal, ela já participa do sistema alfabético e demonstra funcionamento próprio dentro da lógica da escrita, ocupando posições discursivas que lhe foram oferecidas pelo Outro.

Sob essa perspectiva, a escrita de CA, mesmo marcada por aproximações gráficas como *NÃE/MÃE*, *VOVO/VOVÓ* ou *ANIGA/AMIGA*, não pode ser vista como simplória. Ao contrário, quando analisada a partir das contribuições de Lacan (1986) e Borges (2006), evidencia processos simbólicos importantes, nos quais cada tentativa gráfica carrega valor e significado, ainda que não coincida integralmente com a norma ortográfica.

Assim, percebe-se que CA já foi capturada pelo sistema da escrita. O uso adequado de acentuação, a manipulação dos significantes e as alternâncias entre M e N mostram que ela articula elementos por metáfora e metonímia, construindo sentidos e estabelecendo relações entre diferentes sistemas linguísticos, inclusive a língua de sinais. Esses movimentos ampliam sua experiência escrita e contribuem para que, como aponta Borges (2006), sua relação com a escrita se constitua como prática discursiva.

O segundo texto analisado foi escrito por *MG* (Fig. 2), o qual retrata a história do conto infantil da Branca de Neve. Diferente das outras crianças, *MG* foi a única que escreveu mais de uma lauda, totalizando mais de 30 linhas. A seguir, analisaremos um dos trechos de seu texto. Esse trecho foi escolhido por ter similaridade com os fenômenos encontrados no texto como um todo.

Figura 2 - Texto 2



Branca de Neve. 14/03/2019

Era uma vez uma menina chamada Branca de Neve ela mora com sua madrasta sua madrasta tem um espelho mágico um dia sua madrasta pegun tou para o seu espelho mágico espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu o espelho disse: não minha rainha a mais bela é você minha rainha linda a Branca de Neve está cuidado do jardim e Cantardo e a sua madrasta só está vendo o que ela está fazendo aí no dia seguinte sua madrasta foi peguntar para o seu espelho mágico espelho, espelho meu existe alguém mais bela do que eu o espe lho disse: a bela é você mais a mais bela mesmo é a Branca de Neve

Fonte: Dados dos autores (2019).

O texto de MG apresenta-se como uma narrativa organizada em um único parágrafo, com uso adequado de recuo, letra maiúscula e título — elemento textual importante que sintetiza o conteúdo e orienta a leitura, conforme Menegassi et al. (2000). Esses recursos indicam familiaridade com modelos textuais presentes tanto na escola quanto na clínica, espaços que ampliam seu contato com práticas de leitura e escrita.

MG reproduz características comuns dos contos infantis, como a expressão “era uma vez” e o uso parcial do pretérito imperfeito, ainda que grande parte dos verbos apareça no presente ou em formas não convencionais (*mora/morava*, *tem/tinha*, *cuidado/cuidando*). Essas substituições revelam processos metafóricos próprios da aquisição da língua escrita (De Lemos, 1997; 2002) e refletem variações normais no português brasileiro, como apontam Fatori (2010) e Barbosa e Cruz (2013).

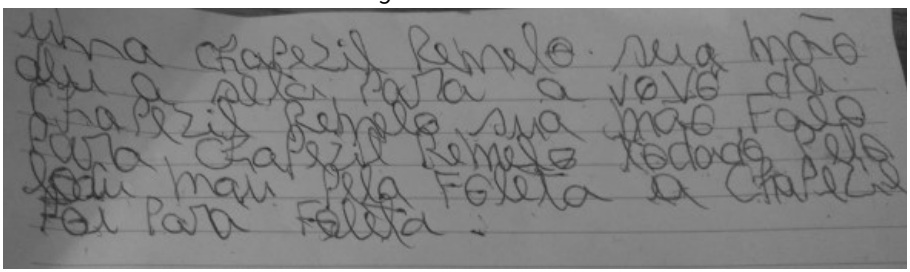
Ocasionalmente, surgem desvios como *espenho* por *espelho*, mas sua ocorrência única sugere que MG possui o significante correto, deixando escapar o erro pela própria dinâmica do funcionamento linguístico. Quanto à pontuação, observa-se uso restrito de vírgulas e dois pontos, indicando conhecimento inicial do recurso, mas ainda sem domínio das funções sintáticas e discursivas envolvidas, em concordância com Muniz (2016).

Embora alguns estudos relacionem dificuldades de pontuação em surdos à ausência de percepção da entonação (Fernandes, 2007), isso não se aplica à participante, que oraliza e utiliza AASI. A escrita, seguindo Farias (2014) e Dizeu (2017), organiza-se por cadeias significantes próprias, sujeitas a acréscimos, substituições ou apagamentos, o que revela o funcionamento interno da língua escrita, e não apenas interferências da oralidade ou da LIBRAS.

MG utiliza no texto o marcador discursivo “Aí”, típico da fala, o que evidencia a presença de cruzamentos entre oralidade, escrita e LIBRAS. Entretanto, como afirma Dizeu (2017), tais cruzamentos não sustentam o funcionamento da escrita do sujeito surdo. O que sustenta a escrita — de MG ou de qualquer outro falante — são as relações internas ao próprio sistema linguístico, e é a partir delas que o texto se constitui.

O próximo texto a ser analisado é o de *MW* (Fig. 3), esse participante possui ECNP (Encefalopatia Crônica Não Progressiva) apresentando comprometimento motor sem prejuízo cognitivo significativo. Apresenta como língua materna o português oral, o qual escreveu sobre um conto infantil que retrata a história da Chapeuzinho Vermelho:

Figura 3 - Texto 3



Fonte: Dados dos autores (2019).

MW, assim como *MG*, escreve os nomes dos personagens com letra maiúscula, pois se referem a nomes próprios: *C*haPeZil *R*emelo e *B*ranca de *N*eve (Texto de *MG*). Essa regra segundo a qual nomes próprios só devem ser escritos em letra maiúscula é própria do sistema da escrita, sendo, veementemente, veiculada e reforçada, demonstrando, na escrita desse sujeito, mais um indício de que a LIBRAS e, principalmente, a oralidade não sustentam o sistema da escrita.

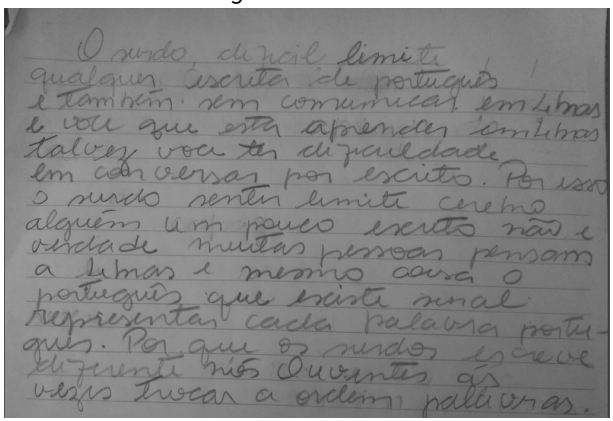
Como *CA*, *MW* também acentua a palavra "m*ão*" (mãe) corretamente. Além disso, escreve o adjetivo *MAU* na forma esperada, ou seja, o participante escreve de forma correta. No português, essa palavra pode ser escrita tanto com *U* quanto com *L,* o que vai diferenciar a forma como deve ser escrita é o valor que a palavra possui na esfera sintagmática que, na relação com os outros signos postos, adquire um sentido específico e na escrita esse sentido é materializado pela ortografia escolhida, trazendo efeito de sentido. Essa é outra regra, a qual não se aplica a fala, sendo do próprio funcionamento da escrita, que o participante tem contato através do texto do outro.

Além disso, foi observado o uso de preposições e artigos no corpo do texto. Alguns autores afirmam que essas classes de palavras não são encontradas na escrita do surdo (Silva, 2001; Salles *et al*., 2004). Todavia, é através desses indícios e de outros já citados que Dizeu (2017, p. 41) destaca o

questionamento sobre as teorias que procuram delinear um padrão para a escrita do português pelo surdo, com relação à própria heterogeneidade que os dados revelam. Na busca pela generalização, aquilo que é tido como singular e irrelevante é desconsiderado, logo, não faz sentido a busca por um padrão. Passaremos a analisar na próxima seção os textos dos alunos do ensino superior.

O quarto texto (Fig. 4) a ser analisado é o de *AC*. Diferente dos outros participantes que se comunicam através da LIBRAS, *AC* e *MR* são os únicos que preferem se comunicar nas redes sociais utilizando a escrita. De acordo com Reis e Kirchof (2019, p.148), os surdos se comunicam mais por vídeo ou vídeo-chamada do que pela escrita. Segundo esses autores, as pessoas que oralizam, a escrita acaba representando "a possibilidade de fixar registros de situações comunicativas que ocorrem originalmente de forma oral". No entanto, para as pessoas que usam a língua de sinais, esse tipo de registro só ocorre através de vídeo-chamada ou gravações em vídeo.

Figura 4 - Texto 4



Fonte: Dados dos autores (2019).

A análise da escrita de AC revela o uso variado de elementos linguísticos,

pronomes indefinidos, artigos, conjunções, preposições, plural e pontuação, demonstrando domínio de aspectos estruturais do português. Observa-se também o uso frequente do infinitivo verbal, traço recorrente na escrita de pessoas surdas, mas que não deve ser interpretado como mera transferência estrutural da LIBRAS. Trata-se, antes, de uma possibilidade interna ao próprio sistema da língua portuguesa, já que até mesmo ouvintes recorrem a essa forma em diferentes níveis de experiência com a escrita.

O uso do infinitivo não compromete a construção de sentido no texto, indicando que AC ainda pode estar em um momento de relação impermeável com certas flexões verbais, conforme a segunda posição descrita por De Lemos (2002). Assim, é o próprio contato contínuo com o sistema da escrita, e com o outro que o oferta, que possibilitará um refinamento progressivo dessas marcas verbais. Além disso, a produção de AC apresenta elementos estruturais que não apareceram nos textos de estudantes do ensino fundamental, demonstrando recursos de organização textual mais desenvolvidos, ainda que muitos desses elementos não possuam representação direta em LIBRAS.

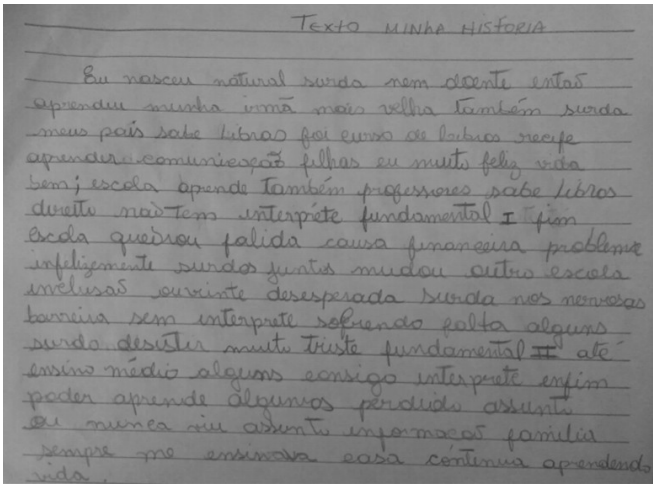
Essas observações reforçam que os sistemas de língua, oral, escrita ou sinalizada, não se subordinam entre si, mas coexistem enquanto partes autônomas do funcionamento linguístico. A escrita não representa a oralidade, assim como a língua de sinais não serve como simples substituto visual; cada sistema opera segundo sua própria lógica interna, encontrando pontos de cruzamento, mas não relações hierárquicas.

Nesse sentido, as reflexões de Borges (2006) sobre a Fita de Möbius ajudam a compreender a articulação entre oralidade e escrita como cadeias distintas, porém interdependentes, ambas pertencentes ao campo do significante. O corte na fita simboliza que esses sistemas não podem ser

confundidos ou reduzidos um ao outro; a escrita não replica a oralidade, mas a interpreta, pois, como Borges cita Milner: “um significante só representa para o outro significante” (Milner, 1987, p. 38 *apud* Borges, 2006, p. 213).

O próximo texto é de *LO* que estuda Letras/LIBRAS em uma instituição de ensino superior. Em seu texto, ela conta sobre sua vida trazendo em sua história um pouco das dificuldades que apresentou por ser surda e usuária de LIBRAS.

Figura 5 - Texto 5



Fonte: Dados dos autores (2019).

O texto de LO revela domínio de diversos elementos da escrita, como acentuação, preposições, conjunções, plural e pronomes. Entretanto, um aspecto que chamou especial atenção foi o uso da palavra *pais*. Inicialmente, LO escreveu *país* e apagou, substituindo por *pais*. Embora as palavras apresentem grafias quase idênticas, diferindo apenas pela acentuação, essa distinção indica que a participante percebeu a diferença entre elas.

Esse fenômeno sugere que a experiência de LO com leitura e escrita

permitiu-lhe discriminar adequadamente os dois vocábulos, já que, na LIBRAS, seus sinais são completamente distintos. A correção espontânea evidencia um processo de substituição que, como propõe De Lemos (1997), envolve mecanismos metafóricos e metonímicos na relação do sujeito com a língua. Esse reconhecimento também se vincula a processos identificatórios descritos pela autora (De Lemos, 2002), nos quais o sujeito se aproxima da escrita do "outro".

Outro ponto observado é o uso variável da palavra *intérprete*, registrada como *interpréte* em uma das ocorrências e sem acento nas demais. Apesar dessa oscilação, LO demonstra consciência de que a palavra exige acento, o que indica que a variação não decorre de desconhecimento. Trata-se, inclusive, de um termo frequentemente utilizado pela comunidade surda, reforçando que o fenômeno vai além da falta de contato com a palavra.

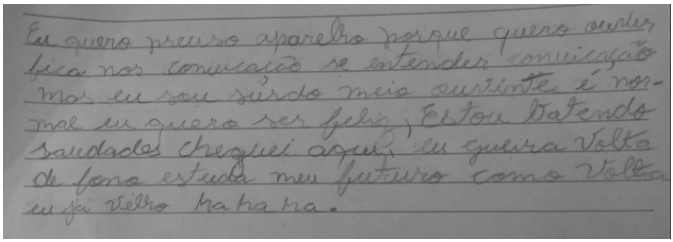
Santana (2007) discute os "blocos cristalizados", entendidos como memórias visuais de palavras que o sujeito reproduz de forma estável. Para muitos surdos, esses blocos sustentam grande parte da escrita. Contudo, no caso de LO, observa-se uma ruptura desses blocos, uma vez que a palavra *intérprete* aparece de maneiras diferentes ao longo do texto, indicando que não houve simples reprodução visual automática.

Essa variação revela deslocamentos do sujeito na língua e reforça a ideia de que a escrita funciona como um sistema autônomo e não consciente, no qual a ortografia se organiza a partir do valor que os elementos assumem na cadeia sintagmática. Assim, o texto de LO evidencia não apenas domínio parcial das convenções gráficas, mas, sobretudo, o próprio funcionamento da língua escrita em movimento.

O texto a seguir (Fig. 6) foi escrito por um estudante do ensino superior

que cursa o segundo período de Letras/LIBRAS. Ele tem como língua materna a LIBRAS, mas também oraliza. *MR* realizou terapia fonoaudiológica voltada para a escrita por boa parte da sua infância.

Figura 6 - Texto 6



Fonte: Dados dos autores (2019).

Nos textos de AC e MR, observa-se o uso de duas formas dos porquês — *por que* e *porque*. Embora MR tenha utilizado a forma adequada segundo as normas do português escrito, não é possível concluir que ele domina a regra e AC não, pois, no contexto textual, ambas as formas não alteram significativamente o sentido. Além disso, é possível que cada participante possua imagens distintas do signo, o que influencia a escolha gráfica independentemente da norma.

Outro fenômeno relevante é o uso do hífen de translineação nos textos de MG, AC e MR. Todos os participantes que recorreram a esse recurso separaram adequadamente as palavras por sílabas, apesar de o processo de alfabetização de surdos não envolver ensino por blocos sonoros ou consciência fonológica. Essa habilidade sugere que a familiaridade visual e o contato contínuo com a escrita têm papel decisivo na construção desse conhecimento.

A análise da escrita também evidencia como elementos do cotidiano digital se integram ao texto. No caso de MR, a expressão “ha ha ha” aparece

como representação gráfica do riso, indicando que o uso frequente desse recurso nas redes sociais influencia sua escrita em outros contextos. Isso reforça que a experiência com a linguagem, em diferentes ambientes, atravessa a produção textual.

De modo geral, observar a escrita pela própria escrita permite compreender a singularidade da experiência de cada sujeito com esse sistema. A análise dos textos e dos questionários indica que quanto maior o contato com a língua escrita, maiores são as possibilidades de uso e apropriação. Além disso, os textos evidenciam o funcionamento da língua, especialmente por meio dos processos metonímicos e metafóricos descritos por De Lemos (1997), reafirmando a autonomia e a complexidade desse sistema.

Considerações finais

A escrita é um sistema autônomo, não subordinado à língua oral ou à língua de sinais, e sua apropriação depende da experiência do sujeito com a língua, a escrita e o pequeno outro. Essa perspectiva evidencia que a escrita do surdo é possível e legítima, convocando-nos a repensar o lugar que ela ocupa na língua. Os fenômenos observados nos textos revelam o funcionamento simbólico da escrita, que captura o sujeito e permite que ele incorpore as particularidades próprias desse sistema.

A análise dos textos de participantes com diferentes perfis e idades mostrou que o funcionamento da escrita se manifesta de modos singulares, conforme a experiência de cada sujeito, independentemente da oralidade. Esses achados ampliam a compreensão da clínica fonoaudiológica, indicando que o trabalho terapêutico pode ir além das funções auditivas e orais, levando

o profissional a interpretar a escrita do surdo como produção legítima de linguagem, e não como mera tradução da fala ou da LIBRAS.

Por fim, ao abordar a escrita do surdo a partir do funcionamento da linguagem, o estudo contribui para suprir a escassez de pesquisas com essa abordagem e evidencia sua relevância para a educação e clínica do sujeito surdo. Esse olhar favorece debates e reflexões sobre as práticas escolares e terapêuticas, reforçando a importância de compreender a escrita como um campo de produção simbólica fundamental para o desenvolvimento linguístico.

Referências

ALMEIDA, W.G., org. **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente [online]. Ilhéus, BA: Editus, 2015.

BARBOSA, J. B; CRUZ, R. C. V. Os valores semânticos do presente do indicativo no português brasileiro: um estudo em blogs. **Entretextos**, Londrina, v. 13, n.1, 2013.

BOUQUET, S. & ENGLER, R. Ferdinand de Saussure. **Escritos de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, p. 48, 2002.

BORGES, S. X. A. Psicanálise, linguística, linguisteria, 2010. In: CARVALHO, M. W. P. L. et al. **Processo linguístico de aquisição da escrita no interacionismo dialógico**. DLCV - João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 217, jan./jun. 2014.

BORGES, S. **O quebra-cabeça**: A alfabetização depois de Lacan. Goiânia: UCG, p. 125-221, 2006.

CARVALHO, M. W. P. L. et al. **Processo linguístico de aquisição da escrita no interacionismo dialógico**. DLCV - João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 213-222, jan./jun. 2014.

DIZEU, L. C. T. B. **A escrita do surdo na clínica fonoaudiológica**: a demanda por uma alternativa à noção de representação. 2017. 141 f. Tese (Doutorado em

Linguística) – Universidade Federal de Alagoas, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Maceió, 2017.

FARIA, N. R. B. **A expressão gráfica do texto na relação sujeito-linguagem**. In: SIBALDO, M. A. O texto literário na educação infantil: teoria e prática. Recife: Pipa Comunicações, 2014.

FATORI, M. J. **Um estudo semântico-discursivo sobre o emprego do presente do indicativo no Brasil**. 2010. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2010.

FERNANDES, S. **Avaliação em Língua Portuguesa para alunos surdos**: algumas considerações. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 2007.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GUARINELLO, A. C.; GREGOLIN, R. M. **As produções escritas de sujeitos surdos**. Revista Letras, Curitiba, n. 65, p. 135-152, 2005.

KOCH, I. G. V. **Interferência da oralidade na aquisição da escrita**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 30, p. 8-31, 1997.

LACAN, J. **O Seminário**. Livro 5: As formações do inconsciente. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

LACAN, J. **O Seminário**. Livro 7: A ética da psicanálise. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991.

LACAN, J. **O Seminário**. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979.

LEMOS, C. T. G. de. **Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original**. Boletim da ABRALIN, Recife, n. 3, 1982.

LEMOS, C. T. G. de. **Interacionismo e aquisição da linguagem**. D.E.L.T.A., São Paulo, v. 2, 1986.

LEMOS, C. T. G. de. **Processos metafóricos e metonímicos**: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna. In: SIMPÓSIO THE TRENTO LECTURES AND WORKSHOP ON METAPHOR AND ANALOGY, 1997, Trento.

Anais... Trento, p. 1-16, 1997.

LEMOS, C. T. G. de. **Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v. 42, p. 41-69, 2002.

MATTOSO CÂMARA JR., J. **Problemas de Lingüística Descritiva**. Petrópolis: Vozes, 1969.

MENEGASSI, R. J.; CHAVES, M. I. A. **O título e a sua função estratégica na articulação do texto**. Linguagem & Ensino, v. 3, n. 1, p. 28, 2000.

MILNER, J. C. **O amor da língua**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MUNIZ, V. C. **Pontuação**: uma questão prosódica, sintática, discursiva e semântica. Pensares em Revista, n. 8, 2016.

NORONHA, A. C. R. **Concepções de escrita nos estudos sobre a aquisição do português escrito pelo surdo**. 2009.

ONG, W. J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 7 abr. 2016.

REIS, T. F.; KIRCHOF, E. R. **Uma análise dos surdos como sujeitos bilíngues nas redes sociais**. In: CORRÊA, Y.; CRUZ, C. R. (org.). Língua Brasileira de Sinais e Tecnologias Digitais. p. 148, 2019.

SALLES, H. M. M. L. et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

SAMPAIO, M. J. A. **A escrita de surdos universitários vista sob o enfoque da teoria de Claudia de Lemos**. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2006.

SANTANA, L. S. **Aquisição da língua pelo surdo**: um processo a ser questionado. Estudos Linguísticos, v. 44, n. 2, 2015.

SANTANA, A. P.; GUARINELLO, A. C.; BERGAMO, A. **A clínica fonoaudiológica e a aquisição do português como segunda língua para surdos**. Distúrbios da Comunicação, v. 25, p. 440-451, 2013. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/17734.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral**. 26. ed. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, M. P. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus, 2001.

A escuta sensível na atuação do intérprete educacional: Quando a mediação ultrapassa a língua

Izanete Almeida Costa[27]

Martha Christina Ferreira Zoni do Nascimento[28]

Introdução

A inclusão de estudantes surdos no ensino regular brasileiro ainda apresenta desafios significativos, especialmente quando envolve sujeitos com deficiência múltipla, cujas necessidades pedagógicas extrapolam as demandas linguísticas e comunicacionais. O intérprete educacional de Libras, embora previsto em legislação específica, ainda atua em um espaço marcado por ambiguidades, tensões e demandas que vão além da tradução linguística. Nesse contexto, a escuta sensível torna-se um elemento fundamental para compreender as singularidades do aluno surdo e construir estratégias que favoreçam sua participação e permanência no ambiente escolar.

Este artigo apresenta um relato de experiência sobre a atuação da intérprete educacional de Libras no acompanhamento de uma estudante surda com deficiência múltipla, aqui denominada Maria Flor (nome fictício), matriculada em uma escola estadual de Macapá/AP. A partir da observação

[27] Mestranda em Educação Inclusiva – Profei; Pós graduada em Tradução e Interpretação em Tradução e Interpretação em Letras Libras Português – Facec; e Licenciada em Letras Libras – Português – Unifap.

[28] Doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2010); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (2001); e Licenciatura (1993) e Bacharelado (1992) em Letras Português e Italiano pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1992).

participante, relatórios pedagógicos e uma entrevista semiestruturada com a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), discutem-se as práticas de mediação adotadas e o papel da escuta sensível na construção de vínculos, no acolhimento e na mediação pedagógica.

O objetivo é analisar como a escuta sensível pode favorecer a inclusão de estudantes surdos com múltiplas deficiências, evidenciando a centralidade do intérprete educacional como mediador de relações, afetos e significados.

Referencial teórico

Nesta seção, trataremos de dois tópicos relevantes para a pesquisa: O papel do intérprete de Libras e A escuta sensível. O profissional que atua com a Libras na tradução/interpretação é fundamental para garantir a acessibilidade comunicacional entre surdos e ouvintes, atuando como aquele que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para a língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem. Seu trabalho exige não apenas domínio técnico das línguas envolvidas, mas também uma postura ética e sensível às especificidades culturais da comunidade surda. Nesse contexto, a escuta sensível se torna elemento central, pois envolve atenção às expressões, às intenções e ao contexto comunicativo. Assim, o intérprete não apenas transmite mensagens, mas constrói pontes comunicativas que promovem inclusão e compreensão mútua.

O papel do intérprete de Libras

A garantia do direito linguístico da comunidade surda no Brasil começou a se consolidar juridicamente a partir da Lei nº 10.436, de 24 de abril

de 2002, conhecida como Lei de Libras, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão no país (Brasil, 2002). Essa lei representou um marco histórico, pois não apenas legitimou a Libras como língua, mas também abriu caminho para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão social, educacional e cultural das pessoas surdas.

Na prática, sua regulamentação ocorreu somente três anos depois, com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que detalhou como a Libras deveria ser inserida nos diversos espaços sociais, especialmente na Educação. A referida lei, em seu Art. 14, obriga as instituições federais de ensino a garantirem às pessoas surdas acesso à comunicação, informação e educação em todos os níveis, com formação de professores, presença de intérpretes, oferta de Libras e Português como segunda língua, adaptações nas avaliações e uso de recursos tecnológicos e pedagógicos para assegurar a inclusão plena desses estudantes (Brasil, 2005).

Outro avanço significativo foi a regulamentação da profissão do Tradutor e Intérprete de Libras Português, por meio da Lei nº 12.319, em 1º de setembro de 2010, definindo requisitos para o exercício profissional, assegurando direitos trabalhistas e reconhecimento social. Em seu Art. 7º, estabelece que o profissional observe princípios éticos, zelando pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo, em especial, destaca-se (Brasil, 2010):

> I – pela honestidade e discrição, protegendo o direito de sigilo da informação recebida; II – pela atuação livre de preconceito de origem, raça, credo religioso, idade, sexo ou orientação sexual ou gênero; III – pela imparcialidade e fidelidade aos conteúdos que lhe couber traduzir; IV – pelas postura e conduta adequadas aos ambientes que frequentar por causa do exercício profissional; V – pela solidariedade e consciência de que o direito de expressão é um direito social, independentemente da condição

> social e econômica daqueles que dele necessitem; VI – pelo conhecimento das especificidades da comunidade surda.

Tais princípios éticos demonstram que essa profissão vai muito além da tradução linguística, implicando compromisso com a promoção da cidadania e dos direitos humanos. De acordo com a referida Lei, o intérprete precisa atuar com neutralidade e fidelidade às mensagens que interpreta, garantindo que a comunicação ocorra sem distorções ou interferências pessoais. Além disso, deve manter sigilo absoluto sobre as informações às quais tem acesso, protegendo a privacidade e os direitos das pessoas envolvidas em cada contexto.

Mas afinal, quem é o intérprete de Libras? A resposta a essa pergunta é definida pela Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023, que altera a Lei nº 12.319/2010, e define o tradutor e intérprete como o "profissional que traduz e interpreta de uma língua de sinais para outra língua de sinais ou para língua oral, ou vice-versa, em quaisquer modalidades que se apresentem" (Brasil, 2023). Trata-se, portanto, de um profissional que atua na interface entre línguas e culturas distintas.

Essa legislação representa um avanço significativo para a inclusão social, ao atualizar o conceito e ampliar o reconhecimento das diversas funções exercidas pelos profissionais tradutores e intérpretes de Libras. O Art. 2º, em seu inciso II, explicita que "a atividade profissional de tradutor, intérprete e guia-intérprete de Libras – Língua Portuguesa é realizada em qualquer área ou situação em que pessoas surdas ou surdocegas precisem estabelecer comunicação com não falantes de sua língua em quaisquer contextos possíveis" (Brasil, 2023).

No âmbito educacional, destaca-se a figura do intérprete educacional de Libras, cuja atuação se dá, especialmente, nos espaços escolares e acadêmicos, mediando o processo de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes surdos. Mais do que apenas traduzir conteúdos, o intérprete educacional precisa conhecer as práticas pedagógicas, as terminologias específicas de cada disciplina e adaptar estratégias de interpretação que favoreçam a compreensão dos conteúdos por parte do estudante surdo.

Como já mencionado, a ética profissional é um princípio basilar na atuação do intérprete de Libras. No entanto, embora a neutralidade e imparcialidade sejam essenciais à profissão, na prática pedagógica essas diretrizes podem se tornar insuficientes para atender às demandas específicas do aluno surdo. Segundo Iriarte (2023, p. 34), "a concepção de fidelidade que aparece nos documentos é algo que diverge daquilo que estou discutindo, principalmente quando relacionado às práticas no contexto educacional, [...] *pois o intérprete* (grifo nosso) é convocado a assumir uma função pedagógica na sua atuação em sala de aula". A própria autora esclarece:

> A "fidelidade" ao discurso do professor, na tentativa de manter-se vinculado a esses dizeres na inclusão, torna-se uma atividade difícil, visto que há uma direcionalidade desse enunciado para a maioria dos alunos, que é ouvinte. Quando isso ocorre, desconsiderando a singularidade surda presente que precisa de determinada condução, inevitavelmente, por vezes, o intérprete toma essa tarefa para si, quando escolhe referentes didáticos mais atrativos para aproximar o conteúdo do aluno. Deste modo, o intérprete cria um novo lugar dentro da sala de aula, cria novos dizeres na "infidelidade" ao discurso do professor a fim de promover encontros potentes para aproximar o aluno do aprendizado. Quando observa, por exemplo, pela troca de olhar, que o enunciado não ficou esclarecido e produz outras formas enunciativas que aproximem o aluno do conteúdo explanado (Iriarte, 2023, p. 34-35).

A reflexão de Iriarte (2023) convida o educador a observar o momento em que o discurso faz sentido na experiência visual e linguística do estudante surdo. Ao perceber as lacunas de compreensão, o intérprete age como ponte, buscando estratégias que deem sentido ao que é dito, sem perder de vista a intencionalidade pedagógica do professor. Essa dinâmica evidencia que a aprendizagem do aluno é resultado das articulações entre ambos os profissionais.

Sob esse prisma, "o professor tem a função de ser condutor do processo de ensino e aprendizagem, porém é essencial que ele adquira a sensibilidade e a sabedoria da espera, ao compreender no aluno seu limite e aquilo que ele necessita em sua formação" (Carvalho, 2021, p.50). A responsabilidade primeira pelo ensino é do professor. Contudo, a aprendizagem do estudante surdo é potencializada quando professor e intérprete trabalham de forma colaborativa, unindo saberes pedagógicos e linguísticos em benefício de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Ao adaptar conteúdos, recorrer a exemplos visuais ou reformular termos para tornar a aula mais acessível, o intérprete educacional muitas vezes ultrapassa o simples ato de traduzir, passando a exercer funções pedagógicas que não estão previstas em documentos oficiais. Essa realidade evidencia que a atuação desse profissional não pode ser compreendida de forma estritamente técnica ou restrita a códigos de ética fixos, mas deve considerar o contexto, as necessidades dos alunos.

Nessas situações, em que o intérprete precisa "transgredir" princípios postos em documentos que visam regulamentar sua atuação, o intérprete educacional se coloca em uma situação delicada. Por um lado, exige-se dele

neutralidade e fidelidade; por outro, a sala de aula de referência impõe desafios que o levam a intervir a fim de garantir a compreensão e aprendizado do aluno surdo. Ao escolher a segunda opção, o intérprete demonstra sensibilidade à realidade que vivencia no cotidiano escolar, fruto da convivência diária com os estudantes surdos. Para Iriarte (2023, p. 35),

> quanto mais tempo o intérprete atua com as pessoas surdas, mais esse profissional aperfeiçoará sua atenção para perceber se o seu interlocutor está acompanhando o conteúdo. Algo que, em seu trabalho no espaço escolar, acontece com frequência, pois o contato direto e diário com os alunos surdos faz com que o intérprete consiga notar a sua compreensão ou dúvida para adaptar sua interpretação.

O convívio diário em sala de aula permite ao intérprete educacional criar relações não apenas com o aluno surdo, mas com os professores e alunos ouvintes. Essa experiência cotidiana faz com que o profissional desenvolva um olhar atento às dinâmicas da sala de aula e às necessidades, especialmente, do aluno surdo. Ao acompanhar de perto o processo de ensino e aprendizagem, o intérprete passa a reconhecer mais facilmente os sinais de compreensão, dúvidas ou necessidades de apoio por parte desse estudante.

É justamente nesse contexto que se insere o procedimento da escuta sensível, em que o intérprete assume uma postura atenta às expressões faciais e corporais do aluno surdo, bem como às suas emoções, intenções e necessidades, sem deixar de atuar de forma ética, aliando empatia a ações estratégicas que favoreçam a compreensão e participação do estudante no ambiente educacional.

A escuta sensível

Ter um olhar sensível direcionado ao aluno surdo é essencial, considerando que o ambiente escolar reúne estudantes que, embora compartilhem a condição de surdez, apresentam trajetórias de vida, identidades culturais, modos de ser e processos de aprendizagem distintos. Não se pode considerar a comunidade surda como homogênea, pois cada indivíduo possui singularidades que influenciam diretamente sua relação com o conhecimento e com o espaço escolar. Para Silva (2022, p.42):

> As identidades surdas possuem diversas características e estas fazem parte da Cultura Surda: os hábitos, os costumes, as experiências visuais, o sentir pela vibração, os jeitos de ser, a convivência com outros surdos, a comunidade surda, os aspectos intrapsicológicos individuais, entre outros. Importante destacar que as identidades surdas são marcadas por elementos representados visualmente de forma sistematizada em seus aspectos simbólicos.

Ainda segundo a autora (Silva, 2022, p. 39), "a identidade é um conjunto que possui características próprias e particulares, em que as velhas identidades passam por um processo e criam novas identidades que individualizam uma pessoa no movimento social". Isso significa que a identidade não é fixa ou imutável, mas está em constante transformação, sendo moldada pelas experiências individuais, interações sociais e contextos em que o sujeito está inserido.

Provavelmente, uma criança que cresce sem ser notada, escutada e acolhida pelos professores ao longo de sua trajetória escolar, tende a desenvolver sentimentos de frustração, apatia e insegurança, o que impacta diretamente na maneira como constrói sua identidade e percebe seu lugar no

mundo. Como afirma Carvalho (2021, p. 48), “a rejeição nega a convivência; o amor a constitui. Portanto, na educação, o amor não pode ser visto como um sentimento, e sim como o central da convivência, e está manifesto em nossos gestos e posturas, pois amor é o domínio das ações”.

Nesse sentido, “o professor por meio da sua sensibilização precisa estar atento às suas ações, pois a falha em sua conduta pode gerar desconforto e até rejeição por parte do aprendiz” (Carvalho, 2021, p. 47). Caso o educador não perceba tais sinais, nesse contexto emerge a presença do intérprete educacional. É essencial que esse profissional desenvolva uma postura atenta e sensível às singularidades do estudante surdo, para que ele não se sinta excluído ou incompreendido.

Nesse viés, Carvalho (2021, p. 70) apresenta o conceito de escuta sensível como:

> Saber ouvir atentamente cada um, compondo as diferentes visões, é um exercício humano. A arte de ouvir com atenção é a escuta sensível, que orienta as práticas e ações, e revela a diversidade de contextos do outro em sua totalidade. A escuta sensível é a possibilidade de abertura ao outro, e sendo assim, essa escuta permite a expressão do outro, mesmo que haja discordância. Quem escuta acolhe. No processo da escuta sensível há uma troca mútua, entre quem fala e quem escuta. A escuta não é passiva, ela é dialógica. À medida que se escuta as necessidades do outro, há uma aproximação deste, um conhecimento, e, ao conhecermos o outro, aprendemos a nos conhecer também. A escuta nos permite a aproximação. Esta é a proposta da escuta sensível: entrar em totalidade com o outro.

De forma convergente, Barbier (1994, 1998, 2002 *apud* Cancherini *et al*., 2019) compreende a escuta sensível como uma atitude de abertura, empatia e envolvimento ético com o outro, fundamentada na compreensão da complexidade humana. Diferentemente de uma escuta meramente técnica, ela requer do pesquisador ou educador uma presença ativa e atenta, inspirada

na abordagem rogeriana do “escutar-ver”. Nessa perspectiva, Barbier (1998 *apud* Cancherini et al., 2019) define a escuta sensível como a maneira própria de reconhecer e influenciar a realidade por parte do pesquisador ou educador que trabalha com essa lógica de transversalidade

De forma convergente, Barbier (1994, 1998, 2002 *apud* Cancherini *et al.*, 2019) compreende a escuta sensível como uma atitude de abertura, empatia e envolvimento ético com o outro, fundamentada na compreensão da complexidade humana. Diferentemente de uma escuta meramente técnica, ela requer do pesquisador ou educador uma presença ativa e atenta, inspirada na abordagem rogeriana do “escutar-ver”. Nessa perspectiva, Barbier (1998 *apud* Cancherini *et al.*, 2019) define a escuta sensível como a maneira própria de reconhecer e influenciar a realidade por parte do pesquisador ou educador que trabalha com essa lógica de transversalidade.

Essa concepção integra-se à atuação do intérprete educacional, pois a escuta sensível permite-lhe perceber não apenas informações linguísticas. Ela o sensibiliza a reconhecer nuances emocionais, expressões faciais, corporais e sinais sutis que, muitas vezes, escapam à tradução literal, considerando não apenas o que é dito em sinais, mas também o que é sentido e expressado nas entrelinhas do gesto e do olhar.

Nessa vertente, Carvalho (2015) apresenta o conceito de biologia do amor, compreendida como algo que ultrapassa o campo emocional, ao propor uma visão integral do ser humano. Essa concepção busca o desenvolvimento pleno do indivíduo, contemplando de forma harmônica suas dimensões social, espiritual, física e mental, e reconhece a sensibilidade do amor expressada nos gestos de acolher, aceitar e cuidar, o que nos constitui verdadeiramente humanos. Dessa forma, ainda segundo o autor:

> Tanto a biologia do amor, como a escuta sensível, requer um aprendizado,

> pois, para amar e escutar é necessário aprender e desenvolver a arte de saber sair de si mesmo para se ter uma pré-ocupação com o outro, para querer bem o bem do outro. Uma educação amorosa pede um professor que tenha competência intelectual, emocional e ética (Carvalho, 2021, p. 80).

Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando se pensa na atuação do intérprete educacional no viés da escuta sensível, sobretudo no atendimento a crianças surdas que apresentam deficiência múltipla. Ver, nesse contexto, configura-se como um ato de amor, pois, conforme ressalta Carvalho (2021, p.67), o "amor não é um sentimento, é o domínio de ações". Assim, a escuta sensível revela-se fundamental para que o intérprete possa captar sutilezas do comportamento do aluno, possibilitando intervenções mais adequadas, humanizadas e condizentes com as necessidades de cada sujeito.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa, a qual "requer atitudes como abertura, flexibilidade, observação e interação com os atores sociais envolvidos" (Minayo, 2014, p.195), permitindo compreender experiências, percepções e significados construídos no contexto escolar. Configura-se como um relato de experiência, fundamentado no acompanhamento diário da intérprete educacional durante o ano letivo de 2025, o que possibilitou acompanhar de forma contínua e sensível o percurso da estudante surda em seu cotidiano escolar.

Os participantes do estudo foram: Maria Flor (nome fictício), estudante surda com deficiência múltipla; a professora do Atendimento Educacional

Especializado (AEE), Madalena (nome fictício), responsável pelo acompanhamento pedagógico da aluna desde sua entrada na escola; e a intérprete educacional de Libras, autora deste relato. O lócus da pesquisa é uma escola estadual de Ensino Fundamental II situada na cidade de Macapá/AP. A produção dos dados ocorreu por meio de diferentes instrumentos: análise de relatórios pedagógicos elaborados entre 2022 e 2023; entrevista semiestruturada com a professora Madalena do AEE; observação participante realizada em sala de aula e nos demais espaços escolares; e registros sistematizados em diário de campo.

Para o tratamento dos dados, utilizou-se a análise de conteúdos temática conforme Bardin (2011), permitindo identificar categorias emergentes a partir da recorrência de sentidos presentes nos documentos, nos relatos e nas observações. A análise foi orientada pelo referencial teórico da escuta sensível e pelas discussões sobre o papel ampliado da mediação do intérprete educacional no contexto da deficiência múltipla.

Em relação aos procedimentos éticos, foram adotadas medidas de preservação da identidade dos participantes, como o uso de nomes fictícios, a omissão do nome da instituição escolar e a utilização das informações exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

O relato de experiência: a descrição do caso

Considerando os pressupostos discutidos acerca da atuação do intérprete educacional no contexto da inclusão de estudantes surdos em escolas regulares, constata-se que essa prática demanda não apenas competência técnica, mas também sensibilidade, empatia e um olhar atento às singularidades de cada educando, sobretudo quando envolvem deficiência múltipla que impacta o processo de aprendizagem, comunicação e

socialização, como já afirmado.

No caso de Maria Flor, adolescente surda com paralisia, suspeita de autismo, baixa visão, dificuldades de comunicação e sensibilidade emocional, essa complexidade se torna ainda mais evidente. A estudante, matriculada desde 2022 em uma escola estadual de Macapá/AP, reconhecida como referência no atendimento a alunos com deficiência, iniciou o 6º ano do Ensino Fundamental II naquele ano.

Conforme relatório do Atendimento Educacional Especializado (AEE) do primeiro semestre de 2022, realizado pela professora Madalena, profissional surda, responsável pelo acompanhamento da estudante, Maria Flor "tem acompanhamento no Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues. Os responsáveis foram orientados sobre a importância da Libras para o desempenho da educanda e que buscassem esse recurso no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS)".

O CAS é uma instituição pública estadual criada para garantir os direitos das pessoas surdas e promover sua autonomia nos diferentes contextos da vida cotidiana (Amapá, 2008). A orientação feita à família evidencia que a estudante apresenta atraso no aprendizado da Libras, condição que pode acarretar "interferências na construção do conhecimento e na constituição de sua identidade surda. Ao adquirir sua língua natural, a criança surda torna-se capaz de aprender uma segunda língua" (Silva, 2022, p.24).

Ainda segundo o relatório, a aluna apresenta fragilidade e um comportamento emotivo e, por vezes, demonstra resistência em realizar as atividades propostas. Nessas situações, esconde as mãos, empurra o caderno e se mostra irritada.

Em entrevista realizada para esta pesquisa, a professora do AEE, que acompanha Maria Flor desde 2022, acrescenta que "falta estímulo para Maria

aprender Libras", dificuldades de concentração e oscilações de humor, o que torna o processo educativo mais delicado. Segundo ela, a estudante responde melhor a atividades curtas e objetivas, o que corrobora os dados registrados nos relatórios institucionais de 2022, demonstrando que, aparentemente, não houve mudança em seu desenvolvimento.

O relatório também apontou a sensibilidade auditiva de Maria Flor, sobretudo em ambientes ruidosos, que geram nela desconforto e, por vezes, reações de estresse. Destaca-se que a estudante fez uso de implante coclear até junho de 2025, passando por um longo processo de reabilitação auditiva que frequentemente resultava em dores de cabeça durante as aulas, especialmente devido ao barulho constante da turma.

Em relação às dificuldades acadêmicas, o relatório final do AEE elaborado pela professora Madalena (2022) indica que a aluna:

> Escreve muito lentamente, tem dificuldade em copiar atividades longas do quadro, daí a necessidade de as atividades serem curtas e objetivas e, de preferência, impressas, isso facilita a compreensão e sua realização [...]. Às vezes se mostra bastante retraída, tem poucas amizades no contexto escolar, gosta de conversar com seus pares que também são surdos, isso é bastante positivo para não se sentir sozinha.

Essas informações ressaltam a importância da adaptação de materiais pedagógicos, da linguagem visual e da promoção de interações entre pares surdos. A entrevista confirma esse quadro: segundo a professora do AEE, Maria Flor utiliza "Libras básico, com construção de frases curtas ou sinais soltos", o que limita sua expressão e compreensão dos conteúdos.

Para Cerqueira (2011, p. 36), com frequência, os alunos são reconhecidos apenas por traços aparentes, como "o mais inteligente" ou "o mais esperto". Essa perspectiva limitada desconsidera fatores emocionais,

sociais e comunicacionais que influenciam o comportamento do estudante. Assim, acabam sendo atribuídos diversos rótulos e até preconceitos, sem que se conheçam verdadeiramente suas histórias. No caso de Maria Flor, a conjunção entre baixa proficiência linguística, sensibilidade emocional e dificuldades de socialização podem produzir a impressão de desinteresse, quando, na verdade, refletem um conjunto de barreiras complexas.

No ano de 2024, não foi encontrado relatório oficial sobre o acompanhamento de Maria Flor. Essa ausência documental revela fragilidades institucionais que comprometem o acompanhamento longitudinal necessário a estudante, uma vez que foi nesse período que houve a perda precoce de sua genitora.

Em 2025, Maria Flor cursa o 9º ano do Ensino Fundamental II e vivencia mudanças significativas, como a recente morte da mãe e a substituição da intérprete educacional de Libras que a acompanhava desde o 6º ano. A atual intérprete, autora deste relato, observa que, embora a aluna permaneça próxima fisicamente das colegas surdas, sua interação comunicativa é limitada. Frequentemente, Maria Flor utiliza o sinal “beleza” como resposta genérica, o que pode indicar dificuldades de compreensão ou estratégias de evitação de diálogos. Quando não compreende algo, levanta os ombros e as mãos em sinal de dúvida ou repete o sinal “beleza”. Durante os intervalos, limita-se a sorrir ocasionalmente diante de interações do grupo.

De acordo com Silva (2022, p. 43), “existe a possibilidade de mudança na construção da identidade e influência nos movimentos e na vida dos surdos a partir do contato com a escola. As práticas diárias escolares são importantes com as trocas entre surdos e a língua de sinais”. À luz dessa reflexão, é possível inferir, a partir do relatório escolar e das observações de comportamentos de

Maria Flor, que a estudante, diante das dificuldades comunicacionais e emocionais enfrentadas, parece ter “desistido” de buscar interações com as colegas surdas, professores e intérprete.

Entretanto, observações recentes indicam uma leve melhora na expressividade de Maria Flor, possivelmente relacionada a fatores emocionais, como o processo de superação do luto, bem como às constantes tentativas da profissional em inseri-la nas conversas e nas atividades escolares. Esse progresso, ainda que sutil, reforça a importância do acolhimento no ambiente educacional. Como afirma Cerqueira (2011, p.35), “a escola é onde a criança passa parte de seu dia, estabelece muitas relações de interações com os coleguinhas, por isso ela precisa ser um ambiente de acolhimento”.

A intérprete também observa aspectos positivos, como o cuidado pessoal e a vaidade de Maria Flor, que frequentemente exibe suas unhas pintadas, no qual, a profissional utiliza desse momento como forma de interação, elogiando e chamando as colegas para olharem também. Momento este que deixa Maria Flor muito satisfeita.

Em diversos momentos, a menina expressa desagrado por determinados professores, utilizando apenas o sinal “não gosto”, sem oferecer explicações sobre os motivos de sua resistência. Essa postura evidencia uma possível dificuldade de vínculo e confiança entre a aluna e alguns docentes. Como afirma Cerqueira (2011, p. 38), “o professor não deve ser um estranho para seus alunos, e, sim, alguém que inspire confiança”.

Além dos professores, a intérprete mantém um diálogo constante com o pai de Maria Flor, informando-o para buscá-la em situações de dor de cabeça intensa. Quando a aluna apresenta episódios de mal-estar, especialmente em decorrência de sua sensibilidade auditiva, que provoca dores e desconforto

diante de ruídos na sala, a profissional a acompanha até a sala do AEE, oferecendo-lhe um espaço momentâneo de acolhimento e descanso.

No entanto, a permanência nesse espaço precisa ser breve, uma vez que há outras alunas surdas que dependem de sua mediação em sala de aula. Além disso, desde que a professora do AEE responsável pelo acompanhamento direto de Maria Flor entrou em licença-prêmio, a aluna deixou de ser atendida por esse serviço, ficando desassistida justamente no espaço que antes representava um ponto de apoio. Apesar das tentativas da intérprete de resolver a situação, inclusive levando a demanda à coordenação pedagógica, nenhuma providência efetiva foi tomada até o momento.

Como bem sintetiza Cerqueira (2011), "o ambiente educacional encontra-se desestabilizado, talvez precisemos de um novo modelo educacional. Aquele que era para ser o campo de desenvolvimento e livre expressão tem se tornado um ambiente de anulação", transformando o aluno em apenas um número na chamada.

No que se refere à prática docente, observa-se que apenas uma parcela dos professores realiza adaptações pedagógicas voltadas às necessidades específicas de Maria Flor e apenas durante o período de "provão" da escola. Para Cerqueira (2011), "o verdadeiro sentido da escola está em ser acolhedora do sujeito, em todas as suas necessidades, alegrias, tristezas e medos". Diante dessa premissa, a escuta sensível assume papel determinante na mediação educacional, especialmente quando articulada à atuação do intérprete educacional na relação com o aluno surdo.

O relato de experiência: a escuta sensível na atuação do intérprete educacional

A observação da intérprete foi conduzida a partir da triangulação de três

fontes complementares: os relatórios pedagógicos produzidos pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2022 e 2023; a entrevista realizada com a professora responsável pelos atendimentos da estudante; e a observação participante sistemática desenvolvida pela intérprete educacional, autora deste relato de experiência.

A integração dessas fontes permitiu ampliar a compreensão do caso, possibilitando uma interpretação mais consistente e sensível sobre os aspectos linguísticos, emocionais, sociais e pedagógicos que atravessam a trajetória escolar da estudante.

Os dados revelam que a trajetória linguística de Maria Flor foi marcada por atraso significativo na aquisição da Libras, conforme apontado pela professora do AEE e pela própria estudante em suas interações limitadas. Silva (2022) defende que a aquisição tardia da língua de sinais pode comprometer profundamente a constituição da identidade surda, pois impede que a criança estabeleça conexões culturais e cognitivas fundamentais.

No caso analisado, a dificuldade de expressão e compreensão em Libras reflete-se diretamente no isolamento comunicacional. A estudante utiliza estratégias de evitação, como o sinal repetitivo “beleza” ou gestos de dúvida, que funcionam como mecanismos de autopreservação diante de situações que exigem compreensão linguística para as quais ela não possui repertório suficiente.

Esse comportamento confirma o que Cerqueira (2011) denomina de motricidade expressiva**,** na qual o silêncio, os gestos evasivos e a retração constituem formas legítimas de comunicação emocional e subjetiva.

A análise evidencia que a atuação da intérprete educacional ultrapassa a simples mediação linguística. Em diversas situações, a profissional adotou estratégias baseadas na escuta sensível**,** nos termos apresentados por

Carvalho (2021) e Barbier (1998), utilizando observações finas de expressões corporais, emoções, resistência, postura e reações não verbais como indicadores relevantes do estado da estudante.

Essa postura é especialmente necessária considerando as limitações comunicacionais de Maria Flor. Sua dificuldade em verbalizar (em Libras) sentimentos, dores, incômodos ou dúvidas exige um olhar atento capaz de interpretar sinais mínimos de desconforto, como o movimento de bater na mesa pedindo silêncio, retração diante das explicações e uso repetitivo de respostas genéricas.

Tais manifestações, à luz da escuta sensível, deixam de ser vistas como "birra" ou "resistência", e passam a ser tratadas como expressões legítimas de sobrecarga sensorial, dificuldade de compreensão ou tensão emocional.

Após deixar de utilizar o aparelho em junho de 2025, observou-se redução significativa das dores relatadas. Isso confirma que o desafio comunicacional de Maria Flor não se limita à surdez, mas também à hipersensibilidade auditiva e ao sofrimento causado pelo próprio processo de reabilitação do implante coclear.

A análise evidencia que a intérprete educacional assumiu papel central na busca por acessibilidade pedagógica. Suas ações, observadas ao longo de todo o período, configuram práticas de mediação ampliadas, tais como adaptações didáticas, garantindo que Maria Flor tivesse acesso a materiais adequados às suas necessidades visuais, cognitivas e linguísticas. Entre essas ações, destaca-se a recusa de atividades ilegíveis ou inadequadas, especialmente aquelas com letras reduzidas, imagens borradas ou estrutura incompatível com sua condição de baixa visão e lenta aquisição da escrita.

A organização visual e espacial da sala de aula também se mostrou essencial para favorecer a participação de Maria Flor. A intérprete desenvolveu

um sistema de cores para identificar cada disciplina no caderno, facilitando a orientação visual da estudante e promovendo maior autonomia na organização de seus materiais. Além disso, reorganizou as cadeiras das alunas surdas em formato de semicírculo, estratégia que ampliou o campo visual e possibilitou que todas acompanhassem a interpretação simultânea, ao mesmo tempo em que favoreceu interações espontâneas entre as colegas.

A colaboração interdisciplinar emergiu como prática indispensável para garantir um processo pedagógico inclusivo. A intérprete estabeleceu parceria com o professor de Matemática e com um intérprete especialista na área, possibilitando o desenvolvimento de atividades adaptadas com maior precisão conceitual e acessibilidade linguística. Da mesma forma, realizou trabalho conjunto com a professora de Língua Portuguesa, elaborando propostas bilíngues de alfabetização que articulavam Libras e Língua Portuguesa, respeitando o ritmo e as necessidades específicas de Maria Flor.

Essas cooperações demonstram que a inclusão efetiva depende da articulação entre diferentes profissionais, cada um contribuindo com seu saber para promover condições equitativas de aprendizagem. Ao final da análise, torna-se evidente que a escuta sensível foi elemento estruturante na trajetória recente de Maria Flor

Considerações finais

A experiência relatada evidencia que a escuta sensível constitui elemento estruturante da atuação do intérprete educacional de Libras, especialmente no acompanhamento de estudantes surdos com deficiência múltipla. Ao perceber nuances corporais, silêncios, expressões sutis e comportamentos não verbais, o intérprete acessa dimensões profundas que

não se manifestam apenas pela linguagem sinalizada, revelando aspectos emocionais e pedagógicos essenciais à mediação educacional.

Os documentos legais que orientam a profissão do tradutor e intérprete de Libras enfatizam princípios como imparcialidade, fidelidade e discrição. No entanto, os dados analisados demonstram que, em contextos educacionais complexos, o exercício da interpretação exige posturas que ultrapassam a função técnica prevista na legislação**,** mobilizando competências pedagógicas e socioemocionais que possibilitam ao aluno compreender o conteúdo, participar das atividades e estabelecer vínculos de confiança.

No caso de Maria Flor, a escuta sensível permitiu identificar barreiras emocionais, desconfortos sensoriais, inseguranças e formas próprias de expressar sentimentos, possibilitando intervenções adequadas, éticas e humanizadas. A atuação mediadora, expressa na adaptação pedagógica, na reorganização do espaço, na reformulação da interpretação, na produção de vídeos e na mediação afetiva, revelou-se fundamental para garantir sua participação, reduzir o isolamento e favorecer seu desenvolvimento.

Conclui-se que a escuta sensível deve ser reconhecida como competência essencial do intérprete educacional, atuando de forma complementar às diretrizes legais da profissão. Integrada às práticas pedagógicas, essa postura favorece uma educação verdadeiramente inclusiva, na qual o aluno surdo é compreendido em sua integralidade, respeitado em suas singularidades e acolhido em suas necessidades. Assim**,** o intérprete deixa de atuar apenas como canal linguístico e passa a assumir a mediação de sentidos, vínculos e aprendizagens**,** contribuindo para a construção de relações baseadas na empatia e confiança, sem perder de vista os princípios éticos que fundamentam sua atuação.

Referências

AMAPÁ. **Decreto nº 2.089 de 01 de Julho de 2008**. Cria o Centro de Atendimento ao Surdo. Macapá, AP: Diário Oficial do Estado do Amapá, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm#ementa. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.704, de 25 de outubro de 2023. Altera a Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010, para dispor sobre o exercício profissional e as condições de trabalho do tradutor, intérprete e guia-intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14704.htm#art2. Acesso em: 11 jul. 2025.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. **(Con)Texto em escuta sensível**. Brasília: Thesaurus, 2011.

CANCHERINI, Ângela; FRANCO, Maria Amélia Santoro; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **A escuta sensível como instrumento metodológico na formação inicial de docentes**. **Caminhos da Educação: diálogos, culturas e diversidades**, Franca, v. 1, n. 1, p. 1–16, 2019. Disponível em:cer

https://seer.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/view/619 . Acesso em: 16 novembro de 2025.

CARVALHO, Margly Octavia Genofre de. **Escuta sensível: protagonismo na educação**. Jundiaí (SP): Paco, 2021.

ENTREVISTA concedida pela profissional responsável pelo atendimento da estudante surda com deficiência múltipla. Macapá, 2025. Documento não publicado.

IRIARTE, Anne Caroline Santana. **Intérprete educacional e o aprender de alunos surdos: análise do contexto remoto no ensino superior**. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13717298. Acesso em: 11 jul. 2025.

MINAYO, M.C. **de S. O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo-Rio de Janeiro, Hucitec-Abrasco, 2014.

RELATÓRIOS pedagógicos referentes ao acompanhamento de estudante surda com deficiência múltipla. 2022–2023. Documentos internos não publicados.

SILVA, Micheli Porn da. **A constituição da identidade de estudantes surdos: o protagonismo dos surdos na escola bilíngue**. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13187389. Acesso em: 11 jul. 2025.

A importância do Projeto de Monitoria em cursos de licenciatura em Letras para o início da atividade docente

Jade Teixeira Tenório Cavalcanti[29]

Sabrina Chaves Costa Alencar Cardoso[30]

Isabel Muniz-Lima[31]

Introdução

O curso de graduação em Letras, com grau de licenciatura, requer que o estudante, enquanto professor em formação, sempre busque oportunidades práticas de exercitar a futura profissão ainda durante sua passagem pela universidade. A Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas, não diferente das demais, possui as ofertas de Projetos de Monitoria para as disciplinas da graduação. Nesse contexto, durante o período letivo de 2023.2, as autoras acompanharam, enquanto monitoras bolsistas, as turmas do período vespertino e noturno da disciplina de Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa 1, ofertada para alunos do primeiro período dos cursos de

[29] Graduanda do curso de licenciatura em Letras-Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/Fapeal). Membro do grupo de pesquisa GETEL (UFAL). E-mail: jade.cavalcanti@fale.ufal.br.

[30] Graduanda do curso de licenciatura em Letras-Português da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (UFAL); bolsista do Programa de Educação Tutorial Letras (PET Letras) da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: sabrina.cardoso@fale.ufal.br

[31] Professora Adjunta na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/UFAL). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGLIN/UFC) em cotutela com o Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa (CLUNL). Membro dos grupos de pesquisa Protexto (Unilab), Gramática & Texto (NOVA) e GETEL (UFAL). E-mail: isabel.muniz@fale.ufal.br.

Letras da UFAL - como os de língua portuguesa, inglesa e francesa - ministrada, no nosso caso, pela docente Isabel Muniz Lima, orientadora do trabalho de monitoria.

A partir dessa contextualização, o presente estudo abordará a importância que o Programa de Monitoria tem não só para os professores e cursistas, mas também (e especialmente) para os seus alunos-orientandos enquanto futuros professores. O trabalho abordará os objetivos e as perspectivas da experiência na Monitoria, bem como a metodologia das aulas e dos encontros promovidos pelas orientandas, e os resultados obtidos ao final da disciplina. Dessa forma, objetiva-se destacar a necessidade da atividade para a tríade universitária do ensino, da pesquisa e da extensão, uma vez que testes são contemplados pelos estudos e as práticas exercidos no semestre letivo em que esta pesquisa se ancora.

Os objetivos do Programa de Monitoria

A Monitoria é uma atividade pedagógica organizada coletivamente (entre o orientador e os orientandos), em que os alunos que já cursaram as disciplinas nas quais serão monitores atuam como mediadores no processo de aprendizagem dos colegas, sempre em articulação com o professor-orientador. Trata-se, portanto, de uma atividade planejada, baseada na ação conjunta, com papéis previamente definidos e formação específica dos monitores (Faria, 2010). Para que as atividades sejam construídas e aplicadas com êxito, é necessário e pressuposto que o/a(s) monitor/a(s) possuam a formação teórica e prática da matéria que é assistida, ou seja, conhecimentos prévios adquiridos anteriormente, seja por meio da passagem prévia por ela

ou por outra de nível e conteúdo similares.

Nesse sentido, por ser um projeto que engloba o acompanhamento pedagógico direto do docente da matéria, que também é o orientador dos monitores, a criação de espaços de diálogo entre os envolvidos, isto é, o docente, os monitores e os discentes da turma em que o projeto de monitoria se desenvolve, se faz presente de forma obrigatória. Somado a isso, a promoção de mediação, construção de significados e desenvolvimento da autonomia, apoia-se na teoria sócio-histórico-cultural (Faria, 2010 *apud* Minik, 2002), ou seja, é uma atividade coletiva, crítica e intencional, voltada para a democratização do acesso ao conhecimento e para a prática docente durante a formação acadêmica.

Devido ao contato direto com o planejamento de aulas e a produção de materiais didáticos, o Projeto de Monitoria se torna também de suma importância para cursos de licenciatura, uma vez que proporciona a professores em formação inicial a experiência prática do funcionamento em sala de aula dos conteúdos que são estudados no âmbito acadêmico. Dessa forma, podemos situá-la como ação que se estende para além da universidade, tendo em vista seu impacto para a formação docente dos graduandos. Ao realizar demandas de uma monitoria, como debater e intervir em impasses, reorganizar grupos e repensar estratégias, os participantes são levados a refletir sobre organização de sala de aula, práticas e diferentes níveis de aprendizagem, sempre objetivando variadas estratégias pedagógicas e metodologias de ensino, bem como sua aplicação prática, o que aproxima o licenciando de sua profissão ainda durante a graduação.

Fundamentação Teórica da disciplina e compreensões acerca da produção textual

De acordo com Cavalcante *et al* (2022), o texto se configura como uma unidade de sentido e de comunicação, que também pode ser compreendido como um enunciado único, irrepetível e multimodal, coconstruído em interação (face a face ou digital), portanto, quando uma interação acaba, o texto também atinge o seu fim. Nessa perspectiva, conforme menciona Muniz-Lima (2024), apoiada em outros autores da Linguística Textual, todo texto é constitutivamente intertextual, ou seja, é formado por outros enunciados produzidos antes dele.

Somado a isso, a pesquisadora traz à tona o papel do contrato comunicativo implícito na interação, no qual se devem satisfazer as várias condições, em uma troca, e que os presentes mostrem que as condições foram satisfeitas. A proposta de Charaudeau (2012), abordada no mesmo texto de Muniz-Lima (2024), aborda como esse contrato é manifestado de maneira natural, pois existem diferentes papéis dentro dele: o locutor (quem inicia o enunciado, que o faz acontecer) e o interlocutor (quem negocia o texto, partindo de uma ideia inicialmente desenvolvida pelo locutor). Tais papéis são provenientes da situação em que estão inseridos.

No contexto da disciplina, em que se aprende habilidades para produzir e ler novos textos, o entendimento dessa noção de texto e do contrato comunicativo demonstram-se extremamente necessários para uma escrita assertiva e adequada para cada tipo e gênero textual, uma vez que cada modelo de texto possui seu público-alvo leitor que está previsto no contrato.

Assim, o trabalho se apoia também nas noções de que textos não são feitos apenas por conceitos gramaticais, mas sim especialmente por outras esferas que tangem as linguagens, como já foi pontuado em estudos da linguística textual: “O eixo dos programas de estudo da língua deve ser,

portanto, as especificidades de cada gênero, que vai pedindo, além de outras, lições da gramática que se ajusta à adequação de sua leitura e de sua produção" (Antunes, 2010, p. 217). Nesse sentido, a exploração de diferentes gêneros no decorrer do período não se faz necessário apenas para que os alunos aprendam noção da estrutura de diferentes tipos de textos e de gêneros textuais, mas também para a compreensão deles como acontecimentos contextuais, que têm necessidade de normas e vocabulários específicos, os quais variam de acordo com a situação que estão inseridos e que podem ativar diversas áreas do conhecimento para sua construção.

Abordagem e metodologias dos trabalhos desenvolvidos

As atividades desenvolvidas pelas monitoras com a turma se iniciaram no semestre letivo de 2023.2, durante o período em que a disciplina foi ministrada pela orientadora. Em sua grade, Leitura e Produção de Textos I explora diversos gêneros textuais, que, após terem seus movimentos retóricos de produção estudados, são produzidos pelos discentes. É importante mencionar que o ensino dos gêneros textuais foram baseados, muitas vezes, em obras como *Leitura e produção de texto acadêmico* (Mota, Magalhães e Franco, 2020) e *Produção de textos na universidade* (Motta-Roth e Hendges, 2010), as quais também foram materiais de leitura para que as monitoras elaborassem as oficinas programadas para a turma.

O início dos trabalhos se deu com a produção do gênero textual Resumo Acadêmico, o qual foi avaliado a partir de diferentes critérios, sendo a avaliação das noções ortográficas e gramaticais avaliadas pelas monitoras e os demais critérios, como clareza e organização das ideias; capacidade de sumarização; menção ao autor (uso de estratégias de apresentação e

retomada do referente) e adequação dos verbos de atribuição de atos, avaliados pela professora-orientadora. Utilizando como aporte prático a *Moderna Gramática da Língua Portuguesa*, de Evanildo Bechara (2019), os desvios da norma padrão foram analisados e devidamente corrigidos, sempre sob a orientação da professora da matéria, que teve um papel fulcral para compartilhar estratégias práticas de correção de textos.

Durante as atividades de correção, as monitoras tiraram fotos de desvios comuns e recorrentes nas produções dos estudantes da turma, os quais foram esclarecidos coletivamente em um encontro remoto. Nesse contexto, vale destacar que todas as atividades de Monitoria tiveram como foco a disponibilidade das monitoras para atender aos discentes, através de fichas para atendimentos e momentos de explicação acerca dos conteúdos sobre os quais os alunos apresentavam maior dificuldade. Apesar disso, o contato entre os discentes era frequente, de forma remota, especialmente através de mensagens trocadas no grupo de WhatsApp, o que tornou o ambiente virtual importante para a ponte entre a professora, as monitoras, os alunos e a matéria.

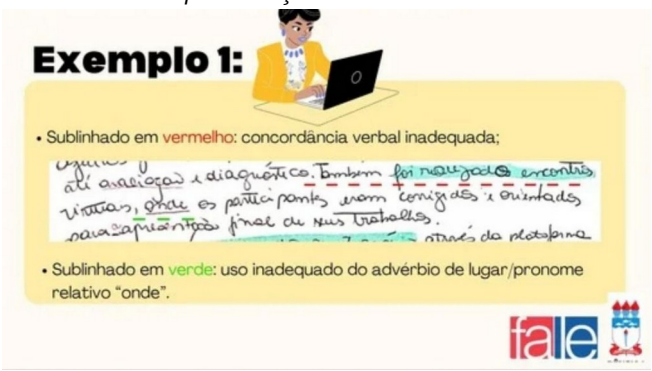
A seguir são apresentados o cartaz de divulgação dos horários de atendimento da monitoria e um dos slides produzidos a partir dos textos dos alunos.

Ex. 1: Cartaz feito para divulgação do Projeto de Monitoria.



Fonte: elaborado pelas autoras.

Ex. 2: Card de apresentação de slides utilizados em aula



Fonte: elaborado pelas autoras.

Para além dos desvios de ordem ortográfico-gramatical, entendendo, a partir da perspectiva de Antunes (2010), o texto como uma atividade processual, que não se resume apenas a um ato mecânico de pôr palavras em um papel, os alunos tiveram a oportunidade de reescrever todas as suas

produções após a entrega das primeiras avaliações. Dessa forma, tendo em mente o que caracterizava seus pontos positivos e aqueles a melhorar em seus textos, os discentes que realizaram a reescrita das atividades tiveram uma evolução no desempenho da escrita e, consequentemente, um aumento significativo em suas notas finais.

Além do gênero Resumo Acadêmico, as monitorias auxiliaram a professora na correção e elaboração dos textos dos gêneros Ensaio Acadêmico, Artigo Científico e Comunicação Oral. Para o gênero Ensaio, foram elaboradas oficinas presenciais que focaram nas dúvidas dos alunos em relação a aspectos da modalidade formal da língua portuguesa e, também, sobre aspectos da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Nessa oficina, as discentes monitoras compartilharam com os alunos as regras principais da ABNT, sobretudo em relação a citações e referências, além de um tutorial de como aplicá-las em um documento nas plataformas *Microsoft Word* e *Google Documents*.

A seguir, são apresentadas as capas dos slides produzidos para as oficinas de monitoria.

Ex. 3: capa de oficina sobre pontuação e concordância



Fonte: elaborado pelas autoras.

Ex. 4: capa de oficina sobre normas da ABNT



Fonte: elaborado pelas autoras.

Para elaborar as aulas mencionadas, foram utilizadas como material de estudo, além das normas atualizadas da ABNT de 2023, a cartilha *Desvendando o manual para normalização de trabalhos acadêmicos da Ufal* (Araujo, 2022), com o intuito de simplificar o processo de aprendizagem e aplicação das normas nos textos produzidos pelos estudantes da disciplina.

Em relação aos gêneros Artigo Científico e Comunicação Oral, as monitoras fizeram um trabalho de orientação em relação ao exercício de pesquisa, como a busca por trabalhos científicos através de plataformas confiáveis, promovendo a divulgação de plataformas, como Google Acadêmico, Scielo Brasil e Portal de Periódicos da CAPES. Além disso, foram realizados atendimentos remotos, principalmente via Whatsapp, os quais facilitaram a comunicação entre os alunos e as monitoras no momento da escolha dos trabalhos acadêmicos que serviriam de suporte para a atividade relacionada ao desenvolvimento do gênero Comunicação Oral. Ademais, as orientandas disponibilizaram um modelo para que os alunos, em grupo,

conseguissem produzir seus slides. Esse processo foi importante porque os estudantes precisaram realizar a apresentação de Comunicações Orais com a obrigatoriedade de utilização de slides. A atividade, intitulada I Ciclo de Comunicações Orais de Leitura e Produção de Textos (I CICOM), se tratava da simulação de um evento acadêmico, idealizado pela professora orientadora.

A seguir, é apresentado o modelo de slide criado para o I Ciclo de Comunicações Orais.

Ex. 5: modelo de slide utilizado pelos alunos durante o evento acadêmico



Fonte: elaborado pelas autoras.

A partir da seleção dos artigos e do modelo de slide disponibilizado pelas monitoras, os estudantes construíram slides para dar suporte às suas Comunicações Orais. Os slides deveriam conter conteúdos relacionados aos movimentos de escrita básicos dos artigos científicos selecionados pelos grupos, isto é, introdução, metodologia, referencial teórico e considerações finais, segmentos presentes no gênero textual mencionado anteriormente. Antes das apresentações, as monitoras colaboraram na revisão dos slides e

dos roteiros das falas dos estudantes, os quais estavam organizados por grupos previamente formados com a professora da matéria. O objetivo dessa atividade de revisão foi colaborar para a correção de desvios gramaticais, sintetizar e organizar os textos escritos, e orientar a produção para os movimentos de produção do gênero oral "apresentação de comunicação oral em evento científico" ou Comunicação Oral.

No âmbito do componente obrigatório do curso, manuais de normalização de trabalhos acadêmicos e guias anti-plágio poderiam ser consultados. No nosso caso, utilizamos o e-book *Para o plágio eu digo não: guia de boas práticas* (Batista *et al.*, 2021) tanto para os discentes quanto para que as monitoras tivessem como base as normas estabelecidas que padronizam a produção de textos universitários formais. Com base nesse conteúdo, os estudantes puderam incrementar, de forma clara, ética e científica, os textos acadêmicos produzidos durante o semestre letivo. Além disso, a Moderna Gramática, de Bechara (2019), serviu para os estudos da modalidade formal da língua portuguesa, facilitando a estruturação e o planejamento de parte dos conteúdos das aulas que foram realizadas pelas alunas-monitoras.

As produções textuais realizadas pelos estudantes da turma se mostraram, assim, um *corpus* a ser revisado pelas monitoras, que perceberam a incidência maior de dificuldades no uso de vírgulas, na concordância verbal e nominal e no emprego da crase. A partir dessa constatação, materiais e aulas específicos foram desenvolvidos pelas alunas-monitoras de modo a buscar mitigar as deficiências apresentadas pelos discentes da disciplina. Deve-se pontuar que a pesquisa e leitura de materiais que pudessem ajudar o desenvolvimento dos cursistas foi constante durante a atividade das

monitoras, como, por exemplo, em relação às noções de letramento, leitura e produção de diferentes gêneros textuais - aspectos de suma importância para a formação de professores de língua portuguesa. Destaca-se, ainda, que a interação entre discentes e monitoras foi um ponto relevante para a construção contínua dos conhecimentos compartilhados ao longo da disciplina, o que mais uma vez destacou a importância do Projeto de Monitoria para a consolidação de uma identidade docente durante o percurso na universidade.

Resultados obtidos

A experiência de monitoria se mostrou efetivamente positiva para todas as partes envolvidas no processo: para a professora orientadora, que pôde ser auxiliada no trabalho extenso com turmas numerosas; para as orientandas, as quais puderam ter um contato inicial com as práticas de ensino de Língua Portuguesa ainda na graduação; e para os cursistas, que tiveram suas necessidades ouvidas e atendidas.

Ao final do semestre, visando analisar a eficácia das atividades desenvolvidas, um formulário de avaliação foi disponibilizado para os alunos da turma, para que o respondessem e deixassem claro os pontos positivos e a melhorar em relação ao desempenho não só das monitoras, mas da proposta de monitoria da disciplina como um todo. Dentre as perguntas feitas para avaliação do trabalho das monitoras, destacam-se as seguintes: qualidade das explicações - clareza e eficácia das explicações fornecidas, e interesse pela docência - interesse pelo trabalho como professoras em formação inicial. Os questionamentos poderiam ser avaliados como excelente, bom, regular e

fraco. Os resultados foram, em sua maioria, bastante positivos. Em relação à primeira pergunta, dentre as 26 respostas recebidas, 11 avaliações classificaram a qualidade das explicações como excelente, 10 como bom, 3 como regular e 2 como fraco. Sobre a segunda pergunta, em relação ao interesse das monitoras pela docência, 16 respostas o classificaram como excelente, 8 como bom e 2 como regular.

Desse modo, a partir dos resultados obtidos pela pesquisa, demonstrou-se que o trabalho das monitoras não só colaborou no bom desempenho dos alunos, mas também revelou maior interesse e envolvimento dos estudantes com a disciplina. Nesse sentido, os discentes do componente tiveram maior acesso a periódicos, a produções acadêmicas e a acervos científicos, além de terem à disposição ajuda constante e transparência em relação às atividades da monitoria como um todo. Ademais, os cursistas das turmas também foram orientados em relação à normatização de trabalhos acadêmicos quanto ao uso de normas da ABNT - aspecto fundamental para auxiliar nas produções textuais futuras a serem desenvolvidas por eles.

Em adição ao que foi relatado, faz-se essencial pontuar a observação e construção da relação aluno-professor, que se estabeleceu de forma respeitosa e eficaz durante todo o andamento da disciplina, sendo ela presente não só entre os alunos da disciplina com a docente da matéria, mas também entre as monitoras, as quais tiveram o papel de docentes colaboradoras durante os atendimentos e a realização das oficinas de produção textual. Destacam-se, também, o contato inicial das orientandas com o processo de preparação de aula e com a didática de ensino de língua portuguesa, o que resultou em ganho de experiência docente na sala de aula, no planejamento e na correção textual dos gêneros abordados durante a

disciplina.

Considerações finais: a importância da Monitoria para a formação de licenciandos

A apresentação das atividades desenvolvidas no âmbito da disciplina Leitura e Produção de Textos em Língua Portuguesa 1 evidencia que a Monitoria constitui um espaço formativo fundamental para os licenciandos, sobretudo por articular teoria e prática ainda durante o andamento da graduação em Letras. Nesse sentido, ao participar ativamente de processos de mediação pedagógica, planejamento didático, correção textual e acompanhamento discente, as monitoras puderam vivenciar etapas essenciais do fazer docente, algo que se provou favorecedor para a construção de uma identidade profissional ainda na formação acadêmica. Essa inserção, por sua vez, quando antecipada em práticas educativas reais, como é no caso do Programa de Monitoria, possibilita compreender, de modo concreto, a complexidade do ensino de língua portuguesa, bem como as demandas cognitivas, afetivas e sociais que atravessam o cotidiano escolar e universitário.

Com base nessa experiência, observou-se que a orientação e o auxílio realizado pelas monitoras promoveu não apenas o aprimoramento do desempenho dos cursistas da disciplina em questão, mas também propiciou o desenvolvimento da autonomia e do engajamento dos estudantes para com a disciplina, aspectos essenciais para a formação de leitores e produtores competentes de textos acadêmicos. Assim, a partir de intervenções sistematizadas — como oficinas, atendimentos individualizados, correções orientadas e elaboração de materiais didáticos —, foi possível oferecer suporte

significativo aos estudantes em seus processos de aprendizagem, reduzindo dificuldades recorrentes e ampliando repertórios textuais e discursivos.

Em adição a isso, do ponto de vista das monitoras, a vivência contribuiu para o fortalecimento de competências docentes fundamentais, tais como a gestão de grupos, o planejamento de aulas, a interpretação das necessidades dos aprendizes e a adaptação de estratégias pedagógicas. Além disso, a participação no planejamento conjunto com a professora orientadora reforçou a compreensão do trabalho docente como uma prática colaborativa, dialógica e situada, em consonância com perspectivas contemporâneas de ensino.

Assim, a experiência confirma que a Monitoria transcende a ilusória função de apoio administrativo ou técnico ao se estabelecer como uma ação formativa integral, alinhada à tríade universitária de ensino, pesquisa e extensão, fundamentais em uma licenciatura. Ao aproximar o licenciando de sua futura profissão e permitir a reflexão crítica sobre práticas de sala de aula, o Programa de Monitoria demonstra ser uma ferramenta indispensável para consolidar saberes profissionais e promover uma formação docente comprometida, ética e socialmente responsável. Desse modo, reafirma-se a relevância de sua continuidade e o fortalecimento dessa ação nos cursos de licenciatura, especialmente nos cursos de Letras, em que a construção de competências linguísticas e pedagógicas requer acompanhamento constante, além de reflexão teórica e prática efetivas.

Referências:

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (org.). **Português no ensino médio e formação do professor**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ARAUJO, Rafaela Lima de. Desvendando o manual para normalização de trabalhos acadêmicos da Ufal. Maceió: Repositório da UFAL, 2022.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual:** conceitos e aplicações. Campinas: Pontes Editores, 2022.

BATISTA et al. **Para o plágio eu digo não**: guia de boas práticas. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2021.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

FARIA, Joelma Pereira de. **A monitoria na Escola Pública**: sentidos e significados de professores e monitores. Repositório da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MINIK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MOTA, Mabel Meira; MAGALHÃES, Lívia Borges Souza; FRANCO, Laylla Gomes. **Leitura e produção de texto acadêmico.** Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2020.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. **Produção textual na universidade**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MUNIZ-LIMA, I. **Linguística Textual e Interação Digital.** Campinas: Pontes Editores, 2024.

A língua francesa como mediadora para reflexões sobre (inter)cultura em manual de ensino para gastronomia

Rita Bessa[32]

Introdução

Este artigo apresenta algumas reflexões sobre o material didático *En cuisine: français professionnel A1-A2* (Cholvy, 2014) complementadas pela análise do manual *En cuisine et en salle: Français professionnel - B1-B2* (Bencini; Cangioli, et al, 2015), ambos usados durante três semestres em aulas de língua francesa para o curso de Bacharelado em Gastronomia na Universidade Federal da Bahia. As questões que têm sido levantadas com o uso desses manuais se referem ao lugar que a cultura gastronômica francófona[33] tem ocupado nesses materiais didáticos, como ela é representada e qual o tratamento dado pelo professor-mediador a esta temática.

A adoção de um manual de ensino de língua francesa importado, seja para objetivos gerais ou específicos, como ponto de partida para o planejamento de aulas precisa ser feita com o entendimento por parte do mediador destes conhecimentos, o professor, de que a língua e a cultura que estão sendo apresentadas podem materializar, sobretudo, determinados

[32] Professora Titular de língua francesa do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Docente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (UFBA). Líder do Grupo de Pesquisa em Ensino- Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (GPELE/CNPQ). E-mail: rita_bessa@uol.com.br. cv: http://lattes.cnpq.br/4154228401612099; Orcid https://orcid.org/0000-0002-0863-4628.

[33] Gastronomia Francófona remete à cozinha de países onde a língua francesa é falada fora da França.

discursos que difundem certas práticas sociais consideradas como referência linguístico-cultural. O professor deveria estar consciente das condições de produção desses materiais e do papel que desempenha como mediador desse conhecimento, podendo optar em não compartilhar informações ou, aos menos, filtrá-las sobre dada cultura que muitas vezes são publicizadas como as únicas que devem ser aprendidas. Ao contrário, o seu papel seria o de trazer *essas verdades* para o espaço crítico, no sentido de permitir que os atores em sala de aula expressem o contraditório de uma dada versão de fatos através de suas opiniões. Este *agir* constitui o caminho para o *reagir* estimulando a reflexão e a capacidade interpretativa de seus interlocutores, ampliando conhecimentos através da prática da pesquisa e de construção de lugares que possam permitir que outras culturas expressadas pela língua que está sendo estudada se apresentem, preenchendo, assim, certas lacunas que são deixadas, com frequência, nos manuais de ensino de língua estrangeira.

Nos diferentes contextos de ensino com os quais dialogo, é recorrente, o desabafo de formadores de línguas estrangeiras sobre os excessos de suas cargas horárias de ensino e de demandas institucionais, sobre as deficiências nas estruturas institucionais para as suas práxis, além da escassez de materiais e recursos didáticos, pouco acervo em bibliotecas e de forma mais ampla a falta de uma política linguística. Diante de um panorama desanimador, dificilmente os sujeitos imersos nesta dinâmica param para questionar e refletir sobre as condições de produção dos materiais que adota, a saber, quando foi escrito, por quem foi elaborado, para qual público-alvo, qual o método ou abordagem metodológica que o alicerça, qual o contexto social, histórico e ideológico que permeia a didatologia no momento em que foi escrito para assim ter uma compreensão mais clara dos conteúdos que são

mediados em sala de aula.

Como afirmam Maingueneau e Charaudeau (2004, p.114-115):

> a compreensão das condições de produção de discursos mostra os saberes pré- construídos que circulam na forma de interdiscurso. O sujeito que enuncia é parcialmente sobre determinado por saberes, crenças e valores que circulam no grupo social ao qual pertence ou ao qual se refere, como também, é igualmente sobre determinado pelos dispositivos de comunicação nos quais se insere para falar e que lhe impõem certos lugares, papéis e comportamentos.

Diante da impossibilidade ou dificuldade de enxergar o não-dito, o que não é explicitamente declarado, o oculto, aquilo que não é transparente na materialização de conteúdos através da língua, resta aceitar e pôr em prática muitas das *verdades únicas* veiculadas pelos manuais de línguas francesa. Imersos neste contexto, os professores deixam de fazer questionamentos fundamentais para o êxito do processo de ensino- aprendizagem da língua estrangeira na contemporaneidade, a saber, os objetivos propostos no manual que lhe serviu de ponto de partida ou até mesmo de porto seguro atende às necessidades de seu que público-alvo? Como esses materiais elaborados em países estrangeiros para o ensino da língua para povos diversos tratam a língua e a cultura que serão ensinadas? Há uma dicotomia onde a língua ensinada tem o seu lugar de destaque e a cultura aparece como algo complementar? Há espaço nas atividades propostas para que o aprendiz, entendido como um sujeito ativo, heterogêneo, crítico e transformador compartilhe os conhecimentos que os constitui e possa criar um espaço dialógico e intercultural?

No caso específico do manual *En cuisine: français professionnel A1-A2*

(Cholvy, 2014) adotado para o ensino da língua francesa nos dois primeiros semestres do curso de Bacharelado em Gastronomia, vários questionamentos e inquietações foram sendo gerados no decorrer das práticas de ensino: Os conteúdos linguísticos apresentados estariam, de fato, contemplando os objetivos do público-específico, estudantes da gastronomia? Quais seriam as reais necessidades deste público? As temáticas apresentadas sobre a cultura gastronômica valorizavam a diversidade linguístico-cultural de povos falantes da língua francesa? Como as atividades sobre cultura eram apresentadas? A proposta do manual não estaria reproduzindo os objetivos e a própria estrutura daqueles que propunham o ensino de língua com objetivos gerais, a saber, trabalhar a compreensão e a expressão oral e escrita, contemplando a gramática, a fonética, a "cultura" e o léxico, diferindo, apenas, com exemplos de situações da área específica? Qual o entendimento de língua e de cultura que, como professora-mediadora de conhecimentos em língua francesa para objetivos específicos, deveria adotar e defender? E, finalmente, o que e como ensinar a um público de um campo de conhecimento específico pertencente a uma geração mais crítica, defensora da sua identidade e transformadora?

Os questionamentos são numerosos e as respostas são encontradas de forma lenta, gradual e sempre passível de serem revistas. O fato é que o processo de ensino- aprendizagem de língua francesa para a gastronomia tem um público-alvo atravessado por diversas crenças, estereótipos, parâmetros, referenciais que contribuem para reiterar a posição hegemônica desta gastronomia no mundo. A gastronomia francesa, através da sua história e do talento de seus *chefs* contribuiu, ao longo dos séculos, para a formação de

novos profissionais espalhados pelo mundo. O conceito de *nouvelle cuisin*[343], a criação da brigada de cozinha profissional, o aperfeiçoamento e difusão de técnicas de cocção, de cortes, os molhos de base que inspiraram novas invenções ao redor do mundo são contribuições inegáveis para o campo profissional da gastronomia ocidental. Sem falar que no Brasil, diversos termos franceses da confeitaria, da vestimenta, das técnicas, dos molhos, bases e fundos, das preparações e utensílios como *toque, mise en place, sauté, fouet e béarnaise*[4] fazem parte do cotidiano dos profissionais, sendo, inclusive, em muitos casos, intraduzíveis em língua portuguesa (Bessa, 2018, 2020).

O texto A missão gastronômica francesa no Brasil dos anos 70 (Previatti, 2021) mostra que grupos de *chefs* de cozinha franceses migraram para o Brasil na década de 70 visando a formação de novos profissionais seguindo as técnicas e concepções da cultura gastronômica que representavam. Criaram associações e escolas gratuitas de formação de *chefs* a fim de desenvolver a gastronomia brasileira. Percebe-se que o caráter missionário e a moldura colocada na gastronomia brasileira naquela época são exemplos que fazem entender a herança hegemônica que tem prevalecido ao longo das décadas. Neste mesmo texto, há uma parte de uma matéria feita pela Revista Isto É (abril, 1996), onde aos *chefs* franceses eram atribuídos os papeis de construtores de um verdadeiro *Império Gastronômico no Brasil*, país considerado por eles como um terreno vazio e inóspito. Estes *chefs* falavam que não havia tradição de cultura gastronômica brasileira e que a sua extinção seria inevitável. Caberia a eles, em sua missão imperialista, resgatar e dar autenticidade à cozinha brasileira, eles seriam os nossos salvadores. As informações do texto mencionado mostram o quanto essas representações

[34] A *nouvelle cuisine* (1960) primava pelo frescor e leveza dos sabores, como também da montagem e apresentação dos pratos.

são atuais no inconsciente coletivo, contudo, o que tenho observado em sala de aula é que os aprendizes se mostram conscientes das contribuições francesas para o seu campo profissional, mas, rejeitam, na maioria, as construções hegemônicas que lhes foram transmitidas. Percebo o quanto reconhecem e defendem a identidade diversificada da cultura gastronômica brasileira e a luta dos *chefs* por delimitar este espaço nacional e mundialmente.

Como foi mencionado anteriormente, as inquietações e questionamentos oriundos dos materiais didáticos adotados, dos planejamentos de aulas e da interação com os alunos são inúmeros e vão se diversificando a cada nova turma de língua francesa. O que se pretende neste artigo é analisar, primeiramente, o lugar atribuído à cultura gastronômica francófona no manual de ensino *En cuisine: français professionnel A1 e A2* (Cholvy, 2014), que é usado nos dois primeiros semestres do curso de língua francesa para gastronomia na Universidade Federal da Bahia, mas especificamente, na seção *Culture Gastronomique,*, em seguida, apresento e analiso de que forma a cultura gastronômica francófona é representada no manual *En cuisine* et *en salle: français professionnel B1-B2* (Bencini;Cangioli, et al, 2015), empregado parcialmente no terceiro semestre do curso. Para analisar e ter um posicionamento interpretativo e critico sobre as temáticas culturais apresentadas pelos manuais, revisito alguns conceitos de cultura, desde os tradicionais até os que se adequam à contemporaneidade, apontados por Laraia (1986), Câmara Cascudo (2004), Almeida Filho (2025), Bauman (2013), como também de língua-cultura, em Mendes (2011). Trago ainda, um pouco o que é dito por Montanari (2013) a respeito de comida, cultura, identidade.

Adoto nas aulas as propostas metodológicas para o ensino de língua francesa com objetivo específico segundo Mangiante e Parpette (2004; 2016; 2023) por entender que traz resultados práticos para o público-alvo de um campo de conhecimento específico.

Quanto à prática em sala de aula, trago exemplos de atividades propostas no planejamento e desenvolvidas no primeiro e segundo semestre de 2024 e, posteriormente, no primeiro semestre de 2025.

O manual En cuisine: Français professionnel (A1-A2)

O manual adotado para os dois primeiros semestres de ensino de língua francesa no curso de Bacharelado em Gastronomia traz na sua apresentação a informação de se tratar de um material para as áreas de gastronomia e de restauração[35]. A sua elaboração partiu de um projeto sobre ensino de língua francesa com objetivo específico em 2011. Devido aos resultados positivos oriundos da sua aplicação em Institutos de Gastronomia da cidade de Lima, decidiu-se por sua ampliação visando a responder aos objetivos de aprendizes do mundo todo.

Ainda na apresentação, Cholvy (2014, p.3) informa que a proposta de atividades se volta para um público da área da restauração em nível inicial de aprendizagem. As competências linguísticas a serem adquiridas atendem aos níveis A1 e A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CECRL)* e o objetivo final é a comunicação no idioma no campo profissional.

O manual se estrutura em dez unidades que versam, segundo a

[35] Na área de alimentação, refere-se a serviços que preparam e fornecem refeições, lanches, bebidas.

apresentação, sobre a restauração. Cada unidade propõe objetivos profissionais; gramaticais; lexicais e fonéticos. As quatro competências linguísticas são trabalhadas em todas as unidades, havendo várias atividades de compreensão e produção oral e escrita. Neste artigo, não proponho enumerar as temáticas de cada unidade, mas, apenas, centrar o olhar sobre a seção denominada *Cultura gastronômica* que aparece após cada duas unidades. Segundo Cholvy (2014, p.3), esta temática é tratada sem estereótipos e apresenta importantes aspectos das tradições culinárias francesas. Apesar do autor remeter o manual ao tema restauração, na sua apresentação, diversas temáticas se referem a cozinha, inclusive, o próprio título do manual.

No meu ponto de vista, após as análises, a seção *Cultura Gastronômica* proposta no manual, no final de cada duas unidades, ratifica um posicionamento hegemônico que traz para a cena, apenas, as tradições culinárias francesas, conforme exemplos apresentados abaixo:

Quadro 1: Temas e temáticas da cultura gastronômica Manual En cuisine:français professionnel: A1-A2

Título das Unidades	Cultura gastronômica (Temas et temáticas)
1-2: *Bienvenue!; Cuisine et restaurant*[36]	Tema: *Mille et une manière de se restaurer [en France];* temáticas: *Manger à la maison ou l'extérieur* (p.22); *Les formules de restauration; Une brasserie parisienne* (p. 23)
5-6: *La mise en place: Aux fournaux*[37]	Tema: *Le pays du fromage*; temáticas: *Les Français et le fromage; Un métier et une passion: trois*

[36] Títulos das unidades: Bem-vindo; cozinha e restaurante; Cultura gastronômica - Tema: Mil e uma forma de se alimentar; temáticas: Comer em casa ou fora dela; propostas de cardápios em restaurante francês; um restaurante mais econômico parisiense.

[37] Título das unidades: A *mise en place* (expressão mantida na língua portuguesa pela área

	questions à un maître fromager affineur (p.58); *Des fromages pour tous les goûts; La fondue savoyarde: recette* (p. 59)
7-8: *Saignant, à point ou bien cuit?; Les produits de la mer*[38]	Tema: *Les vins*; temáticas: *La France viticole* (p. 76); *Le goût du vin*; *L'AOC, qu'est-ce que c'est*?; *Accords mets-vins*: *les conseils du sommelier*; recette: *Tournedos à la sauce bordelaise* (p. 77)
9-10: Pour le dessert; À la carte[39]	Temas:*Découvrir le monde de la gastronomie*; temáticas: *Portraits de grands chefs français* (p. 94-5); *Une recette digne d'un grand chef: risotto à la truffe noire et Saint Jacques poêlées* (p. 95)

Fonte: En cuisine: français professionnel A1 e A2 (Cholvy, 2014).

Na tabela acima, observa-se que os títulos atribuídos às unidades tratam de conteúdos transversais (Mangiante; Parpette, 2004) de interesse tanto do campo da restauração quanto da gastronomia. Ao analisar, apenas, as temáticas da cultura gastronômica, os conteúdos estão centrados nos paradigmas da França, como exemplificação, trago os títulos dos textos referentes às unidades 9 e 10, intitulada *Découvrir le monde de la gastronomie*. O primeiro texto a ser lido e discutido trata dos guias gastronômicos *Michelin* e *Gault et Millau*, ambos genuinamente franceses e atribuidores das conhecidas

profissional que designa a organização prévia antes das execuções das preparações); Aos fogões, aos preparos e cocções, ao trabalho das preparações; Cultura gastronômica - Tema: O país do queijo; temáticas: Os franceses e o queijo; Uma profissão e uma paixão: três questões a um mestre queijeiro; Queijos para todos os gostos; receita: A *fondue* da Sabóia (região montanhosa na França): receita.

[38] Título das unidades: Mal passado, ao ponto ou bem passado ?; Os produtos do mar; Cultura gastronômica

[39] Título das unidades: Para a sobremesa; *À la carte*; Cultura gastronômica - Tema: Descobrir o mundo da gastronomia; temáticas: Perfis dos grandes chefes de cozinha franceses; Uma receita digna de um grande chef: Risoto com trufa preta e vieiras fritas.

"estrelas[40]" ou "*toques[41]*" que dão reconhecimento, o selo de qualidade, aos restaurantes e, consequentemente a seus *chefs* e pratos, sendo a variação entre 3 e 5, além de que o guia *Gault et Millau* elege, anualmente, o *chef* de cozinha do ano; O segundo texto apresenta a biografia de grandes *chefs* de cozinha franceses, a saber, Paul Bocuse[42], Joël Robuchon[43], Alain Ducasse[44], Marc Veyrat[45] e Anne Sophie Pic[46], todos naturais da França, portadores das estrelas *Michelin* e reconhecidos mundialmente. E, finalmente, a receita cuja apresentação é A receita digna de um grande *chef*: *Risotto à la truffe noire[47] et Saint-Jacques*[18] *poêlées*", oriunda da França. Quanto às temáticas referentes às unidades 5 e 6, intitulada *Le pays du fromage*, verifica-se que todos os exemplos de queijos, suas origens e suas características são franceses: *comté, beaufort, saint-nectaire, camembert, brie, roquefort* (p. 59) e, na receita apresentada *La fondue savoyarde*, apesar da fondue ser originária da Suiça, remetendo, assim, a uma cultura francófona, a preparação apresentada como *savoyarde* pertence à Sabóia, região montanhosa da França.

---

[40] As estrelas (étoiles) variam entre 1 a 3 pelo guia Michelin.

[41] As *toques* variam de 1 a 5 pelo *Gault et Millau*. Toque significa o chapéu do chefe de cozinha.

[42] Paul Bocuse manteve desde 1965 as 3 estrelas no guia Michelin. Foi um dos precursores da nouvelle cuisine (1960) que primava pelo frescor e leveza dos sabores, como também da montagem e apresentação dos pratos.

[43] Joël Robuchon possui 28 estrelas no guia Michelin, sendo o chef de cozinha mais condecorado do mundo.

[44] Alain Ducasse foi o primeiro chef de cozinha a obter 3 estrelas em três restaurantes diferentes.

[45] Marc Veyrat reconhecido como defensor da alimentação natural.

[46] Anne Sophie Pic é uma chef de cozinha possuidora de 3 estrelas no guia *Michelin,* eleita chef do ano em 2007 e uma das poucas mulheres em um campo profissional majoritariamente masculino.

[47] Trufa negra é originária do centro-sul da França e um dos insumos mais caros da alta gastronomia. [18]Saint-Jacques são frutos do mar conhecidos como "vieiras" que são apreciadas pelo seu requinte.

Trago, a seguir, algumas informações sobre o manual *En cuisine et en salle: français professionnel B1-B2 (*(Bencini;Cangioli, et al, 2015) e apresento e analiso os temas propostos nas lições que tratam da gastronomia, como também, aqueles da seção *Civilisation* que finaliza cada unidade e diz objetivar oferecer aos aprendizes a possibilidade de descobrir aspectos da cultura e da civilização francesa e francófona atuais, como também, aspectos, históricos no contexto profissional da restauração.

O manual En cuisine et en salle: français professionnel (B1-B2)

Harmonização entre pratos e vinhos: os conselhos do sommelier (especialista em vinhos); receita: Bife alto com molho feito com echalota, vinho tinto e tutano de osso de boi ou vitela.

O manual *En cuisine et en salle: français professionnel B1-B2* (Bencini; Cangioli, et al, 2015) empregado, parcialmente, no terceiro semestre de língua francesa, após 120 horas de estudo do idioma tem como público-alvo estudantes de escolas de cozinha e hotelaria-restauração, assim como, profissionais que pretendem interagir com empresas francesas e francófonas dos setores. Neste aspecto, amplia o campo profissional a ser formado. O objetivo final é a comunicação no idioma em situações específicas do campo profissional, como elaboração de receitas e trocas comerciais com os fornecedores.

Diferentemente do manual *En cuisine: français professionnel - A1 e A2* (Cholvy, 2014), o livro apresenta a unidade 0 (zero) com, apenas, uma lição e sete unidades com duas lições compostas, segunda as autoras, por documentos autênticos e semi-autênticos orais e escritos que apresentam

competências dos profissionais (as funções/os postos de trabalho) na cozinha e na restauração. A seção que encerra cada unidade é denominada *Civilisation.* De acordo com as autoras, a intenção é que o público-alvo descubra aspectos da civilização francesa e francófona atuais como também da história da cozinha e da restauração.

No quadro abaixo, apresento as temáticas abordadas nas unidades referentes a cozinha:

Quadro 2: Temas e temáticas da cultura gastronômica no manual En cuisine et en salle:français professionnel: B1-B2

Titulos das Unidades	Temas	Civilização
Unidade 0 – Lição 1: *Habitudes alimentaire*[48].	*La gastronomie francophone en Europe; La cuisine francophone dans le monde.*	Tema: *Tendances et innovations dans la cuisine française.*
Unidade 1- Lições 1-2: *En cuisine!* [49]	*La brigade de cuisine; La cuisine: instruments et ustensiles.*	Tema*:Au fil des siècles* Temática*: histoire de la cuisine française.*
Unidade 4- Lições 1-2: *Recettes et design*[250]	*Recettes françaises et francophones;* temática*s: La cuisine du nord et de la France; La cuisine du sud de la France; La cuisine*	Tema*: Cuisine et communication;* Temática*: Cuisine et télé.*

[48] Título da unidade: Hábitos alimentares; temas: A gastronomia francófona na Europa; A cozinha francófona no mundo; Civilização: Tendências e inovações na cozinha francesa.

[49] Título da unidade: Na cozinha; temas: A brigada de cozinha; A cozinha: instrumentos(equipamentos) e utensílios; Civilização: Ao longo dos séculos; temática: a história da cozinha francesa.

[50] Título da unidade: Receitas e *design*; tema: Receitas francesas e francófonas; temáticas: A cozinha do norte da França; A cozinha do sul da França; A cozinha francófona na Europa; tema: Equipamentos e métodos (técnicas); temáticas as cocções e os utensílios; saber apresentar um prato; civilização: Cozinha e comunicação: cozinha e televisão.

	francophone en Europe; Outils et méthodes; temáticas:les cuissons et les ustensiles; savoir présenter un plat.	
Unidade 5- Lições 1-2: *Je peux vous suggérer..*[511]	*Savoir parler du vin; temáticas: Les grands príncipes de la dégustation; La classification des vins. Savoir expliquer des recettes: temáticas: le pot-au-feu; la soupe à l'oignon; la terrine de campagne aux foies de volailles; le cordon bleu; la tropézienne*	Tema: *Gastronomie française* Temática*: Les productions régionales françaises dans le domaine alimentaire.*

Fonte: En cuisine et en salle:français professionnel: B1-B2 (Bencini; Cangioli, et al, 2015)

A princípio, em um primeiro olhar sobre o manual, chamou a atenção o título da seção *Civilisation*, denominação presente em muitos manuais de ensino de língua francesa para objetivos gerais em décadas passadas. Câmara Cascudo (2004) diz que Civilização "foi o vocábulo que se usou desde que a imagem do conjunto moral e doutrinária dos valores humanos impressionou à inteligência especulativa dos homens". Segundo o autor, foi o vocábulo preferido pelos intelectuais do século XIX, historiadores, viajantes. Assim:

> A civilização é a faculdade de simplificar, integrar com maior facilidade os elementos habituais do complexo. E sobre todas as coisas reunidas no plano

[51] Povos celtas que habitavam a região da Suiça e arredores, conhecida na antiguidade como *Helvetia.*

> da utilidade e da influência, velhas e novas, estender o matiz característico da unidade mental (Câmara Cascudo, 2004, p. 48).

Para Câmara Cascudo (2004) falar em Civilização é reiterar um caráter mantenedor de padrões que se universalizam dando a falsa impressão de continuidade. Nesta perspectiva, visualizando os temas e temáticas apresentados no quadro 2, abre-se uma possibilidade interpretativa de que o manual mantém como referência de gastronomia a *civilização francesa*. Outro viés de compreensão é que, apesar, dos títulos citados no quadro 2, o conteúdo apresentado pelo manual não cumpre o que é dito pelas autoras sobre a intenção que o público-alvo descubra aspectos da civilização francesa e francófona atuais. Acredito e defendo que:

> Pode um povo receber de outro parte vultosa de técnicas, organização social, linguagem, possíveis permanentes ou constantes antropológicas, sem que fique possuindo características reais da civilização comunicada (Câmara Cascudo, 2004, p. 46).

As reflexões sobre os temas e temáticas propostas pelo manual tem início na Unidade 0 (zero) intitulada *Habitudes alimentaires* que traz no primeiro texto *La gastronomie francophone en Europe* dois personagens clássicos da literatura em quadrinhos francesa Astérix e Obélix, falando sobre os hábitos alimentares de Belgas e Helvètes[52]. O próprio texto afirma que nas histórias narradas por estes personagens a alimentação tem sempre lugar de destaque para críticas ou auto críticas envolvendo a sociedade francesa ou estrangeira. Trata-se do olhar francês sobre a cultura do Outro. Na mesma unidade, com o tema *La cuisine francophone dans le monde*, existe uma

[52] Povos celtas que habitavam a região da Suiça e arredores, conhecida na antiguidade como *Helvetia.*

abertura para informações sobre a gastronomia em *Québec* (América do Norte) e, finalmente, o texto *La cuisine Créole* definida pelo cruzamento de várias culturas linguísticas e gastronômicas como a africana, indiana, a francesa nas ex-colônias. A única atividade proposta, no caso do texto sobre a cozinha quebequense é de classificação dos pratos citados em doce ou salgado. No texto sobre a cozinha *créole*, a atividade versa sobre a identificação das preparações citadas como entrada, prato principal, sobremesa. A seção Civilização se restringe a informações textuais sobre tendências e inovações na cozinha francesa.

O tema da unidade 4 é *Recettes Françaises et francophones,* mais especificamente, as cozinhas do norte e do sul da França e a cozinha francófona europeia: Bélgica; Suíça e Luxemburgo, com textos que caracterizam os pratos e preparações, além de apresentarem seis receitas típicas regionais francesas e uma belga.

Na seção Civilização, na unidade 4, a temática *Cuisine et télé* apresenta um texto sobre programas de televisão, como *Un dîner presque parfait* que busca mostrar o ato de cozinhar feito com produtos naturais e de qualidade que une a família em momentos de convivência ao redor da mesa, resgatando este aspecto característico da cultura francesa. O texto critica o amplo espaço e audiência reservados a programas como Master *Chef* e *Top chef*, cuja origem não é francesa, mas que, são transmitidos no país de forma adaptada.

As análises apontam que a cultura gastronômica apresentada e materializada através da língua francesa se limita, sobretudo, ao território da França nos manuais *En cuisine: français professionnel A1-A2* (Cholvy, 2014) e *En cuisine et en salle: français professionnel B1-B2* (Bencini; Cangioli, et al, 2015), apesar de, o segundo manual mostrar a intenção de "*découvrir des aspects de*

la culture et de la civilisation française et fracophone actuelles"[53]. A identidade da gastronomia é centrada e reflete "o gosto como um produto social e cultural local" (Montanari, 2013), herdeiro de construções sócioeconômico-político-ideológicas transmitidas historicamente.

A questão que levanto é sobre o lugar atribuído nos manuais à cultura gastronômica de povos falantes da língua francesa que foram colonizados ou não espalhados nos cinco continentes. Segundo a *Organisation Internationale de la Francophonie* (OIF), em relatório de 2022, há 321 milhões de falantes de língua francesa no mundo espalhados nos cinco continente, sendo a África, o continente que possui a maioria de francófonos. Se tenho, como professora-mediadora de conhecimentos, o objetivo de ensinar a língua-cultura francesa da gastronomia, como ignorar a cultura gastronômica dos povos francófonos?

Desta forma, revisito, na seção seguinte, alguns conceitos de cultura que têm permitido ampliar a minha compreensão deste conceito, considerando que o público-alvo ao qual ensino é formado por sujeitos cujo ser, viver e sentir se inserem em uma contemporaneidade transformadora. Consequentemente, apresento algumas atividades transversais que têm coexistido com os manuais de ensino adotado formalmente, buscando, assim, transgredir as barreiras que são colocadas por uma percepção centralizadora da cultura.

Revisitando conceitos de cultura em uma busca contínua por uma definição

Na busca em revisitar conceitos de cultura que me permitam ampliar o meu olhar e otimizar as minhas análises dos manuais de ensino de língua que

[53] Descobrir aspectos da cultura e da civilização francófona atuais.

se propõem a trabalhar com objetivo específico, decidi partir de definições clássicas de cultura, traçando um percurso conceitual até encontrar aquele que atenda ao perfil do meu público-alvo. A cultura, tradicionalmente, se associa a conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade (Laraia, 1986, *apud* Tylor, 1871, p. 1). Laraia (1986, p. 49) faz uma síntese sobre a abrangência que o termo cultura foi conquistando, sendo considerado um processo acumulativo de toda a experiência histórica de gerações anteriores, passível de limitar ou estimular a ação e a criação do indivíduo. Nesta trajetória conceitual tradicional moderna, a cultura é vista como:

> um sistema (de padrões de comportamento socialmente transmitido) que serve para adaptar as comunidades humanas aos seus embasamentos biológicos. Este modo de vida das comunidades inclui tecnologias e modos de organização econômica, padrões de estabelecimento, de agrupamento social e organização política, crenças e práticas religiosas, e assim por diante. Os componentes ideológicos dos sistemas culturais podem ter consequências adaptativas no controle da população, da subsistência, da manutenção do ecossistema etc (Laraia, 1986, p.59-60).

Nas citações trazidas acima, considero como zona de risco palavras como *sistema, padrões, adaptar, adaptação* e *controle*. Pensar que a cultura remete a hábitos, costumes e crenças não causa estranheza, porém, perpetuar a definição de cultura como um sistema de padrões de comportamento e de organização econômica, política, religiosa, entre outras, socialmente transmitidas que servem para adaptar as comunidades humanas parece não dialogar com o público-alvo ao qual faço referência, como também, a um

momento descrito como pós-moderno. Causa inquietação, também, falar em ideologia reguladora constitutiva de sistemas culturais controladores da população. Trago outra citação que descreve claramente como a cultura da modernidade age sobre os sujeitos:

> [...] a cultura (um conjunto de preferências sugerido, recomendado e imposto em função de sua correção, excelência ou beleza) era vista por seus colaboradores, sobretudo e em última instância, como uma força "socialmente conservadora". Para se mostrar apta a esta função, a cultura teve que realizar, com mesmo grau de comprometimento dois atos de subterfúgio em aparência contraditórios. Ela é enfática, severa e inflexível, tanto no endosso quanto na desaprovação, tanto na oferta de bilhetes de ingresso quanto na sua sonegação tanto em emitir documentos de identidade quanto em negar os direitos dos cidadãos. Além de identificar o que era desejável e recomendável em virtude de ser "como convém" - familiar e confortável -, a cultura precisava de significantes para o que seria suspeito e deveria ser evitado em função de sua ameaça oculta e vil (Bauman, 2013, p.11).

Adotar sem restrições e reflexões as definições de cultura apontadas acima, significa ratificar posições autoritárias de hegemonia cultural que refletem uma das vertentes da globalização dentro do paradoxo que lhe constitui.

Ao me propor refletir sobre o conceito de cultura, tenho de forma clara que um espaço geográfico não determina uma única cultura para um povo, ao contrário, há a possibilidade de existir em um mesmo ambiente uma diversidade cultural. Esta diversidade cultural encontra a sua representação através dos sujeitos que, apesar de apresentarem comportamentos oriundos de um processo de endoculturação, estão, na modernidade tardia, com as suas identidades fragmentadas. Este sujeito descentrado não traz em si uma

identidade fixa e unificada. Esta se encontra sempre em processo, em formação, passível de identificar-se e de preencher-se a partir do Outro e do contexto com o qual interage. Este posicionamento se adequa ao perfil do público com o qual trabalho na área da gastronomia. Trata-se de um público que não carrega mais o fardo de uma herança cultural que os condicionou a depreciar aquilo que foge de padrões impostos e aceitos na sociedade da qual faz parte ou hipervalorizar a cultura do estrangeiro.

Pelo contrário, reconhece o valor daquilo que pode agregar vindo do exterior sem marginalizar o que a sua cultura oferece e que pode ser compartilhada com o Outro.

No que tange à cultura na França, é conhecido o número de imigrantes oriundos tanto de ex-colônias como de outros países que migram trazendo consigo as suas culturas:

> A migração moderna, hoje, em pleno curso e ganhando ímpeto, a despeito dos atentados frenéticos para atê-la, introduz a era das diásporas. Trata-se de um arquipélago infinito de colônias étnicas, religiosas e linguísticas, sem preocupações com os caminhos assinalados e pavimentados pelo episódio imperial/colonial, mas, em vez disso, conduzido pela lógica da redistribuição global dos recursos vivos e das chances de sobrevivência peculiar ao atual estágio de globalização. As diásporas dispersam-se e espalham-se por inúmeros territórios formalmente soberanos; elas ignoram as pretensões dos nativos quanto à primazia de necessidades, demandas e direitos locais, e se movimentam entre as armadilhas de uma cidadania dual (ou múltipla) - e, mais do que isso, de uma lealdade também dual (ou múltipla). (Bauman, 2013, p. 37).

As culturas em movimento contínuo passam a permear aquela que caracteriza o Estado-nação exigindo da sociedade o compartilhamento de espaços geográficos, sociais, econômicos, profissionais, entre outros.

> A vida de muitos europeus, talvez da maioria, hoje é vivida numa diáspora – de que alcance e em que direção (ões) – ou entre diásporas - de que alcance e em que direção (ões)? Pela primeira vez a "arte de conviver com a diferença" tornou-se um problema cotidiano. Esse problema só pôde se materializar num momento em que as diferenças entre pessoas deixaram de ser percebidas apenas como fontes temporárias de irritação. Ao contrário do passado, a realidade de viver na estrita proximidade de estranhos parece algo que chegou para ficar; assim, exige que se desenvolvam ou se adquiram possibilidades que possibilitem a coexistência com modos de vida diferentes dos nossos; uma coexistência, além disso, que se mostrará não apenas sustentável, mas mutualmente benéfica. (Bauman, 2013, p, 38).

As pesquisas que tenho feito visando a ressignificar a gastronomia francesa para os gastrônomos em formação têm mostrado que a hegemonia atribuída à gastronomia francesa em relação a outras cozinhas no mundo é um constructo histórico, social e cultural perpetuado por gerações mantendo um caráter elitista e excludente. A gastronomia francesa moderna não está imune à globalização contemporânea nem se constituiu historicamente de forma isolada, pelo contrário, Se por um lado, ela reflete a cultura do seu povo, privilegia o seu *terroir*[54] e a sua regionalidade, buscando manter o seu status de clássica e tradicional, por outro, a dinâmica global que incide sobre o social, o econômico e sobre a cultura, também desperta a curiosidade pelo novo, pelo diferente, e assim, a prática dos *chefs* de cozinha é, naturalmente, atingida por demandas de transformações e de criações. Em muitas preparações de *chefs* de cozinha franceses são feitas referências às cozinhas asiáticas, africanas, americanas, sobretudo, na escolha dos insumos. De uma gastronomia local,

[54] *Terroir* é um termo que se aplica para designar a origem, a identidade de um produto considerando características geográficas, climáticas, entre outras.

passa-se a uma cozinha *glo-cal*:

> [...] a cozinha "global" e aquela (local) podem coexistir (antes: uma de alguma forma produziu a outra), dando origem a um modelo inédito de consumo que alguns sociólogos propuseram chamar de "glo-cal". Porque as identidades, além de serem mutáveis no tempo, são múltiplas. (Montanari, 2013, p. 153).

A cultura gastronômica francesa é, por natureza, fragmentada e historicamente enriquecida por culturas alimentares diversas, como também, permeia a história gastronômica de outros povos.

> o objeto [insumo] trazido de uma cultura para outra é repensado e reposicionado em uma lógica diferente da "original". No âmbito da globalização as diferenças não tendem a desaparecer, pelo contrário, se acentuam, são carregadas de ressignificações resultantes da descoberta-redescoberta-invenção das identidades alimentares. (Montanari, 2013, p. 152- 153).

Quanto à cultura alimentar, aponto:

> O sistema alimentar é capaz de mudar e ao mesmo tempo de reafirmar a sua identidade, regenerando-se com aportes externos, incorporando o desconhecido, assimilando-o, se apoiando na crença de poder tratar os produtos novos com procedimentos e preparações tradicionais. (Montanari, 2013, p.171).

Do ponto de vista cultural, é inegável que a gastronomia da França contribui para muitas outras cozinhas, através de modelos de técnicas de cocção, de cortes, de organização da Brigada de cozinha, do uso de terminologias intraduzíveis em outras línguas (Bessa, 2018; 2020), porém, restringir o ensino da gastronomia de língua francesa a este espaço geopolítico significa empobrecer um curso onde, a sala de aula se constitui como um

espaço dialógico em que o sujeito-formador tem o papel de mediador de conhecimentos não limitados por atitudes unívocas, mas sim, passíveis de enriquecimento através de pesquisas e, consequentemente, possíveis ressignificações através da língua, mediadora das relações e das discussões críticas. Cabe, também, ao professor-mediador, o papel de incentivador do despertar de sujeitos-culturais, muitas vezes adormecidos por políticas que limitam os seus lugares e as suas vozes. A visão ampliada do sujeito- mediador na prática de ensino que descrevo traz a inteligibilidade sobre o discurso veiculado nos materiais didáticos. O processo de ensino-aprendizagem que propõe não é um caminho de mão única, onde há um transmissor- formador de opiniões e aprendizes- receptores-passivos. O trajeto é de mão dupla onde os sujeitos-culturais envolvidos atuam. A prática em sala de aula e os materiais selecionados devem ser "culturalmente sensíveis a esses sujeitos em interação (Mendes, 2011). A língua na sua função de mediadora de práticas sociais representa a língua-cultura (Mendes, 2011) que deve ser capaz de atuar como ponto de partida para a construção de ambientes de mediação cultural, de lugares que vão desde o estranhamento, problematização, crítica, comparação até o ponto da negociação, da aceitação de diferenças, da reflexão sobre a identidade de si e do Outro e da convivência respeitosa a ser construída.

Na perspectiva adotada para o ensino e aprendizagem da língua-cultura para o público-alvo da gastronomia, busca-se fazer conhecer a culinária dos povos falantes de língua francesa espalhados nos diversos continentes. A relação intercultural que se busca estabelecer, através da língua, entre as culturas dos sujeitos envolvidos no processo e as culturas francófonas estudadas cria um terceiro lugar, uma terceira cultura onde no processo de ensino e aprendizagem de uma língua:

> Os aprendizes podem usar o sistema para atender aos seus objetivos, para criar uma cultura de terceiro tipo na qual eles podem expressar seus próprios significados sem serem hospedados pelos significados de outros ou da comunidade de fala da língua-alvo (Kramsch, 1993, p. 13, *apud* Mendes, 2011, p. 141).

Existem crenças que reiteram que o gosto por certas cozinhas como a francesa é um produto social e cultural (Montanari, 2013), isto quer dizer que o lugar e a supremacia de determinada cozinha carregam em si um status econômico, social e cultural distintivo de classes sociais e, consequentemente, segregador. A cultura gastronômica que defendo ser compartilhada em sala de aula é enriquecedora, transformadora, libertadora de paradigmas e, ao mesmo tempo, reconhecedora das contribuições com as quais dialoga.

Na seção abaixo, aponto algumas reflexões sobre como venho (re)construindo os meus posicionamentos didático-metodológicos, jamais imutáveis, para o ensino da língua- cultura francófona para objetivos específicos para sujeitos que têm em comum a área da gastronomia, porém, com especificidades oriundas das suas escolhas nesta macro área, ou seja, trato o ensino de língua com fim específico como um campo onde o olhar do professor-moderador deve estar atento aos interesses específicos comuns do seu público-alvo.

O ensino da língua-cultura francófona

Tendo verificado que os manuais *En cuisine: français professionnel A1* – A2 (Cholvy, 2014) e *En cuisine* et *en salle: français professionnel B1-B2* (Bencini; Cangioli, et al, 2015), concentram as temáticas sobre a gastronomia no território da França, busquei uma base metodológica para o ensino de língua-

cultura francófona que, além de valorizar a relação entre linguagem e ação, privilegiasse a demanda e os interesses dos aprendizes da língua.

Na práxis em sala de aula, porém, esta postura didática causa, de início, a estranheza nos alunos ao permitir que as suas vozes sirvam de guia para a condução do processo de ensino-aprendizagem. Perguntei, assim, como uma estratégia de permissão e motivação sobre o que pensavam a respeito de pesquisar e conhecer melhor a Gastronomia Francófona como tema transversal ao trabalho como os livros adotados. As respostas foram positivas por unanimidade. Como se tratava do primeiro semestre de estudo da língua, em 2024, o tema, desconhecido até então, foi trabalhado através da exploração do mapa da francofonia identificando os povos falantes de língua francesa nos cinco continentes e assistimos a um vídeo[55] do YouTube que mostrava a abrangência do tema Francofonia. A partir do interesse despertado pelo tema, parti para a aplicação de um questionário sobre quais países francófonos queriam trabalhar em sala de aula a partir do segundo semestre de estudo da língua. Em paralelo, adotei a perspectiva didático- metodológica de Mangiante e Parpette (2004) para o ensino de língua francesa com objetivo específico (FOS).

De acordo com os autores, a base de elaboração de um curso desta natureza passa por cinco etapas: a demanda; a identificação das necessidades/interesses dos alunos; a coleta de materiais; a seleção de materiais e a didatização dos mesmos.

A exploração do mapa da francofonia constituiu um ponto de partida para a ampliação do trabalho com o tema Gastronomia Francófona no segundo semestre de estudo da língua. A *demanda* do público-alvo se

[55] Disponível em https://youtu.be/46HFrpkKJ-g

materializou em pesquisar sobre a gastronomia na província de Quebec e na Luisiana por estarem situados em países majoritariamente anglófonos; na América do Sul, a Guiana Francesa pela fronteira que faz com o Brasil e pelos possíveis insumos empregados na gastronomia oriundos da floresta amazônica; por fim, a curiosidade e crença na identificação com países africanos como o Senegal, o Benim, Madagascar e o Mali. Coube ao professor-moderador, então, fazer a análise das *necessidades* linguístico-culturais desses sujeitos que, neste caso, foi a compreensão escrita de textos sobre a gastronomia nos países, seus *chefs* e suas receitas. Propus, também, explorar sobre a presença francesa no passado e no presente nestes países, a fim de ampliar a visão crítica e a formação de opiniões pautadas em fatos sobre aspectos negativos e/ou positivos nas relações com antigos colonizadores.

Na *coleta e seleção de dados*, foram usados textos e vídeos informativos disponíveis em livros e na internet, levando em conta o nível linguístico dos alunos. A perspectiva metodológica adotada para o ensino do FOS, permite que os textos sejam adaptados ao nível linguístico dos aprendizes, desde que o conteúdo seja preservado. A carga horária do curso (60 horas) e o número de horas semanal do curso, como também, os recursos didáticos institucionais foram considerados.

Na etapa de didatização, professor-moderador no ensino de línguas com objetivos profissionais específicos, em geral, se questiona sobre o que seria aproveitável da formação que teve para o ensino de francês como língua estrangeira. Sobre esta indagação, são bastante elucidativas as palavras de Mangiante e Parpette (2004) ao afirmarem que o ensino do FOS é antes de tudo um ensino de língua, onde não se privilegia o conteúdo do domínio profissional em análise, mas sim, o domínio da língua necessário para a apreensão de noções de uma certa profissão que o aprendiz já domina na sua

língua materna. Na etapa de elaboração didática, o francês com objetivo específico (FOS) se aproxima ao máximo dos procedimentos adotados em FLE[56]. As formas são globalmente idênticas àquelas postas em prática no ensino generalista com emprego de questionários de compreensão oral e escrita, de diálogos, de tabelas a preencher. Os conteúdos, ao contrário, propostos nos programas de FOS apresentam um caráter específico da área profissional em questão.

A compreensão escrita dos materiais didáticos selecionados foi feita através de estratégias de leitura de textos em línguas estrangeiras aprendidas no primeiro semestre de estudo da língua, acompanhada de atividades de compreensão detalhada das informações nos textos, discussões e interações sobre as respostas, trabalho com as terminologias encontradas nas receitas referentes a insumos, técnicas de cocção e de cortes, formas e tempos verbais frequentes nos textos informativos e nas receitas, entre outras.

Finalmente, a construção de um seminário que apresentasse a gastronomia, a trajetória formativa de um *chef* de cozinha de um país francófono diferente dos estudados em sala acompanhada de uma receita escolhida permitiu que os aprendizes colocassem em prática os seus conhecimentos e experiências em cozinha aprendidos nas oficinas no curso de Bacharelado em Gastronomia ou no mercado de trabalho. Além das apresentações orais em forma de slide das informações solicitadas acima, os aprendizes fizeram a compreensão oral em língua portuguesa da receita do *chef* francófono escrita e projetada em língua francesa. Na conclusão, houve o compartilhamento da experiência através da filmagem (sem imagem e som) da *mise en place* dos utensílios e ingredientes das receitas e de suas

[56] FLE sigla para Francês língua estrangeira.

quantidades, execução, empratamento e degustação em sala de aula. Considerando a contribuição inegável da gastronomia da França para a formação de gastrônomos, no terceiro e último semestre do curso, os aprendizes criaram um glossário virtual sobre técnicas de cortes de legumes e frutas. A base da pesquisa foi um glossário ilustrado de 56 cortes escritos em língua francesa. Como a competência linguística que interessava se manteve na compreensão escrita, o trabalho foi selecionar, em grupos, cortes conhecidos e aqueles que desconheciam, mas que poderiam ser executados nas práticas profissionais. Em seguida, fazer a compreensão em língua portuguesa mantendo a estrutura de glossário, a ordem alfabética, as ilustrações e como acréscimo, o item *curiosidade*s contendo as contribuições dos aprendizes acerca das suas experiências com determinados cortes. A etapa final, foi o compartilhamento do glossário de cada grupo com os colegas, as trocas e a aprendizagem através da escuta dos acréscimos e a disponibilização do material no ambiente virtual aberto aos grupos.

Considerações finais

Este artigo buscou refletir sobre os manuais de ensino de língua francesa com objetivo específico para restauração e gastronomia empregados no curso de Bacharelado em gastronomia da Universidade Federal da Bahia. Verificou-se nas análises da estrutura, dos conteúdos e da metodologia sugerida a partir do que foi proposto um vínculo com manuais de ensino de língua francesa com objetivos gerais, apenas, empregando situações profissionais e léxico específico. Quanto às seções *Cultura gastronômica* e *Civilisation*, foi atestada a preferência por informações referentes à cultura gastronômica da França, mantendo o status hegemônico que põe à margem as

contribuições de países falantes da língua. Foram apresentados conceitos de cultura visando a uma comunhão com o perfil dos aprendizes do referido curso. A proposta de ensino adotada e como foi empregada, ainda que de forma sucinta teve a diretriz metodológica para o ensino de língua francesa com objetivos específicos. Acredito que as reflexões motivem transformações e reposicionamentos por parte de formadores passíveis de se tornar moderadores de conhecimentos e que as perspectivas adotadas neste artigo ampliem as possibilidades de ensino da língua francesa cuja demanda profissional é bastante expressiva.

Referências

CASCUDO, Luís da Câmara. **Civilização e cultura**: pesquisas e notas de etnografia geral. São Paulo: Global, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENCINI, Vera; CANGIOLI, Monique Paola et al. **En cuisine et en salle**: français professionnel B1-B2. Paris: Clé International, 2015.

BESSA, Rita; BATALHA, Anabel; CARDOSO, Patrick. **Termos Franceses da Gastronomia no Brasil**: Confeitaria e Panificação. Curitiba: CRV, 2018.

BESSA, Rita; CARDOSO, Patrick. **Termos Franceses da Gastronomia no Brasil**: molhos, bases e aromáticos. Curitiba: CRV, 2020.

CHARAUDEAU, Patrick. Condições de produção e situação de comunicação. Tradução: Dilson Ferreira da Cruz Júnior. In: CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique (orgs.). **Dicionário de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, p. 114-115, 2004.

CHOLVY, Jérôme. **En cuisine**: français professionnel A1-A2. Paris: Clé International, 2014.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

MANGIANTE, Jean-Marc; PARPETTE, Chantal. **Le Français sur Objectif Spécifique**: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours. Paris: Hachette, 2004.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise (org.). **Diálogos interculturais**: ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. p. 139-158.

MONTANARI, Massimo. **Comida como cultura**. Tradução de Letícia Martins de Andrade. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

PREVIATTI, Débora. A missão gastronômica francesa no Brasil dos anos 1970. **Revista Brasileira de História**, v. 41, p. 331-355, 2021.

Acesso de estudantes surdos ao ensino superior em Roraima: histórico e perspectivas futuras

Flore Kédochim[57]

Thaysa Oliveira Barbosa[58]

Introdução

Este trabalho tem por objetivo descrever o contexto da educação de surdos na educação superior no estado de Roraima associada à história de

[57] Professora mestra do curso de Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Roraima.

[58] Professora doutora do curso de Bacharelado em Letras Libras da Universidade Federal de Roraima.

criação e de consolidação do curso de Letras Libras da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Tal associação faz-se necessária porque foi a partir da criação do curso que tivemos a presença de estudantes surdos nesta instituição de ensino.

Por sua natureza, é comum que as pessoas surdas sejam atraídas ao curso de Letras Libras, no entanto, ainda assim, podemos considerar pequeno o quantitativo de estudantes surdos que já passaram pelos bancos da UFRR (04 estudantes). Uma possível explicação para tal situação seja o fato de o Letras Libras da UFRR ser um curso de Bacharelado e não de Licenciatura como é o mais comum. Ainda assim, partimos da premissa que a existência desse curso de graduação tenha contribuído para a chegada das pessoas surdas à universidade.

Diante desse cenário, na primeira década de existência do curso de Letras Libras, a busca pela presença de estudantes surdos na UFRR foi uma constante, fato pelo qual se justificou a realização de diversas ações de extensão que tinham por objetivo trazer mais pessoas surdas para a instituição, seja no curso de Letras Libras ou em outros cursos de graduação.

Desse esforço coletivo realizado sobretudo pelo colegiado do curso de Letras Libras na sua primeira década de existência, é possível fazermos registros de ações de extensão universitária que foram, didaticamente, agrupadas pelas autoras deste trabalho em quatro eixos, a saber: Eixo 1: Ensino de línguas de sinais como Libras, ASL ou LSV e de português escrito para surdos; Eixo 2: Acessibilidade linguística em diversos contextos (educação, saúde e justiça); Eixo 3: Formação e atuação dos tradutores intérpretes de línguas de sinais; Eixo 4: Apoio a migrantes e refugiados surdos. Para os objetivos deste artigo, trataremos do Eixo 1.

Acesso de estudantes surdos ao ensino em Roraima

Por muito tempo, acreditou-se que "acesso" significava apenas colocar o aluno surdo na escola regular junto com alunos ouvintes. Para nós da linguística, isso gera um problema grave: a criança ficava isolada linguisticamente, dependendo de um intérprete, sem interação direta com colegas ou professores. Além disso, as aulas são ministradas por meio do português, que representa a primeira língua dos alunos ouvintes. A gramática do português é auditiva-linear. Para um surdo, aprender português não é "alfabetização" no sentido tradicional, é aprendizado de língua segunda. Consequentemente, o acesso à educação falha quando a escola tenta ensinar português para o surdo usando métodos fônicos, baseados em sons.

Por outro lado, o acesso é eficaz quando se usa metodologias visuais e contrastivas, tratando o português instrumentalmente para leitura e escrita. É fascinante observar como a faculdade da linguagem se manifesta de formas distintas dependendo da modalidade — oral-auditiva no português e visual-espacial na Libras —, mas preservando princípios abstratos universais. Do ponto de vista teórico, a grande diferença reside no que chamamos de efeitos de modalidade. Embora ambas as línguas respeitem a Gramática Universal, a Libras explora o espaço e a simultaneidade de uma forma que o português, pela sua natureza linear e sonora, não consegue (Quadros *et al*., 2023). As diferenças de gramática entre essas duas línguas representam um desafio tanto para os professores quanto para os estudantes. Ilustramos este desafio por meio da comparação do funcionamento dos verbos nas duas línguas que nos interessam. No português, a concordância é marcada por morfemas flexionais de número e pessoa. Por outro lado, na Libras, a flexão verbal ocorre

de maneira distinta, privilegiando a concordância espacial e marcas aspectuais como o movimento e a frequência, em contraste com a flexão desinencial linear do português (Quadros et al., 2023). Como essas diferenças podem ser ensinadas na sala de aula? Como os estudantes surdos podem entender o funcionamento do português se a Libras se comporta de forma distinta? Vale ressaltar que frequentemente é destacado o que não tem na Libras em relação ao português, mas as características próprias da língua de sinais são omitidas. De fato, apesar de não apresentar marcação morfológica nos verbos, a Libras tem uma classificação verbal cujo conhecimento é essencial para o entendimento da língua. Citamos dois dos quatro tipos verbais da Libras: os verbos com concordância, também chamados de direcionais, como, por exemplo, o verbo PERGUNTAR, marcam espacialmente o sujeito e o objeto se movendo de um para o outro. Desta forma, a concordância é realizada espacialmente, e não por afixos sonoros. Os verbos simples são ancorados no corpo. O verbo GOSTAR não flexiona em direção, exigindo outras estratégias sintáticas. Vale mencionar que, embora não flexionem em *pessoa/lugar* (direção), eles podem flexionar em *aspecto.* Assim, por meio da expressão facial a ideia de gostar muito ou intensamente é transmitida. Ambas as línguas são pro-drop (permitem sujeito nulo), mas por razões diferentes. No português, a desinência verbal rica permite recuperar o sujeito (Fui à praia). Na Libras, o argumento nulo é licenciado pela concordância espacial ou pela incorporação. Em verbos com concordância, como DAR, o início e o fim do movimento indicam quem dá e quem recebe, permitindo que os pronomes manuais não sejam pronunciados (Quadros *et al*., 2023).

Apesar da legislação avançada, a realidade do acesso é desigual. Em

grandes centros como Rio de Janeiro ou Florianópolis, existem escolas bilíngues de referência. Em Boa Vista – Roraima, muitas vezes, o aluno surdo é o único da escola e seu aprendizado depende da presença de um Tradutor Intérprete de Libras na sala de aula. Se não houver intérprete, o que é o caso de muitos surdos em Roraima, o acesso à educação é, na prática, nulo, pois ele fica "copiando do quadro" sem entender o conteúdo. Estas falhas no acesso à educação resultaram em poucas aprovações de estudantes surdos no ensino superior em Roraima. Assim, desde a criação da Universidade Federal de Roraima em 1989, somente quatro estudantes surdos se formaram. Mostramos, na próxima seção, como o curso de Letras Libras está tentando mudar esse cenário e permitir o acesso ao ensino superior para estudantes surdos.

Ações de extensão na Universidade Federal de Roraima

O curso de Bacharelado em Letras Libras da UFRR desenvolveu, ao longo dos últimos dez anos, cursos de extensão com a intenção de aproximar a comunidade surda do ensino superior em Roraima. Apresentamos a seguir três ações desenvolvidas no ensino de línguas de sinais e de português escritos para surdos.

Curso de Redação para surdos

A comunidade surda de Boa Vista demandou para o colegiado de Letras Libras o desejo de prestar vestibular e ENEM; porém, esclareceu que uma das maiores dificuldades para prestar essas provas era a escrita da redação que é exigida em ambas. Diante dessa solicitação informal, foi organizado um curso de extensão cuja finalidade foi, a princípio, proporcionar que estes estudantes

se sentissem mais seguros para a realização de tais provas.

Tomando por base a noção de gêneros do discurso de Bakhtin (1992) que compreende os gêneros do discurso como formas relativamente estáveis e socialmente construídas para proporcionar a comunicação, o curso objetivou apresentar gêneros primários e secundários que pudessem servir de subsídio para elaboração de redações.

O curso foi organizado em seis meses e teve como metodologia o ensino não somente da escrita, mas também da leitura de textos diversos. As aulas eram ministradas em Libras e sempre tinham uma parte prática em que os estudantes eram convidados a escreverem o gênero estudado naquela aula.

Dessa forma, foram apresentadas tipologias textuais que permitissem que os alunos estivessem numa crescente de complexidade de manejo da língua portuguesa escrita e também de conteúdos a fim de fomentar o pensamento crítico, uma das exigências feitas por estes tipos de provas.

Como resultados obtidos, podemos citar a retomada da credibilidade do colegiado com a comunidade surda, haja vista que iniciativas anteriores tinham um elevado número de evasão ou nem sequer chegavam a ocorrer pela ausência da comunidade surda.

Vale destacar também que o curso de redação para surdos serviu de lócus para coleta de dados que compuseram um corpus de textos escritos em português como L2 por surdos.

Curso de sintaxe para surdos

No Brasil, os estudos linguísticos acerca das línguas de sinais e particularmente da Libras têm aumentado nos últimos 20 anos,

principalmente depois da criação de cursos de graduação e pós-graduação voltados às línguas de sinais. Inúmeras problemáticas novas começaram a ser exploradas. Porém, os estudos formais da Libras ainda são escassos. Precisa-se conhecer melhor a estrutura da gramática da Libras para tornar essa língua acessível tanto para surdos quanto para ouvintes interessados em aprendê-la. Além disso, surdos encontram dificuldades na aprendizagem do português escrito. Acreditamos que uma parte dessas dificuldades está atrelada à falta de conhecimentos teóricos sobre a Libras. Muito se fala do que a Libras não teria na sua gramática se comparada ao português por falta de descrição precisa de suas especificidades. Em março de 2022, ofertamos um minicurso de 20 horas cujo objetivo foi comparar a sintaxe do português escrito e da Libras.

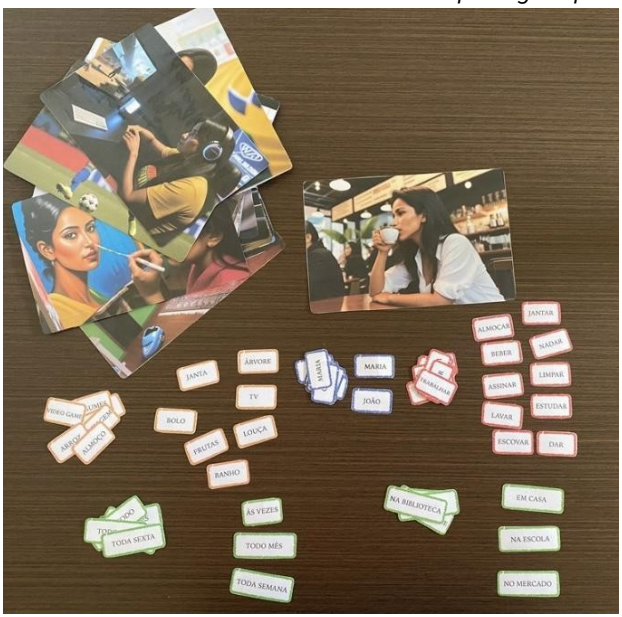
Sentenças podem ser vistas como arranjo de constituintes. As línguas diferem na forma pela qual esses constituintes se combinam uns com os outros. Essa combinação pode ser fixa ou flexível. O papel da sintaxe é descrever as possíveis ordens dos constituintes sintáticos de uma língua e as consequências semânticas dessas ordens.

Os trabalhos com mais destaque na análise linguística da Libras são de Ferreira-Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004). De acordo com a descrição realizada pelas autoras nesses dois trabalhos, a Libras apresentaria como ordem canônica a ordem Sujeito (S) Verbo (V) Objeto (O). As línguas de sinais representam um desafio no estudo da ordem de constituintes sintáticos, já que os argumentos são raramente expressos. De fato, é muito comum ter uma sentença formada unicamente por um verbo, os argumentos sendo acessados pelo contexto.

Como mencionado anteriormente, o objetivo do minicurso foi mostrar que a ordem dos constituintes em português é, na grande maioria das sentenças, Sujeito Verbo Objeto. Decidimos aplicar uma metodologia visual.

Assim, utilizamos cores para identificar três categorias gramaticais. Trabalhamos com Verbo - Sujeito - Objeto.

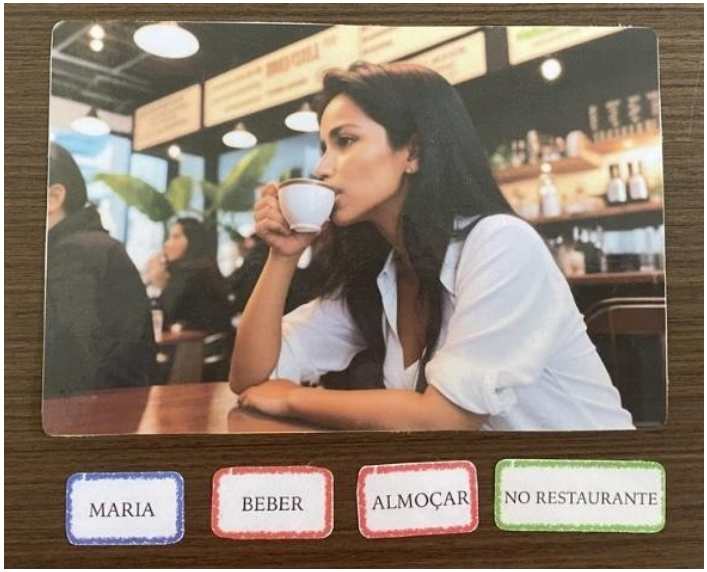
Figura 1 - Material usado no minicurso « Sintaxe do português para surdos »



Fonte: dados da pesquisa.

Como ilustrado na Figura 1, usamos imagens para iniciar a formação de sentenças. Em um primeiro momento, os surdos escolhiam uma imagem e sinalizavam livremente sobre a imagem, descrevendo o que viam. Num segundo momento, os estudantes surdos escolhiam palavras em português para escrever frases. As cartas apresentam quatro cores (vermelho para os verbos, azul para os sujeitos, amarelo para os objetos e verde para os adjuntos). A tarefa do estudante surdo era formar frases em português usando as cartas disponíveis, como ilustrados na Figura 2.

Figura 2. Exemplo de frase formada por um estudante surdo.



Fonte: dados da pesquisa.

Depois de formar frases em português, os estudantes surdos comparavam a ordem do português com a ordem em Libras. Observamos, ao longo do minicurso, que os estudantes surdos têm a tendência de fazer listas de verbos, enquanto omitem os sujeitos e os objetos com frequência. Acreditamos que a comparação entre o português e a Libras permite um entendimento aprofundado das duas línguas, o que favorece o desenvolvimento da escrita em português dos estudantes surdos. Pretendemos oferecer novos cursos no futuro e propor novas estratégias de ensino adaptadas às necessidades das pessoas surdas.

Acessibilidade linguística em contextos educacionais: a atuação de intérpretes em formação no cursinho popular Marcos Braga

A Língua Brasileira de Sinais – Libras é a língua natural das pessoas

surdas brasileiras, reconhecidamente no campo jurídico e linguístico como elemento essencial e existencial para a interação, compreensão e gerência do mundo vivido. De maneira que por meio de experiências visuais, em uso da Libras, as pessoas surdas manifestam os artefatos culturais da cultura surda (Brasil, 2002; 2005).

Nesse sentido, Brasil (2005) prescreve a garantia do uso e da difusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras e da Língua Portuguesa – LP para o acesso das pessoas surdas à educação ao ponderar que:

> Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior (Brasil, 2005).

Desse modo, com a implementação desse projeto de extensão, a Universidade Federal de Roraima – UFRR, por meio do curso de Letras Libras, objetivou-se oportunizar práticas de sinalização e interpretação no contexto educacional para Tradutores intérpretes do par Libras/Língua Portuguesa (TILSP) em formação ao passo em que promovemos acessibilidade linguística aos estudantes surdos matriculados no cursinho pré-vestibular Marcos Braga, oportunizando espaços de trocas de experiência na tríade professor- aluno-intérprete;

O projeto teve por objetivo promover acessibilidade linguística aos estudantes surdos que pretendiam fazer as provas do ENEM e ou vestibular da UFRR matriculados no cursinho pré-vestibular Marcos Braga. Para tanto, os acadêmicos do curso de Bacharelado em Letras Libras atuaram como intérpretes do par linguístico Libras/Língua Portuguesa, interpretando as aulas das disciplinas ofertadas pelos professores voluntários do cursinho.

A Rede de Cursinhos Populares Podemos Mais, à qual pertence o Cursinho Popular Marcos Braga, é um projeto educacional idealizado pelo Levante Popular da Juventude que em Roraima é organizado, idealizado e executado em parceria com o Curso de Licenciatura em Educação do Campo e com o Curso de Letras Libras da UFRR. Tem como objetivo fortalecer a luta dos Movimentos Sociais pela democratização do acesso à Educação Superior para pessoas ouvintes e surdas da cidade de Boa Vista – Roraima.

A inclusão do grupo de estudantes surdos ao cursinho popular Marcos Braga se dá devido à ausência de políticas inclusivas na rede de ensino estadual que contemplem a comunidade surda, ocasionando um nível de letramento menor que o esperado para o nível médio e consequente reprovação nas provas que dão acesso ao ensino superior. Essa iniciativa, portanto, surgiu para mitigar essa realidade excludente e, consequentemente, oferecer oportunidades de espaços formativos no contexto escolar aos estudantes do curso de Bacharelado em Letras Libras.

Para dar suporte a esse trabalho tivemos dois momentos formativos. O primeiro, de planejamento e gestão, no qual foram realizadas rodas de conversa entre os docentes do Letras Libras e a equipe gestora do cursinho a fim de sanar as dúvidas sobre o público a ser atendido: a comunidade surda, cultura, identidade e comportamentos. Além disso, também ofertamos oficinas de comunicação básica em Libras para que os gestores do cursinho pudessem estabelecer a comunicação básica com os estudantes surdos.

No segundo momento de planejamento de gestão e formação foi realizada uma formação com a equipe de TILSP em formação sobre estratégias interpretativas no contexto educacional e coleta de referenciais bibliográficos para auxílio dos docentes voluntários;

Seguida dessas duas ações foram feitas ações de divulgação do ENEM, vestibular e do cursinho Popular Marcos Braga por meio de vídeos em redes sociais e encontros presenciais com a comunidade surda de Boa Vista.

Efetivamente, o projeto funcionou com a presença dos TILSP em formação nas salas de aula do cursinho juntamente com os professores voluntários interpretando as aulas que estavam sendo ministradas de julho a agosto de 2024. Os resultados obtidos podem ser resumidos em três produções acadêmicas em nível de trabalho de conclusão de curso dos nossos TILSP em formação e a aprovação de um dos nossos cursistas no curso de Letras Libras via edital específico para migrantes.

Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar o cenário do acesso de surdos ao ensino superior em Roraima, partindo de um contexto histórico de escassez de intérpretes e barreiras linguísticas na educação básica. As ações de extensão desenvolvidas pelo curso de Letras Libras da UFRR demonstraram que a universidade cumpre um papel social que vai além da sala de aula: ela atua na reparação de lacunas educacionais anteriores.

As experiências relatadas — desde o curso de Redação focado em gêneros textuais até o curso de Sintaxe com metodologia visual e contrastiva — evidenciam que o fracasso escolar do surdo não é uma questão cognitiva, mas metodológica. Ao respeitar a gramática da Libras (como a ordem SVO e a ausência de flexão desinencial) e utilizá-la como ponte para o ensino do Português como segunda língua, foi possível instrumentalizar os estudantes para os exames oficiais.

Os resultados obtidos, materializados na retomada da confiança da comunidade surda e nas aprovações em cursos concorridos como Medicina Veterinária e Pedagogia, validam a eficácia dessas abordagens. Além disso, a atuação no Cursinho Popular reforçou a importância indissociável da formação de tradutores/intérpretes para a garantia de permanência desses estudantes.

Conclui-se, portanto, que a democratização do acesso ao ensino superior em Roraima depende de políticas linguísticas que reconheçam a Libras não apenas como direito legal, mas como língua de instrução e estruturação de pensamento. As ações aqui descritas apontam caminhos metodológicos replicáveis, sugerindo que, com as estratégias visuais e contrastivas adequadas, é possível reverter o histórico de exclusão e ampliar a presença surda na universidade.

Referências

BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.ufrgs.br/sead/sead-2/legislacao-ead/documentos/lei_10436-2002.pdf/view. Acesso em: 8 ago. 2024.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 8 ago. 2024.

QUADROS, R. M. de et al. (org.). **Gramática da Libras**. v. 1. Rio de Janeiro: INES, 2023. 511 p.

QUADROS, R. M. de et al. (org.). **Gramática da Libras**. v. 2. Rio de Janeiro: INES, 2023. 475 p.

Possibilidades para a internacionalização da Educação Básica pública na Bahia

Cristhiane Nunes Bittencourt Bastos[59]

Maiana Rose Fonseca da Silva[60]

Maria Eugênia de F. C. de Araújo[61]

Introdução

A Internacionalização na Educação Básica (IEB) emerge como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento de competências essenciais e para a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o aprendizado de qualidade, mas também a ampliação das perspectivas culturais e sociais (Parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil, 2022). O objetivo central desse movimento é formar cidadãos globais, conscientes da diversidade cultural, capazes de exercer sua cidadania global e preparados para atuar em um mundo interconectado (Hatsek; Woicolesco; Rosso, 2023).

No Brasil, a regulamentação da IEB é recente, estando formalizada nos Parâmetros Nacionais (Brasil, 2022). Este relevante marco regulatório estabelece quatro eixos estruturantes — educação para a cidadania global, internacionalização holística (para todos), interculturalidade e multilinguismo

[59] 1 Graduada em Licenciatura em Letras com Inglês e professora formadora no Instituto Anísio Teixeira. E-mail: krisrcc15@gmail.com.

[60] Mestre em Língua e Cultura e professora da rede Estadual de Ensino da Bahia. E-mail: maypalle@hotmail.com.

[61] Graduada em Licenciatura em Letras com Inglês e professora formadora no Instituto Anísio Teixeira. E-mail: me2904@gmail.com

— cujo principal propósito é desenvolver no alunado uma consciência crítica diante dos desafios globais e valorizar as diferenças culturais e linguísticas. É fundamental ressaltar que a IEB transcende o simples ensino de línguas estrangeiras. Trata-se de uma proposta abrangente que contempla o desenvolvimento de competências socioemocionais, culturais e acadêmicas (Amorim, 2012), exigindo uma ação articulada que envolve desde a formação docente contínua e a reformulação curricular (Thiesen, 2017), até a infusão de perspectivas multiculturais em todas as disciplinas (Libâneo, 2014).

Em um estado como a Bahia, caracterizado por uma rica diversidade cultural e histórica, a implementação da internacionalização na educação básica apresenta um potencial significativo, mas também enfrenta desafios específicos relacionados às políticas públicas e às condições locais.

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades e os desafios da implementação da Internacionalização da Educação Básica nas escolas da Bahia, destacando as políticas públicas, as iniciativas existentes e as condições locais que influenciam esse processo, a partir de atividades realizadas por professoras de língua inglesa da rede pública do Estado.

Para tanto, o texto se estrutura em cinco seções, que englobam o referencial teórico do termo e as bases legais; a descrição das atividades exitosas (metodologia) realizadas por professoras da rede; a apresentação dos resultados e discussões; e, por fim, as considerações finais.

A Internacionalização da Educação Básica: Conceitos e Definições

A Internacionalização da Educação Básica (IEB) é concebida como o processo de "preparar os indivíduos para o exercício da cidadania numa perspectiva de compreensão holística, preservando valores universais,

desenvolvendo pensamento crítico por meio do diálogo e das interações interculturais" (Parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil, 2022, p. 9). Essa perspectiva transcende a mera aprendizagem de línguas estrangeiras ou intercâmbios; o foco é construir um ambiente escolar que promova a diversidade e o acolhimento (BRASIL, 2022). Ao promover a interação com o 'outro', a IEB questiona o caráter monocultural e hegemônico da educação, resgatando processos de construção das identidades culturais e impulsionando a aquisição de novos saberes (Luna; Stallivieri, 2023).

Eixos e Modalidades da Internacionalização

A IEB é estruturada sobre quatro eixos fundamentais propostos pelos Parâmetros Nacionais (Brasil, 2022): educação para a cidadania global, internacionalização holística, interculturalidade e multilinguismo. Para a sua implementação, o documento regulatório prevê diferentes modalidades adaptáveis à realidade institucional. As principais são: Internacionalização por Currículo, que insere temas globais nos componentes curriculares; Internacionalização em Casa, que promove atividades interculturais dentro da própria escola; Experiências Virtuais (*Virtual Exchange* ou COIL)**,** que utilizam tecnologias digitais para projetos colaborativos (Calvo e Hartle, 2024); e a Mobilidade Física, que envolve deslocamento de membros da comunidade escolar para o exterior.

IEB, Práticas Pedagógicas e Multiculturalismo

A essência da IEB reside em sua proposta multicultural, que busca o conhecimento e o respeito às diversas culturas. Este objetivo é central no eixo

da Interculturalidade dos Parâmetros (Brasil, 2022), visando desenvolver relações de reconhecimento mútuo e cooperação entre diferentes sujeitos. Para concretizar essa visão, a IEB exige uma mudança nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos, que devem ser interculturais e valorizar o plurilinguismo (Thiesen, 2017). Os materiais devem ser mapeados e utilizados de modo a contemplar questões mundiais e a interdependência entre processos locais e internacionais, alinhando-se às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, a internacionalização exige o repensar do papel da escola como instituição fomentadora de um pensamento crítico e multicultural.

Possibilidades da Internacionalização nas Escolas Públicas da Bahia

A Bahia, por sua rica diversidade cultural e histórica, apresenta um contexto potencialmente favorável para a Internacionalização da Educação Básica (IEB), embora enfrente desafios estruturais inerentes à rede pública. As possibilidades de implementação se manifestam em três frentes principais: parcerias culturais, enriquecimento curricular e uso estratégico da tecnologia.

Parcerias e Enriquecimento Curricular

A herança histórica da Bahia, marcada por laços de colonização, escravidão e imigração, estabelece conexões naturais com países da África (e.g., Angola, Moçambique), Europa (e.g., Portugal, Espanha) e América Latina. Essas conexões representam uma base sólida para a criação de programas de intercâmbio cultural e acadêmico através de acordos de cooperação entre

escolas e universidades.

Complementarmente, o enriquecimento curricular surge como a forma mais acessível de internacionalização. A introdução de temas globais e interculturais permite à Bahia integrar sua história (diáspora africana, influências indígenas e seu papel nas relações internacionais) ao currículo escolar. A internacionalização no campo curricular é um processo complexo que:

> [...] transcende o estreito foco econômico e implica uma disposição para ensinar e aprender com outras nações, provocando mudanças no pensamento e nas atitudes dos indivíduos, além de avaliar as relações de poder que estão envolvidas no processo (Moreira, 2012, p. 219).

Ademais, o incentivo ao ensino de idiomas estrangeiros, como o inglês, é crucial para abrir oportunidades acadêmicas e profissionais, conectando os alunos da Bahia ao mundo globalizado.

Tecnologia como Ferramenta de Conexão e Colaboração

O uso estratégico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) oferece um potencial significativo para mitigar barreiras geográficas e econômicas. Os recursos digitais, especialmente as ferramentas colaborativas da *Web*, são aliados importantes para a IEB (Bender, 2014).

Plataformas digitais e intercâmbios virtuais, como o ambiente “e-pals” ou projetos colaborativos sobre problemas globais (e.g., mudanças climáticas ou pobreza), facilitam a comunicação em tempo real e o trabalho em conjunto entre alunos da Bahia e pares de outras partes do mundo. Tais tecnologias promovem autonomia e significado aos aprendizes, através da exploração de

recursos multimodais (Bender, 2014).

Políticas Públicas e Iniciativas Governamentais

Para garantir a implementação generalizada da IEB, o papel das políticas públicas é fundamental. Programas federais (como o "Ciência sem Fronteiras") frequentemente se concentram no ensino superior, gerando uma lacuna de apoio na Educação Básica.

Portanto, a implementação de políticas estaduais e municipais específicas é crucial. Tais iniciativas devem incluir a criação de redes de escolas que promovam o ensino de línguas estrangeiras, o estabelecimento de parcerias internacionais diretas e, essencialmente, programas de formação continuada para professores. A formação deve focar no desenvolvimento de competências interculturais e no uso de tecnologias digitais, oferecendo o suporte necessário para institucionalizar o processo de internacionalização na rede pública baiana.

Metodologia e Estudo de Caso

Enquadramento Metodológico

O presente artigo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, caracterizando-se primariamente como uma Pesquisa-Ação (Thiollent, *apud* Gil, 2002), que visa o aprimoramento de ideias a partir da ação planejada e da resolução de problemas coletivos. O método combina a Pesquisa Bibliográfica (Gil, 2002) com a análise empírica das autoras, realizada via observação participante e interpretação das práticas pedagógicas no campo da Internacionalização da Educação Básica (IEB). Este arcabouço metodológico

permitiu a identificação de padrões e *insights* práticos, embasados em referenciais teóricos sobre IEB, políticas linguísticas e formação de cidadãos globais (Thiesen, 2017; Luna e Stallivieri, 2023; Hatsek, Woicolesco e Rosso, 2003).

O Caso: Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão

O Colégio Estadual Professora Maria Bernadete Brandão, localizado na Estrada das Barreiras, Salvador (BA), serve como estudo de caso. A implementação da IEB na instituição é norteada pelo entendimento de que o ensino da Língua Inglesa (LI) deve fomentar a cidadania global, o senso crítico (Hatsek, Woicolesco e Rosso, 2023) e a inserção dos aprendizes em práticas sociais (Anjos, 2022). Tais pressupostos estão alinhados ao Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB, 2019), que preconiza o uso da LI como ferramenta de acesso ao conhecimento e a bens culturais em um mundo plurilíngue.

Atividades Exitosas e Embrionárias de Internacionalização

Para alcançar os objetivos da IEB, foram desenvolvidas atividades simples, consideradas ações embrionárias de um processo complexo. As experiências foram categorizadas em:

1. Intercâmbio de Conversação (*Speaking* e *Listening*): Consistiu em convidar falantes nativos e não-nativos para interagir com os alunos. Destacam-se as visitas do "primo americano" (meados de 2010), que permitiu o treino de questões e o uso espontâneo da língua, e a visita de Chris Cowell (Califórnia, 2023), que, mesmo exigindo tradução, encorajou a produção oral dos alunos.

2. Experiências Brasileiras Globais: Convidar brasileiros com experiência internacional para compartilhar vivências, reforçando a diversidade cultural, o bilinguismo e o uso da LI em contextos reais.
3. Projetos de Intercâmbio Virtual (*Teletandem*): Está em planejamento para 2025 um projeto de Teletandem (referência à experiência da USP), em parceria com a Northwestern University (Chicago), mediado pelo Prof. Dr. Sávio Siqueira e Profa. Ana Clotilde Williams. O projeto prevê a troca de vídeos e interação *online* entre alunos brasileiros (falando português) e americanos (falando inglês), promovendo a integração recíproca de idiomas.

Tais atividades, embora não tenham sido concebidas inicialmente com a intenção explícita de IEB, demonstram a aplicabilidade de ações simples e de baixo custo que contemplam as ideias de internacionalização no contexto da educação básica pública.

Experiência no Colégio Estadual de Nova Esperança

A relevância da Língua Inglesa (LI) como Língua Franca (LF) – um meio de comunicação global que transcende culturas hegemônicas e dá acesso à tecnologia e ao universo acadêmico – contrasta com a baixa proficiência brasileira (Rachid, 2019; ABEBI). Apenas 10,3% dos estudantes da rede pública concluem o Ensino Médio declarando falar inglês (British Council, 2019). Diante desse cenário e alinhado ao propósito da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Art. 2º) de preparar o educando para a cidadania e o trabalho, justifica-se a implementação de projetos focados no desenvolvimento da competência comunicativa.

Neste contexto, foi idealizado o Projeto de Formação de Estudantes

Bilíngues no Colégio Estadual de Nova Esperança (Salvador/Simões Filho). A unidade, de grande porte e localizada em uma região de vulnerabilidade socioeconômica (CEASA), atende a mais de mil estudantes (Fundamental II e Ensino Médio) que apostaram na iniciativa como uma oportunidade de conexão com o mundo. O projeto, liderado por uma professora da unidade e iniciado em março de 2024, adotou uma metodologia experimental e intuitiva, com foco primordial nas habilidades comunicativas de *speaking* e *listening*.

Com o apoio da direção (uso do auditório e recursos tecnológicos) e da cessão de material didático virtual pela editora Cambridge, o ambiente de sala de aula priorizava a comunicação em inglês. Essa prática favoreceu o desenvolvimento da aquisição da língua para uso social. A avaliação do projeto incluiu uma prova de proficiência oral e escrita ao final do ano letivo de 2024, culminando na certificação dos estudantes que atingiram a média de aprovação.

O ensino de Língua Inglesa (LI) na rede pública enfrenta o desafio do desequilíbrio das quatro habilidades linguísticas, com a predominância da gramática e do *reading*, e o consequente baixo engajamento discente (Paiva, 2010; Hadfield, 2009). Neste cenário, a música, como material autêntico e artefato cultural (Paiva, 2010), foi adotada como estratégia pedagógica para elevar a motivação e promover o desenvolvimento comunicativo. Esta abordagem encontra respaldo nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), especialmente para o *listening*, e nas propostas para o *reading* (*gist* – Hadfield, 2009), vinculando ainda o *speaking* à necessária compreensão linguística e cultural (Paiva, 2010). O uso da canção, portanto, transcendeu a recreação para conferir significado social e cultural à LI.

Implementação e Fundamentação Teórica da Proposta

A intervenção pedagógica no Colégio Estadual Getúlio Vargas foi estruturada como um projeto de longa duração, utilizando a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como arcabouço metodológico, em consonância com a Abordagem Comunicativa de Línguas (ACL) e o Ensino de Línguas Orientado à Tarefa (TBLT).

O projeto anual de evento musical integrava as seguintes etapas:

1. Planejamento Colaborativo: Estabelecimento de uma comissão organizadora de alunos e docentes, com mobilização de recursos externos (parceria com a prefeitura para estrutura de som e espaço).
2. Autonomia e Conteúdo: Valorização da autonomia discente através da escolha das músicas pelos alunos, seguida pela criação de uma *playlist* e sorteio entre as turmas.
3. Desenvolvimento Integrado: As atividades envolviam a pesquisa e análise da biografia do artista (*reading* e consciência cultural); trabalho sistemático do vocabulário, audição e canto em sala de aula (*listening* e *speaking*); e a produção de material de divulgação (*writing* e gramática contextualizada).
4. Culminância: O processo era finalizado em um evento musical anual, que funcionou como a tarefa (TBLT) e produto final.

A avaliação demonstrou que o projeto alcançou resultados além da proficiência, promovendo habilidades socioemocionais como liderança, mediação de conflitos e elevação da autoestima. O sucesso da proposta levou à projeção de uma expansão crítica nos anos subsequentes: a utilização de música de artistas do Sul Global para promover uma consciência crítica sobre a LI como Língua Franca, buscando descolonizar as práticas de ensino. Em

síntese, o projeto comprovou que a Internacionalização na Educação Básica (IEB) exige uma postura crítica e reflexiva que valorize a diversidade cultural e a produção de conhecimento global.

Resultados e Discussões

Esta seção apresenta reflexões através do olhar docente em relação ao processo de implementação da internacionalização nas escolas públicas no Estado da Bahia. Não foram feitas, para esse estudo, análise e/ou avaliações em relação ao desempenho dos discentes no que diz respeito ao ensino/aprendizagem da língua inglesa.

Destarte, compreendendo a educação como um todo, defende-se aqui, corroborando com o que preconiza os Parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil (doravante PIEBB, 2022), que a internacionalização não deve começar pela universidade, mas pela educação básica. Pois, de acordo com Luna e Stallivieri (2023, p. 130), "quanto mais cedo e mais seguidamente a escola tratar de saberes, por estratégias de ensino e aprendizagem variadas, por avaliações sensíveis culturalmente, mais preparados estarão os jovens para a vida em sociedade em suas múltiplas referências". Desta forma, as atividades apresentadas na seção anterior, ainda que na época em que foram concebidas, não eram vistas como atividades de internacionalização, têm como objetivo introduzir alunos da escola pública ao universo da comunicação significativa, crítica e reflexiva da língua inglesa.

Embora as atividades apresentadas na seção anterior não estivessem ancoradas na teoria sobre internacionalização, ao se debruçar sobre o documento que enumera os Parâmetros para Implementação da Internacionalização na Educação Básica (PIEBB, 2022) e sobre os processos e

objetivos da internacionalização da educação básica descritos por autores como Luna e Stallivieri (2023) e Thiesen (2017), observa-se que as atividades realizadas contemplam, de alguma forma, o que se preconiza sobre o assunto. Sendo assim, algumas reflexões podem ser levantadas como discussões para este artigo.

De acordo com os Parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil (2022), os professores devem

> Participar de formação continuada, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências internacionais e interculturais com uma rotina frequente de encontros, na instituição educacional ou entre instituições, preferencialmente no formato de oficinas, em que as boas práticas entre os pares sejam valorizadas; (Parâmetros para a Internacionalização na Educação Básica no Brasil, 2022, p. 84).

Diante disso, a primeira interpretação que se faz é que o professor precisa estar sempre em formação para não se perder no caminho, para estar sempre atualizado das tendências e estudos sobre o ensino da língua inglesa. Corroborando com esta premissa, Siqueira (2010) enumera 39 (trinta e nove) pontos no "Perfil potencialmente mais adequado ao professor de inglês como língua internacional (ILI) o que torna apropriado para as discussões do professor que implementa atividades voltadas para a implementação na educação básica. Serão citados 3 (três) desses pontos que enfatizam a ideia da formação continuada do professor de inglês:

> (2) ... possua a formação necessária para se tornar não um técnico de ensino, mas um educador linguístico (...); (32) ... busque, dentro das suas possibilidades, programas de formação e treinamento docentes na área de ILI orientados por abordagens críticas e transformadoras (...); (34) ... se envolva o máximo que puder com todas as implicações relacionadas ao

> inglês como LI, atente para seus aspectos primários e secundários e reflita de maneira ativa sobre todas as questões que deles advêm, relacionando-as a suas experiências, suas crenças e seus contextos de atuação. (Siqueira, 2010, p. 42-43).

O que se acredita é, seja para implementação da internacionalização, seja para a implementação de qualquer outra abordagem que o professor de língua inglesa queira trabalhar, a formação continuada é essencial para que se conheça ações transformadoras, tendências de aprendizagens diferenciadas e que o professor pense global, sem deixar de ser local.

O segundo ponto de reflexão está no sentido de promover a interculturalidade. As atividades de internacionalização propostas na seção anterior, cumprem, de alguma forma, o objetivo intercultural exposto nos PIEBB. No momento em que alunos têm a oportunidade de ouvir pessoas que nasceram no continente africano ou que tiveram experiências culturais na Ásia, o reconhecimento do outro e da diversidade cultural existente no mundo estão potencialmente contemplados. Porém a atividade proposta para 2025, de intercâmbio com a Universidade em Chicago traz a oportunidade de conhecer um pouco de uma cultura hegemônica, na possibilidade de evitar estereótipos e conhecimento da ideologia e política (Anjos, 2022). Neste encontro intercultural, o aluno tem como oportunidade criar um terceiro lugar, denominado de “intercultura”, isso se dá com o encontro de sua própria cultura agregado ao conhecimento da cultura do outro, formando um confronto e respeito de si e do outro (Anjos, 2022).

O terceiro ponto a ser observado, e este é crucial, corrobora com o que explicita os PIEBB que é de “acompanhar e apoiar as ações decorrentes das parcerias com Instituições de Educação Superior para o desenvolvimento de projetos e de pesquisas que promovam a Internacionalização na Educação

Básica (PIEBB, 2022, p. 61). Ou seja, o professor de escola pública precisa manter contato com professores e pessoas estrangeiras. Este ponto nem sempre é fácil, mas no Estado da Bahia há instituições como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), as Universidades Estaduais (UNEB, UEFS, UESC e UESB) e a Universidade Federal do Recôncavo (UFRB) que têm departamentos de Letras e Linguística com professores que podem auxiliar no contato a estrangeiros. Por alguns anos a universidade formava professores em suas licenciaturas e dava "tchau" para eles, hoje em dia percebe-se que algumas coisas estão começando a mudar, principalmente em relação aos professores de língua inglesa.

Professores universitários têm se dedicado a se aproximar de docentes da escola básica, exemplo disso está nas coletâneas voltadas para professores de inglês organizadas por Dr. Diógenes de Lima (UESB)[62]. Outro docente e pesquisador, entusiasta do ensino de língua inglesa em escolas públicas é Dr. Sávio Siqueira (UFBA).

Já no interior da Bahia há pesquisadores como a Dra. Kelly Barros e o Dr. Flávius dos Anjos (UFRB) ambos ex-professores da escola básica e agora pesquisadores. Por fim, não menos importante, destaca-se o trabalho do "Educação para as Línguas e Culturas Estrangeiras" (ELCE – UEFS), com as Dras. Milenna Brun e Liz Sandra, que se dedicam ao trabalho de internacionalização e instrumentalização de professores. Contudo, de acordo com o PIEBB, parcerias no âmbito federal, estadual e municipal devem ser realizadas no intuito de fomentar a relação da faculdade com a escola básica.

[62] Duas de suas obras que se pode citar voltadas para professores de inglês são: "Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares" (2011); "Ensino de língua inglesa: conversa com professores da escola pública" (2017).

O documento que trata dos parâmetros da internacionalização na educação básica reconhece a importância das tecnologias de informação e comunicação para o processo de internacionalização e explica que os professores devem

> aproveitar o potencial das tecnologias de informação e comunicação para ampliar as oportunidades de intercâmbios internacionais e interculturais, que garantam a participação plena e igualitária de estudantes, professores e demais profissionais da Educação Básica" (PIEBB, 2022, p. 49).

Portanto, mais um ponto a ser observado nas atividades apresentadas na seção anterior é o uso das tecnologias de informação e comunicação, sem as quais o processo de internacionalização não é possível. Moran (2007, p. 90 *apud* Rocha; Barros, 2011) afirma que "as tecnologias são meio, apoio, mas, com o avanço das redes, da comunicação em tempo real e dos portais de pesquisa, transformam-se em instrumentos fundamentais para a mudança na educação"[63]. É potencialmente mais difícil realizar a internacionalização sem ajuda de recursos tecnológicos. As atividades apresentadas neste trabalho se utilizaram de *internet* e projetores de imagens (*data-show*) para instrumentalizar professor e alunos visualmente e na correspondência com pessoas em outros países. Os alunos contemporâneos são nativos digitais, entendem que as fronteiras geográficas foram quebradas e interagem através da tecnologia. Além disso, a Internacionalização em Casa, característica principal da atividade futura a ser realizada no Colégio Professora Maria Bernadete (local de estudo dessa pesquisa) precisará contar com *internet* e

[63] ROCHA, Cláudia H.; BASTOS, Letícia B. dos S. Diálogos digitais nas aulas de língua estrangeira. In: LIMA, Diógenes C. de. *Ensino de Língua Inglesa:* conversas com professores de escola pública. Campinas, SP: Pontes, 2017. P. 129-142.

laptop com câmera para contato com os estudantes de Chicago. É preciso reconhecer que “as competências exigidas reforçam a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade, do uso de tecnologias” (Luna; Stallivieri, 2023, p. 139).

Por último, utilizar a língua inglesa em contextos reais de produção, sempre “acima de tudo [com o] entendimento das diferenças culturais e das diferentes formas de entender o mundo, respeitando as diferentes visões e manifestações de cada indivíduo” (Luna; Stallivieri, 2023, p. 139). O intuito da implementação da internacionalização na educação básica é a promoção do senso crítico e reflexivo, o respeito às diferenças e a promoção da aprendizagem significativa (Hatsek, Woicolesco, Rosso, 2023). O uso do inglês em seu contexto real de comunicação pode acentuar a aquisição da língua e sua cultura de forma mais natural, democrática e equânime possível. O contato com outras pessoas, de outras países oportuniza no aprendiz o conhecimento de outras realidades.

As discussões aqui apresentadas são fruto prematuro, uma vez que as atividades realizadas não estavam voltadas para o processo de internacionalização. O que se expõe aqui é o resultado de uma reflexão primária e que será consolidada após a realização do intercâmbio com os alunos de Chicago. Além disso, estão expostas aqui a visão de docentes/pesquisadoras, não há ainda um estudo empírico com alunos que participaram das atividades. Contudo, não há como negar que as atividades propostas, mesmo sem estarem ancoradas no momento de sua realização em documentos sobre a internacionalização, fazem todo sentido com o que preconiza o PIEBB quando esclarece sobre os parâmetros para o professor da Educação Básica:

> Promover a Internacionalização em Casa a partir de atividades internacionais e interculturais realizadas no espaço escolar, ações envolvendo línguas estrangeiras, palestras com convidados locais e internacionais, colaboração online, acolhimento de estudantes internacionais, estudos de casos em diferentes contextos, entre outras; Aproveitar as experiências internacionais e interculturais dos estudantes nos contextos de ensino e de aprendizagem, possibilitando sua conexão com os objetos do conhecimento presentes no currículo escolar (PIEBB, 2022, p 48).

Por fim, espera-se que tais atividades tenham despertado no aprendiz o interesse em aprender mais e continuar aprendendo a língua inglesa, sobre o viés da criticidade e interculturalidade.

Considerações Finais

Pode-se concluir, portanto, que, para responder às novas demandas da sociedade e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas é fundamental que todos os atores envolvidos estejam engajados com a formação para a cidadania global. Isso significa dizer que professores, gestores de escolas, estudantes e familiares devem conceber o novo conceito de internacionalização curricular como central para o desenvolvimento dos percursos formativos dos alunos. O trabalho das escolas deve começar nas idades mais jovens para construir a capacidade dos alunos para trabalhar e tomar consciência das perspectivas dos outros, e que os professores devem trabalhar constantemente para ampliar o contexto dessas perspectivas de locais para globais.

O engajamento com a multiplicidade de metodologias de ensino, com a observância das especificidades ao mesmo tempo da multiplicidade de formas

de aprendizagem, dos diversos repertórios linguísticos e culturais podem assegurar a formação da cidadã e do cidadão global. Ambientes de aprendizagem colaborativos, que privilegiem o acolhimento às diferentes manifestações linguísticas e culturais devem ser ambicionadas, com o objetivo maior de efetivar a verdadeira internacionalização para todos. É o que se espera do processo de internacionalização do currículo da educação básica.

A internacionalização da Educação Básica nas escolas do estado da Bahia apresenta um potencial significativo para a formação de alunos com uma visão globalizada e habilidades interculturais. No entanto, o sucesso dessa iniciativa depende da superação de diversos desafios, como a desigualdade educacional, a falta de capacitação dos educadores e a resistência cultural às mudanças. Para que a internacionalização seja efetiva, é fundamental que o governo federal, estadual e municipal colaborem na criação de políticas públicas e programas específicos, além de promover o envolvimento da comunidade escolar nesse processo.

A internacionalização da educação básica pode transformar as escolas da Bahia em espaços de troca cultural e aprendizado global, preparando os alunos para um mundo interconectado e dinâmico, onde as habilidades interculturais e a fluência em línguas estrangeiras serão essenciais.

Referências

AMORIM, A. C. R. Roteiros em ação: multiplicidades na produção de conhecimentos escolares. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004. p. 153-192.

ANJOS, F. A. dos. **Dimensão para o ensino da língua inglesa**. Cruz das Almas, Bahia: UFRB, 2022.

BAHIA. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial da Bahia**: Etapa Ensino Fundamental: anos finais. Salvador: SEC, 2020. Disponível em: https://institucional.educacao.ba.gov.br/dcrb. Acesso em: 19 maio 2025.

BENDER, William N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Tradução de Fernando Siqueira Rodrigues. Revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Penso, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996**.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais para a Internacionalização na Educação Básica**. Brasília: SEB, 2022.

BRITISH COUNCIL. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. São Paulo: Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; HARTLE, Lynn C. Intercâmbio virtual em programas de formação de professores do Brasil e EUA: resultados e desafios. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 17, p. e47921, 2024. DOI: 10.1590/1983-3652.2024.47921. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivre/article/view/47921. Acesso em: 12 maio 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADFIELD, J.; HADFIELD, C. **Simple Writing Activities**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

HATSEK, D. J. R.; WOICOLESCO, V. G.; ROSSO, G. P. Internacionalização na educação básica: um estado do conhecimento. **Revista Eventos Pedagógicos**, Sinop, v. 14, n. 1, p. 70-90, jan./maio 2023. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps. Acesso em: 3 jan. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, Maria Abádia; CUNHA, Célio da (org.). **Educação Básica**: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LUNA, J. M. F. de; STALLIVIERI, L. Princípios e práticas da internacionalização na Educação Básica. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 93, n. 1, p. 127-141, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.35362/rie9315996. Acesso em: 11 abr. 2025.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. O atual processo de internacionalização do campo do currículo, estratégias e desafios. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 37, p. 215-232, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. (org.). **Ensino de língua inglesa**: reflexões e experiências. Campinas: Pontes, 1996.

BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, Kleber A. da (org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010. p. 25-52.

SUDBRACK, E. M.; NEGRO, A. Internacionalização e Educação: impactos nas políticas educacionais. **RP3 - Revista de Pesquisa em Políticas Públicas**, n. 7, 2016.

THIESEN, J. da S. Internacionalização dos currículos na Educação Básica: concepções e contextos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, out./dez. 2017.

Análise discursiva e ensino: reflexões a partir de filmes

Lucas Gois Santos[64]

Emilly Amélia Fontes Araújo[65]

Débora Vieira dos Santos Araújo[66]

Introdução

Os produtos culturais, como os filmes, ocupam um lugar central na constituição dos discursos que atravessam e moldam a sociedade contemporânea. Mais do que simples entretenimento, as narrativas cinematográficas funcionam como dispositivos que articulam saberes, reproduzem ideologias e tensionam estruturas de poder, tornando-se espaços privilegiados para a construção de sentidos sobre o mundo e sobre os sujeitos que nele habitam. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço de formação crítica e cidadã, pode e deve se apropriar dessas produções culturais como ferramentas pedagógicas capazes de promover reflexões significativas entre os alunos.

[64] Licenciado em Letras Português pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) e pós-graduando em Educação a Distância na Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe (IFS). E-mail: lucasgois395@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/2783777647629719.

[65] Bacharela em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: emillyamelia2025@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5755303675502120.

[66] Licencianda em Letras Português e Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: 20dsva@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8448831661895047.

A presente pesquisa parte da compreensão de que o cinema, ao mobilizar discursos sobre temas sociais relevantes, pode ser incorporado ao currículo da educação básica como estratégia de ensino voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico. Para tanto, propõe-se a análise discursiva dos filmes da franquia *Rua do Medo (Fear Street)*, lançados pela plataforma Netflix em 2021, cuja narrativa se desdobra em três partes ambientadas em diferentes períodos históricos: 1994, 1978 e 1666, e aborda questões como identidade de gênero, representatividade feminina e religião. Ao explorar essas temáticas, os filmes oferecem um campo fértil para a investigação dos mecanismos discursivos que sustentam e desafiam normas sociais, revelando regularidades que podem ser mobilizadas pedagogicamente em sala de aula.

A análise será conduzida à luz da teoria foucaultiana, que concebe o discurso como prática social atravessada por relações de poder e saber. Para Michel Foucault (2012), os discursos não apenas refletem a realidade, mas a constituem, operando como instrumentos que regulam comportamentos, produzem verdades e moldam subjetividades. Assim, ao investigar os discursos presentes nos filmes, busca-se compreender como determinadas representações são construídas, legitimadas ou contestadas, e de que forma essas construções podem contribuir para a formação crítica dos alunos da educação básica.

Complementam essa abordagem os estudos de Eni Orlandi (2007), que enfatizam a importância de considerar as condições de produção dos sentidos e os efeitos discursivos que emergem das materialidades linguísticas e simbólicas. A autora propõe uma leitura que ultrapassa o nível superficial do texto, atentando para os atravessamentos históricos, ideológicos e sociais que

constituem o discurso. Além disso, os aportes de bell hooks (2015) são mobilizados para aprofundar a discussão sobre representatividade e interseccionalidade, especialmente no que diz respeito à presença de personagens femininas e LGBTQIAPN+ nas narrativas fílmicas, e à crítica às estruturas religiosas que operam como dispositivos de controle.

A relevância deste estudo reside na possibilidade de integrar o cinema ao processo de ensino-aprendizagem de forma crítica e contextualizada, ampliando os horizontes interpretativos dos alunos e promovendo uma educação comprometida com a diversidade, a equidade e a transformação social. Ao propor a incorporação de filmes como ferramentas pedagógicas, o trabalho reafirma a importância de pensar a escola como espaço de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes, onde os discursos que circulam na sociedade possam ser analisados, problematizados e ressignificados.

Objetivos

O objetivo geral deste estudo consiste em investigar de que maneira a análise discursiva dos filmes da franquia *Rua do Medo*, fundamentada nos pressupostos teóricos de Michel Foucault, pode ser incorporada como estratégia pedagógica no contexto da educação básica, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes.

Parte-se da compreensão de que os discursos presentes nas narrativas fílmicas não apenas refletem, mas também produzem e reproduzem saberes e práticas sociais. Ao serem problematizados em sala de aula, esses discursos oferecem oportunidades para uma formação mais reflexiva, sensível às diferenças e contextualizada nas dinâmicas culturais contemporâneas.

Em primeiro lugar, busca-se realizar uma leitura discursiva dos filmes que compõem a trilogia *Rua do Medo*, com o intuito de identificar os enunciados que abordam questões centrais como identidade de gênero, representatividade feminina e religiosidade. Essa leitura não se limita à superfície textual, mas se aprofunda na análise dos sentidos que emergem das relações entre linguagem, poder e subjetividade.

Em seguida, pretende-se analisar as regularidades discursivas que atravessam as narrativas fílmicas, evidenciando os mecanismos de poder e saber que sustentam determinadas construções sociais. A investigação dessas regularidades permitirá compreender como certos discursos se estabilizam, se legitimam ou são contestados ao longo das tramas, revelando os modos pelos quais os sujeitos são posicionados e interpelados pelas estruturas simbólicas.

Outro objetivo consiste em compreender como os discursos fílmicos se articulam com os contextos históricos e culturais representados nas obras, promovendo uma reflexão crítica sobre suas implicações sociais. Ao explorar diferentes temporalidades: 1994, 1978 e 1666, os filmes oferecem um campo fértil para o exame das continuidades e rupturas nos modos de pensar e viver, possibilitando conexões entre passado e presente.

Além disso, busca-se propor estratégias pedagógicas que integrem o cinema ao currículo da educação básica, de forma a estimular nos alunos habilidades analíticas, interpretativas e argumentativas. O uso de filmes como recurso didático visa ampliar as possibilidades de leitura crítica do mundo, favorecendo o diálogo entre cultura escolar e cultura midiática.

Por fim, almeja-se contribuir para o fortalecimento de práticas educativas que valorizem a diversidade, a escuta ativa e o diálogo como princípios fundamentais da formação cidadã. Ao reconhecer os discursos que

atravessam os produtos culturais e suas reverberações sociais, a escola pode se tornar um espaço mais plural, democrático e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Metodologia

Tendo em vista os pressupostos teóricos entre as relações de poder e saber de Michel Foucault (2012), condições de produção e efeitos de sentidos de Orlandi (2007) e das visões de interseccionalidade e crítica cultural, propostas por bell hooks (2015), a metodologia abordada neste artigo utilizou-se de processos metodológicos qualitativos e interpretativos, mediante os efeitos e regularidades apresentados nas obras cinematográficas; nessa conjuntura, a franquia de filmes adotada.

O corpus deste trabalho foi constituído a partir da trilogia '*Rua do medo*', sendo estes divididos em: *Rua do medo - Parte 1: 1994; Rua do medo - Parte 2: 1978; Rua do medo - Parte 3: 1666*, ambas as obras, lançadas no ano de 2021. A partir destas e tendo como base as indicações de Severino (1976), de que uma análise interpretativa não pode ser feita tomando a narrativa para si, mas sim observando as entrelinhas e tentar, a todo custo, manter um diálogo com o autor, bem como averiguar o que e por quem pode ser dito (Foucault, 2012), a análise foi feita à luz dos eixos temáticos da identidade de gênero, representatividade feminina e religião, temas sociais estes, explícitos nas três realizações.

A princípio, com o intuito de situar o pensamento (Severino, 1976) acerca das obras e realizar a seleção de suas respectivas sequências enunciativas, cada obra fílmica foi assistida de maneira repetida, devido a sua

importância como documento cultural. Ademais, tendo em vista tais obras como produções para além do entretenimento, tendo como propósito, também, atravessar e evidenciar aos espectadores seus diferentes discursos e transversalidades, foram identificados os recortes enunciativos bem estabelecidos: a identidade de gênero e a representatividade feminina, por ter mulheres LGBTQIAPN+ como protagonistas e a religião, por abordar, de forma sucinta, temas como intolerância religiosa e a liberdade de crença.

Para a elucidação de regularidades discursivas Foucaultianas, foram analisados fatores como a caracterização dos personagens, a ambientação histórica, bem como os conflitos centrais e relações de poder vivenciadas pelos personagens. Ainda à luz de Foucault (2012), o discurso trata-se de uma produção, além de histórica e coletiva, anônima. Dessa forma, os discursos evidenciados na franquia foram por vezes silenciados, devido ao tempo em que foram retratados, mas, por meio da repetição e transformação dos sentidos culturais e históricos (Hooks, 2015), pôde, enfim, ser evidenciada à sociedade contemporânea. Em suma, a análise de tais obras deu-se pela busca em sintetizar teorias filosóficas e a prática docente na Educação Básica, buscando a construção de uma educação crítica, sensível e, ao mesmo tempo, transformadora socioculturalmente.

Resultados e discussões

A análise discursiva realizada a partir dos três filmes da franquia *Rua do Medo*, tornou possível a identificação de algumas regularidades que atravessam as narrativas e que também, revelam como os discursos sobre identidade, gênero e religião são construídos, disputados e ressignificados.

Diante da análise realizada os resultados obtidos não apenas evidenciam os mecanismos de poder e saber operantes em tais produções, como trazem luz a potência educativa desses discursos quando mobilizados de forma pedagógica na educação básica.

Ao realizar a pesquisa, por meio dos resultados, é perceptível que a presença de personagens LGBTQIAPN+ constitui uma das regularidades centrais da trilogia. A relação entre Deena e Sam sempre é retratada com naturalidade, desloca discursos hegemônicos heteronormativos e coloca em circulação sentidos que valorizam identidades dissidentes. Retrata de forma distinta às outras narrativas que utilizam personagens LGBTQIAPN+ apenas como recurso dramático ou estereotipado, *Rua do medo*, por sua vez, traz em sua construção protagonistas complexas, com vivências que trazem em sua composição conflitos sociais reais.

É nesse contexto que se insere a cena do reencontro entre Deena e Sam, momento que evidencia a potência afetiva dessa relação e funciona como marco simbólico do vínculo que sustenta a trama.

Figura 1: Cena entre Deena e Sam que evidencia a relação afetiva entre as protagonistas.



Fonte: Rua do Medo: Parte 1 – 1994 (2021), Netflix. Tempo da cena: 01:34:07

Nesse recorte enunciativo, é nítida a centralidade da relação entre

Deena e Sam como eixo afetivo da narrativa. Padrões heteronormativos são rompidos quando é apresentado um casal lésbico em posição de protagonismo pelo discurso fílmico de *Rua do Medo: Parte 1 – 1994* (2021), destoando-se dos discursos de marginalização que são associados a identidades LGBTQIAPN+.

No que tange, ao papel social da mulher e a quebra de padrões impostos pelo o que é considerado comum a sociedade, a trilogia apresenta cenas de protagonismo feminismo como a proposta em seguida:

Figura 2: Ziggy em confronto direto com o assassino, evidenciando sua agência e resistência.



Fonte: Rua do Medo: Parte 2 – 1978 (2021), Netflix. Tempo da cena: 01:32:29

Neste recorte, pode-se identificar um discurso que tensiona os estereótipos femininos tradicionais. Ao assumir uma postura ativa no momento em que enfrenta o antagonista, a personagem Ziggy conduz estratégias, atua em sua realização e apresenta a quebra de uma imagem feminina frágil e que necessita de cuidados. Orlandi (1999) acredita que os sentidos não são espontâneos, uma vez que eles emergem de condições históricas como memória social, ideologia e formações discursivas, tais

condições ao serem produzidas e reproduzidas, têm deslocado a mulher do lugar de passividade tradicionalmente atribuído a ela pelos discursos patriarcais

O fanatismo religioso e a perseguição em prol de um conceito de moral, trazidos na cena do julgamento da Sarah Fier, aborda como uma crítica contundente a forma como o fanatismo religioso opera como instrumento de controle social, sustentando práticas de perseguição baseadas em um ideal rígido de moralidade.

Figura 3: Julgamento de Sarah Fier, evidenciando o fanatismo religioso e a perseguição moral.



Fonte: Rua do Medo: Parte 3 – 1666 (2021), Netflix. Tempo da cena: 01:16:35

A cena do julgamento aponta o discurso religioso como forma de regulação social e também de poder. Há um regime de verdade sustentado por autoridades religiosas masculinas, nítido no momento da acusação de bruxaria, direcionada a mulheres. A ideia exposta em cena alinha-se ao que Foucault aborda como tecnologias disciplinares. Silva (s. d.) comenta, à luz de Foucault, que, para se definir como se pode ter domínio e técnica sobre o corpo com rapidez e eficácia é necessário a mecânica de poder (Silva, s. d.).

Nessa dinâmica, no contexto cinematográfico, a Sarah Fier acaba por ser uma vítima de um sistema que controla corpos e moralidades com a criminalização de comportamentos desviantes. No que tange ao âmbito pedagógico, tal recorte oferece um potente recurso para discutir intolerância religiosa, práticas históricas de opressão e a relação entre poder, saber e moralidade.

Dessa forma, diante dos resultados encontrados ao longo da pesquisa, evidencia-se que o cinema pode funcionar como dispositivo pedagógico capaz de estimular análises discursivas em sala de aula; promover debates sobre identidade, gênero e religião; contribuir para uma formação cidadã sensível às diferenças. Assim, as discussões levantadas pela trilogia, trazem à tona a forma como essas produções culturais podem ser incorporadas ao ensino para além de uma entretenimento, mas como objetos legítimos de estudo crítico.

Considerações finais

A partir da leitura dos filmes sob a perspectiva das regularidades discursivas, foi possível identificar enunciados que tensionam estruturas sociais naturalizadas, revelando discursos sobre identidade de gênero, representatividade feminina e religião que se articulam com os mecanismos de poder e saber presentes na sociedade.

Os resultados obtidos confirmam a hipótese inicial de que os filmes da franquia funcionam como dispositivos culturais capazes de promover reflexões significativas entre os alunos, ao abordar temas sensíveis e atuais, por meio de narrativas envolventes e acessíveis. A presença de personagens LGBTQIAPN+, o protagonismo feminino e a crítica às estruturas religiosas demonstram que o cinema pode ser um aliado potente na construção de uma

educação mais inclusiva e dialógica.

O trabalho alcançou seus objetivos ao propor uma articulação entre teoria e prática, evidenciando que a análise discursiva de produtos culturais pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, aproximando os conteúdos escolares das vivências dos alunos. Além disso, a pesquisa contribui para o campo da educação ao reafirmar a importância de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, a escuta e a problematização dos discursos que circulam na sociedade.

Como possibilidade de continuidade, sugere-se a ampliação do estudo para outras produções cinematográficas, gêneros narrativos ou mídias digitais, bem como a realização de atividades práticas em sala de aula que envolvam os alunos na análise crítica dos discursos. Assim, este trabalho reforça a ideia de que a escola deve ser um espaço de formação integral, onde o conhecimento se constrói a partir do diálogo entre cultura, linguagem e transformação social.

Referências

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo**: políticas arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A análise de discurso é possível?**. Campinas: LABEURB/UNICAMP, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1976.

SILVA, Celso. **A formação do indivíduo moderno**: poder e disciplina em Michel Foucault. Salvador: Universidade Católica do Salvador, [s.d.]. Disponível em: https://ri.ucsal.br/server/api/core/bitstreams/ae00ad83-d590-4485-89d0-e9ebac5a78bd/content. Acesso em: 13 nov. 2025.

RUA DO MEDO: Parte 1 – 1994. Direção: Leigh Janiak. [S.l.]: Chernin Entertainment; Netflix, 2021. 1 filme (107 min).

RUA DO MEDO: Parte 2 – 1978. Direção: Leigh Janiak. [S.l.]: Chernin Entertainment; Netflix, 2021. 1 filme (110 min).

RUA DO MEDO: Parte 3 – 1666. Direção: Leigh Janiak. [S.l.]: Chernin Entertainment; Netflix, 2021. 1 filme (114 min).

Atuação e formação docente como implicador na permanência no ensino superior

Profa. Dra. Anna Karyna Torres Côrtes[67]

O processo de construção formativo é um ato marcado por relações intersociais, por discursos de poder, numa rede intersubjetiva, em um sistema representativo de lugares, posicionamentos e falas. Nessas relações, o docente e o discente atuam juntos, mas, hierarquicamente, em lugares distintos, sendo transpassados pela atuação docente que se comporta com e em características múltiplas e fluidas e em quase toda a extensão do processo de permanência do discente na universidade.

A atuação docente vai além do agir didático realizado em sala de aula, pois implica atividades que antecedem e sucedem esse ambiente, porque

> mobiliza o uso de inúmeros artefatos disponíveis no coletivo de trabalho que podem ou não se transformar em instrumento para sua ação e é dirigido a "outrem" que não é apenas o aluno (neste caso, pode se dirigir à coordenação em momentos de reuniões). É realizado dentro de sala de aula (o que é visível) e fora da sala (por exemplo, o preenchimento de relatórios escolares) e tem o objeto de organizar "o meio de trabalho coletivo que propicia a aprendizagem de determinados conteúdos e o desenvolvimento de capacidades" (Silva-Hardmeyer, 2017, p. 86).

No sistema educacional da UNEB, para atuação docente, em regimes de trabalho de 20h, 40h ou Dedicação Exclusiva (D.E.), é exigido que, conforme o

[67] Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pertencente aos grupos de pesquisa Menel/Gerali e Geplet/Uefs e-mail: atorres@uneb.br

regimento geral[68], TÍTULO IV DA COMUNIDADE UNIVERSITÁRIA, Seção I Do Corpo Docente, Art.205, alínea VII, p.71,

> § 1º. Na seleção para funções docentes, os títulos abrangerão a formação universitária do candidato, sua produção intelectual e a sua eficiência didática ou técnico-profissional, sempre relacionadas com a área de estudos correspondentes aos cursos existentes no Departamento, incluindo-se, com a devida comprovação, entre outros elementos:
>
> a) formação universitária: os cursos de graduação, os estágios e cursos de pós- graduação;
>
> b) produção científica: os trabalhos de natureza científica, técnica, cultural e artística, publicados em livros e periódicos com Conselho Editorial, bem como orientação de monografias, dissertações, teses e Projetos de Pesquisa;
>
> c) eficiência didática: atividades exercidas no magistério sobretudo de grau superior, experiência técnico-profissional comprovada na área de conhecimento específica, desempenho de cargos, funções ou comissões e atividades profissionais dentro da especialidade.

Como visto na citação e conforme Esteves (2019), para as universidades, além da formação que já é imposta no momento de entrada, o docente precisa atuar em projetos que abarquem o tripé universitário de pesquisa, ensino e extensão, o que gera uma soma sempre crescente de responsabilidades. Como consequência, o tempo e a energia para sua formação pedagógica ficam escassos e a constante avaliação de forma direta (feita pelos discentes) e indireta (exigência de desempenho, baremas em editais, cada vez maiores e

[68] Regimento Geral, disponível no portal da Uneb, sob endereço eletrônico www.portal.uneb.br. Acesso em: 6 set. 2024.

complexos) e a exigência "velada" por produção e publicação de obras científicas também representam situações que extrapolam a carga horária do docente. Já para Behrens *et al.* (2014, p.2), pensar a ação docente para o ensino superior

> implica discutir sobre os paradigmas que influenciam a prática pedagógica projetada na realidade que ora se apresenta na educação. Para essa reflexão foi necessário compreender as influências sofridas no contexto educacional advindas dos paradigmas da ciência que caracterizaram o século XX e a projeção das mudanças paradigmáticas no início do século XXI.

Corroborando com essa ideia na atuação docente, Anecleto *et al* (2022, p.36) afirmam que o trabalho docente perpassa pela realidade e cotidiano educacional e que

> [...] o trabalho do docente universitário, em uma perspectiva pedagógica, é transversalizado pelas vivências do cotidiano na instituição, o que reverbera, não apenas no ato pedagógico da aula – *locus* privilegiado para a produção e a problematização de conhecimento mediado pelo professor; mas também por atos interativos com os alunos sobre aspectos da gestão prático-didática da aula, a exemplo da constituição de polos comunicativos contínuos sobre metodologias de ensino, planejamento de conteúdo, feedbacks avaliativos, entre outras atividades inerentes ao ser professor.

Essas interações e ações da práxis pedagógica geram gestos didáticos[69] concretizados pelas ações docentes em gêneros discursivos diversos que permeiam os textos (orais e/ou escritos) produzidos na universidade. Os gestos podem ser didáticos específicos ou fundadores. Os primeiros são aqueles que fazem parte da construção e da transposição didática. Os outros

[69] Esse estudo exemplifica a concepção de ação docente nesta pesquisa, mas não se constitui em uma categoria principal para ela.

se realizam no planejamento, preparação, implementação, regulação, avaliação que fazem parte de toda atuação docente (Anecleto *et al*, 2022).

O agir docente, o saber docente e suas implicações

De acordo com autores que tratam sobre o tema da ação docente, como Machado e Bronckart (2004), Mazillo (2006) e Tognatto (2009), há uma classificação de tipos de agir relacionados ao agir docente. São eles: *o agir fonte* (antecede outro agir, originário); *o agir prescritivo* (se realiza por norma ou instrução); *o agir decorrente* (se realiza posterior aos outros); *o agir linguageiro* (o agir verbal); *o agir com instrumento* e *o agir cognitivo* (atividade mental ou capacidade docente em criar ou modificar algo); *o agir preparatório* (ações envolvidas na preparação das atividades que serão desenvolvidas em sala) e, por fim, *o agir posterior* (ações pós aula) (Silva-Hardmeyer, 2017).

O agir docente relaciona-se, diretamente, com o ensino de Língua Portuguesa (agir linguageiro), analisando o planejamento semestral docente (agir fonte) e que está indissociável do conhecimento das diversas metodologias e estratégias de ensino (agir prescritivo), acompanhando consignas, produções e avaliações dos textos escritos pelos discentes (agir cognitivo e preparatório), em diversas situações pedagógicas durante e pós-aula (agir decorrente e posterior), ou seja, o agir docente aqui estará formado pela associação de uma ou mais formas de agir citadas anteriormente.

Entendendo que o agir docente está diretamente conectado ao saber docente, Cunha (2006) sistematizou esses saberes em algumas categorias que exemplificam uma projeção de habilidades e competências exigidas ao docente. Esses saberes e proposições foram compilados no quadro a seguir:

Quadro 01 – Saber docente x Proposição no agir docente

SABER DOCENTE	PROPOSIÇÃO NO AGIR DOCENTE
Relacionado ao conteúdo de ensino	sugere a obrigatoriedade de um processo de qualificação constante
Relacionado com a prática pedagógica	inclui a dimensão do prazer de conhecer e de ensinar
Relacionado à postura ética	inclui a condição de saber ouvir, respeitar e conviver com a diferença, ser justo nas avaliações e ser honesto; atribui característica a uma dimensão do caráter dos sujeitos
Relacionado às posturas e atividades investigativas	envolve a capacidade de autocrítica e as atitudes de humildade dedicação e paciência

Fonte: criado pela pesquisadora com base em Cunha (2006, p.263)

Esses saberes mobilizados envolvem complexidades das mais variadas áreas, construindo perspectivas intelectuais, afetivas, culturais e sociointeracionais durante o agir docente, concernente a cada saber. Sendo de caráter sociointeracionista, o agir docente possui as ações planejadas para e com o outro e se realiza na interação docente-discente. Portanto, a exigência de novos conhecimentos pelos professores para atuar com uma maior heterogeneidade e especificidade, uma outra demanda recai sobre os professores de diversas áreas para atuar de forma dialógica com esse público. Para Anecleto e Silva (2023, p.138),

> a ação docente deve possibilitar que os estudantes participem e vivam de forma plena e crítica de práticas sociais que envolvam diferentes modelos textuais e habilidades de linguagem que ampliem eventos de letramento no espaço escolar, seja em sua constituição presencial ou no espaço tempo virtual [...]

Para a atuação de forma dialógica, as autoras Anecleto e Silva (2023, p.140) afirmam que o docente "precisa pensar ações que acolham a língua enquanto fenômeno (re)construído nos processos de interação, vinculando-se a situações – comunicativas, midiáticas etc. – que abarcam os textos como materialidades vivas, instituídos e constituídos na/pela sociedade." Isto posto, ressalta-se que neste espaço de letramento, comunicação, construção e produção, teremos línguas que serão acessadas, sendo a LP na modalidade escrita, a que mais vai se estabelecer nesse processo.

Esteves (2019) elenca pontos importantes a serem analisados quando a atuação docente é para o discente. Eles abrangem: possuir uma visão clara das finalidades, objetivos e metas dos estudos, definir o que será importante para a unidade curricular, prever a variedade de estratégias e metodologias de ensino e de avaliação, dentre outras. A autora ainda complementa diferenciando quando a atuação docente é em função do discente. Para tanto, será preciso:

> a) Diagnosticar à partida, interesses, necessidades e expectativas dos estudantes de cada curso;
>
> b) Modificar, se necessário, o currículo inicialmente previsto, para responder melhor à situação e às características específicas dos estudantes de um dado curso e aos projetos de pesquisa que pretendem desenvolver;
>
> c) Possibilitar a escolha pelos estudantes de disciplinas opcionais;
>
> d) Admitir alguma diversificação de percursos de aprendizagem em função de diferenças inter-individuais, entretanto constatadas;
>
> e) Visar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes e das suas competências de autoformação. (Esteves, 2019, p.27)

Alguns dos pressupostos acima, elencados por Esteves (2019), são relevantes para a atuação docente, já que é preciso ressaltar essa atuação como primordial para a construção de significados na produção escrita dos/as discentes, pois grande parte do quadro profissional não conhece, nem reconhece, o processo de escrita da Língua Portuguesa por eles/elas. Nesse processo de produção e reprodução, há, paralelamente, um processo de formação e autorreflexão sobre a atuação, pois o/a docente dedicará um tempo à leitura, à pesquisa do desconhecido, à avaliação e, como consequência, deverá atribuir considerações e dialogar com o/a discente sobre as diversas proposições elencadas.

Há nesse processo de atuação docente, também, uma construção e reconstrução de sentidos e significados regidos por normas, regras, valores que resvalam sobre o processo de orientação, de escrita e de produção acadêmica, que está permeada pelo conjunto de experiências vivas e vividas em interações e contextos sociais e acadêmicos. Questiona-se, portanto, quais seriam esses espaços de formação para (re)significação das propostas pedagógicas da atuação docente. Brancher (2019, p.121) afirma que

> quando se fala em formação de professores para atuar no ensino superior, esbarra-se em dois entraves. Isso porque a graduação não prepara nem mesmo os licenciados, de um modo geral, para a docência superior (ISAIA, 2004). Os cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, mesmo os em educação, *grosso modo*, têm a pesquisa como o cerne do seu processo. A seleção pública de docentes, nas universidades públicas, centra a maior parte do processo avaliativo em publicações científicas oriundas da produção acadêmica. [...] Isso equivale a dizer que essas instituições não formam docentes para atuar nas universidades, formam pesquisadores. Parece óbvio perguntar onde ou como esses profissionais se preparam para atuar em tal contexto?

Além da reflexão proposta sobre onde se forma o/a docente para atuar no ensino superior, esta pesquisa ainda adiciona a reflexão do lugar (teoria, setores da universidade, rede de apoio entre os/as docentes, dentre outros) em que se apoia o/a docente ao esbarrar na universidade com a diversidade linguística, social, cultural que a surdez apresenta. Esta pesquisa quer ouvir, interagir, participar com o/a docente em seu momento de atuação. É a busca pelo entender como ele/ela costura tão delicadamente e de forma segura esse rasgado que a formação acadêmica não dá conta e que os gestos didáticos implicam

> a criação de dispositivos para ensinar e incluem as simulações e ficcionalização das práticas de gêneros textuais assim como os múltiplos modos de ajustamento às necessidades dos alunos. Eles materializam a atividade profissional em atos, associando se de maneira inseparável aos saberes e habilidades mobilizados e ao modo de comunicação (Dolz,2017, p.10)

Assim, cabe retomar uma das propostas deste estudo, que é a sugestão de dispositivos didáticos e adequações dos critérios para regulação, elaboração e avaliação dos textos no processo de letramento acadêmico e, paralelamente, analisar o agir docente retomando o planejamento inicial e propondo um movimento vivo de novas estratégias funcionais para o/a discente. Concordando com o que diz Coutinho (2019), a identidade profissional docente, a sua formação, a sua profissionalidade, seus saberes profissionais incidem diretamente sobre sua ação docente e é preciso indagar como ela

> [...] tem impacto direto na aprendizagem significativa na aula e como esta

> ação contribui para a constituição de uma cultura acadêmica. Assim, tomando como base o conceito de cultura de Bruner (1996) que a concebe como um conjunto de representações individuais, coletivas e grupais que dão sentido a permuta entre os indivíduas (sic) de uma comunidade, a cultura passa a possibilitar trocas entre as pessoas e o mundo ao seu redor as quais constroem socialmente representações e comportamentos que possibilitam as pessoas a construírem significados sobre as suas experiências influenciados por essa cultura. Portanto, nesse fato reside a importância de entender como os docentes aprendem a cultura acadêmica e (re)constroem os seus significados e saberes. (Coutinho, 2019, s.p.).

Como dizem Vóvio e Grande (2010), a atuação profissional docente ora é a mola propulsora da aquisição e da produção de conhecimento, ora é a mantenedora do quadro crítico das mazelas educacionais.

Agentes e currículo no processo de letramento acadêmico

Como agentes do letramento, o/a docente pode apresentar caminhos pelos discursos, pelos recursos pedagógicos e metodológicos com o objetivo de alcançar uma interação social que possibilite às proposições mais autorais dos/das discentes na produção escrita. Baseado em autores como Bronckart (2008) e Ricouer (1977), Silva *et al*. (2010) que definem agente de letramento apoiados em um estudo da semântica da ação, em que a ação está diretamente conectada ao agente que, ao intervir, utiliza capacidades mentais e comportamentais para poder fazer (capacidade), incidindo sobre o porquê fazer (motivos) e traçando caminhos para os resultados (intenções) que ele, como agente, espera, e com base nesses três parâmetros determinará a responsabilidade do/da agente.

Para desenvolver essas capacidades mentais e comportamentais de forma a agir com mais responsabilidade sobre o processo de letramento, há de se analisar o processo formativo do/da docente, indo além do currículo formal (componentes curriculares obrigatórios e opcionais) e do currículo informalmente construído, geralmente, ligado à identidade e às escolhas individuais. Na formação desse currículo, que incidirá diretamente sobre a sua atuação, segundo Sá (2010), é possível observar dicotomias entre os discursos teóricos e epistemológicos, normativos e funcionalistas. Isso porque há a possibilidade de lançar sobre o currículo a responsabilidade de formação. Como condição *sine qua non,* alguns currículos não possibilitam o desenvolvimento de competências para a atuação. Para ela,

> Sem desconsiderar a expectativa legítima de qualquer estudante em termos de uma atuação futura, poderia aqui retomar Gadamer (1999) em sua tentativa de ressignificar o conceito de formação a partir da crítica à ênfase no resultado em detrimento do devir. Defende o autor que o resultado da formação não se produz na forma de uma finalidade técnica, mas nasce do processo interno de constituição e de formação. (Sá, 2010, p.43)

Assim, cabe ao currículo, proposto pelas instituições, formado por um conjunto de atividades e componentes curriculares teóricos e práticos, propor caminhos para a formação, devendo ter uma base sólida, mas flexível para que possa atender a uma diversidade humana, nunca em sua totalidade, mas que atinja a maior amplitude possível. Além da formação curricular, uma outra questão que implica diretamente na atuação docente é a sua relação interpessoal com o discente no ambiente acadêmico, pois

> O modo como o professor e os estudantes se relacionam na universidade,

> seja individual ou coletivamente, influencia no processo de desenvolvimento de aprendizagens dos estudantes, pois, de algum modo, isso interfere na forma como os discentes realizam suas atividades e, por conseguinte, em como se relacionam entre si. Assim sendo, essa relação na universidade demanda um processo de relações interpessoais, que de acordo com Moscovici (1985), são interações humanas que ocorrem permanentemente entre as pessoas através de comportamentos manifestos e não-manifestos, verbais e não verbais, pensamentos, sentimentos, reações mentais e ou físico corporais.
>
> Tais relações são fundantes para a promoção dos processos de ensino e de aprendizagem, sobretudo pela viabilidade dos mecanismos de confiança que aí se estabelecem (Silva; Trindade, 2022, p. 125-126).

Essas relações, muitas vezes, têm uma base não muito sólida, pois pautam-se nas inseguranças e fragilidades de ambos. É dito que cabe ao/à docente saber tudo e dar conta de tudo. Saber todas as línguas e peculiaridades de aprendizagem. Ser psicólogo/a e confidente. Ser amigo/a e autoridade. Do outro lado, está o/a discente que cabe ouvir, engolir e obedecer. Era esperado que durante a formação docente, o ensino de como lidar com essas ocorrências humanas fosse trabalhado. Todavia, é na atuação docente que se aprende a dosar, a ouvir, a se permitir errar e a confiar. E com base nessas ações é que os processos de ensino e de aprendizagem podem se concretizar de forma interativa e significativa.

O/A docente só molda seu percurso pedagógico quando analisa o currículo que deve desenvolver em um determinado período, que poderá ser planejado de forma mensal, semestral ou anual. Molda qual será o seu objetivo, planejamento, percurso naquele período de atuação. Assim, esta seção discute alguns conceitos de currículo e sua importância para a escolha das estratégias pedagógicas, avaliações, gêneros que serão utilizados no processo de letramento acadêmico, que vai costurar e arrematar a atuação

docente.

O currículo educacional é um guia axiomático de conteúdos, regras e comportamento e é importante para os processos de formação e de transformação social. Às vezes, também, é entendido apenas como o conjunto de componentes curriculares que compõem uma série ou um curso, seja ele de graduação, pós-graduação ou qualquer outro que tenha natureza de formação acadêmica.

Conforme Dorziat (2009, p.36),

> O surgimento do campo especializado de estudo do Currículo só se configurou no final do século XIX e começo do século XX, nos Estados Unidos, quando tomaram corpo as primeiras tendências uma representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick (modelo progressista) e outra pelo pensamento de Bobbit (modelo tecnocrático), considerado precursor dos estudos neste campo. No Brasil, a primeira tendência contribuiu para o desenvolvimento do que se chamou escolanovismo, e a segunda frutificou o denominado tecnicismo. Estas duas tendências dominaram o pensamento curricular dos anos de 1920 ao final da década de 1960 e o início da seguinte.

Após esse período, discussões acirradas sobre o caráter instrumental, apolítico e não reflexivo dos currículos emergiram. Alguns teóricos começaram a relacionar o currículo com outras áreas como a cultura, as relações de poder, a ideologia, o controle e a estrutura social, entendendo que o currículo dialoga diretamente com todas essas nuances. Nessa nova visão, o currículo se transforma em um artefato de produção política, social e cultural, sendo matéria-prima para a criação, recriação, contestação, continuidade e transgressão de conhecimentos que tomam forma e corpo nas interações humanas.

Ainda conforme Dorziat (2009, p.39),

> Essa compreensão de Currículo enquanto território político e prática de significação intrinsecamente comprometida com a heterogeneidade e com as diferenças culturais que compõem a realidade da escola, tal como versa a teorização educacional crítica, constitui visão renovada e ampliada. Significa conceber o Currículo imerso em relações sociais, como ato político de tradução de interesses de determinados grupos e como espaço disputado, contestado conflitivo, que envolve relações hierárquicas e assimétricas particulares.

O currículo, imerso nas relações que Dorziat (2009) traz em sua fala, percebe o/a discente como agente em seu processo de letramento, trazendo para o currículo suas próprias representações. O currículo se apresenta, então, como artefato social, sujeito a mudanças, flutuações e corporificações resultantes da diversidade ideológica, cultural, social e de poder. Se veste para além das listas de conteúdos e de atividades encaixotantes, tornando central o desenvolvimento do sujeito em sua completude, com diferentes pensares, percepções de mundo e experiências. Como consequência, o/a docente pode, agora, utilizar o currículo como responsável por trazer o que antes estava excluído ou à margem, por um engessamento nas diretrizes curriculares, exigindo adequações para administrar a pluralidade identitária.

O agir ressignificado – considerações finais

O ato pedagógico é ressignificado quando é atravessado pela resistência dos padrões normativos do ensino, da língua e do texto. Se torna, então, responsável por ouvir e criar narrativas não hegemônicas, não globalizadas e transformadoras. Os padrões curriculares, embasados pelas políticas educacionais, já não podem mais marchar com o objetivo de

unificação das vozes. Agora, o currículo se veste com cortes, cores e estampas que devem atender à diversidade que ele abarca e compreende o espaço universitário.

Assim, é preciso trazer o currículo em seu conceito mais amplo, para que ele e o agir docente sejam a linha a unir territórios tão complexos por sua heterogeneidade, respeitando as diferenças identitárias dentro de um sistema educacional tão encaixotador. É preciso entender o currículo dentro de um sistema maior, composto por interações que ultrapassam as fronteiras escolares, com atos políticos, linguísticos e culturais que envolvam relações muitas vezes conflitantes, porém necessárias, para o movimento de integração e integridade do sujeito seja ele qual for em toda sua diversidade.

Construída pela diversidade em várias cores e formas, a universidade ainda move seu tear pelos fios da hegemonia, da legitimidade e do poder institucional. Ela, a universidade, de hora em vez, entra em crise e precisa voltar, desfazendo a costura, e analisar em que momento o ponto saiu errado. É preciso que venham à pauta novas discussões, pensamentos e possíveis propostas transformadoras. Sempre é preciso uma parada para reavaliar, analisar, corrigir. É preciso ponderar, ajustar e modificar o que foi produzido com o objetivo de fazer melhor, tentando aumentar a eficiência e a excelência em cada etapa proposta.

Referências

ANECLETO, U. C. et al. Gestos didáticos, gêneros discursivos e relação professor-estudante na universidade: problematizações emergentes. In: SILVA, F. O. da; RIBEIRO, M. L. (org.). **Relação professor e estudante na universidade**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022.

ANECLETO, U. C.; SILVA, O. S. F. Letramentos e ação docente durante o ERE: reflexões sobre gêneros digitais na aula de língua portuguesa. In: OLIVEIRA, F. A. et al. (org.). **O ensino de língua portuguesa**: desafios, práticas e alcances. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BEHRENS, M. A. et al. Ação docente no ensino superior: reflexões sobre paradigmas educacionais inovadores na prática pedagógica. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED SUL, 2014.

BRANCHER, V. R. **Estrelas na terra?**: repensando a atuação docente na pós-graduação. 2. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

COUTINHO, H. R. do N. et al. Construir saberes e significados da ação docente: desafios da formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59655. Acesso em: 12 jul. 2023.

CUNHA, M. I. da. Docência na universidade cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/DXcxqSxXBNRv7P4cX7QDBnb/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 27 fev. 2024.

DOLZ, J. Prefácio. In: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua**: Agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes Editores, 2017.

DORZIAT, A. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas Identidade/Diferença, Currículo e Inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.

ESTEVES, M. Uma reflexão do outro lado do Atlântico: competências da Atuação docente na pós-graduação. In: BRANCHER, V. R. **Estrelas na terra?**: repensando a atuação docente na pós-graduação. 2. ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2019.

SÁ, M. R. G. B. de. CURRÍCULO E FORMAÇÃO: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, M. R. G. B. de; FARTES, V. L. B. (org.). **Currículo, formação e saberes profissionais**: a (re) valorização epistemológica da experiência. Salvador: EDUFBA, 2010.

SILVA, F. O. de; TRINDADE, R. P. Reflexões sobre a formação permanente e a atuação profissional: O que dizem os professores da Universidade Estadual de Feira de Santana. In: SILVA, F. O. da; RIBEIRO, M. L. (org.). **Relação professor e estudante na universidade**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2022.

SILVA-HARDMEYER, C. M. R. da. O agir e os gestos didáticos do professor de língua portuguesa: entre os gêneros de textos e a leitura. In: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). **Gestos didáticos para ensinar a língua**: Agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes Editores, 2017.

SILVA, J. Q. G. et al. Formação de professores de língua materna: algumas apostas. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VÓVIO, C.; GRANDE, P. B. de. O que dizem as educadoras sobre si: construções identitárias e formação docente. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. de (org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Aquisição da coda silábica na escrita de crianças do ensino fundamental: revisão sistemática

Rayanne Karoline da Silva Santos[70]

Mylena de Andrade Pereira[71]

Priscila Rufino da Silva Costa[72]

Introdução

Com base na teoria métrica elaborada por Selkirk (1982), a sílaba é compreendida como uma unidade fonológica organizada hierarquicamente, dotada de uma estrutura não linear de constituintes. Nessa perspectiva, a sílaba é composta por um onset (O) e uma rima (R), sendo esta última formada por um núcleo (Nu) e uma coda (Co).

No Português Brasileiro (PB), há uma padronização quanto à classe e à multiplicidade dos elementos que podem compor cada posição. Convencionalmente, adota-se a abreviatura Consoante–Vogal–Consoante (CVC). Dessa forma, o núcleo é sempre preenchido por uma vogal, enquanto o onset pode ser regido por uma ou duas consoantes — respectivamente, na sílaba ga de "gato" e na sílaba gra de "grato" (Lima, 2007).

A coda (Co), estrutura sobre a qual se debruça o presente estudo, quando preenchida por uma consoante, apresenta posição reservada a três

[70] Graduanda em Fonoaudiologia, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: rayanne.santos@academico.uncisal.edu.br.

[71] Graduada em Fonoaudiologia, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: mylena.pereira@academico.uncisal.edu.br.

[72] Doutora, Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas. E-mail: priscila.rufino@uncisal.edu.br.

segmentos soantes — /N/, /L/ e /R/ (soantes por possuírem uma unidade de peso, dotadas pelo traço [+vocálico]) — e ao /S/ (segmento definido pelo traço [–vocálico]), totalizando quatro fonemas (Athayde *et al*., 2008; Wetzels, 2000).

Essa unidade pode, ainda, ser composta por duas consoantes (como na sílaba -béns de "parabéns" – CVCC), por uma semivogal (como na sílaba flau de "flauta" – CCVV), ou apresentar ausência de segmento (como ocorre na palavra "pata", composta por duas sílabas de estrutura simples, formadas apenas por uma consoante e uma vogal – CV) (Lima, 2007).

Alguns fatores justificam a constituição da coda como estrutura silábica complexa: o fato de essa posição estar em fase descendente na escala de sonoridade proposta por Selkirk (1982); a inexistência de elementos em posição de coda em determinadas línguas; e o número reduzido de elementos nessa posição em comparação ao ataque (Cardoso *et al*., 2010).

Estudos sobre a aquisição fonológica (Mezzomo; Quintas; Bruno, 2009) revelam um modelo que caracteriza a aquisição da coda de acordo com sua classificação, sonoridade e posição na palavra. Esse modelo é conhecido como o fenômeno da "curva em U", caracterizado por três fases: inicialmente um desempenho correto, seguido por uma fase de erros, até que o padrão correto reaparece. Contudo, a complexidade dessa estrutura ainda é pouco abordada em estudos voltados à aquisição da linguagem escrita (Cardoso *et al*., 2010).

Para Barberian (2008), a aquisição da escrita ocorre de forma gradual e contínua, envolvendo processos que demandam dos aprendizes a formulação de hipóteses acerca do sistema ortográfico.

Nas investigações sobre a aprendizagem da escrita no campo da Fonoaudiologia, a ênfase recai sobre aspectos relacionados à aquisição em crianças com diagnósticos fonoaudiológicos ligados a dificuldades de leitura e

escrita, e não sobre as particularidades da aquisição dos grafemas (Cardoso *et al*., 2010).

Destaca-se, portanto, a relevância de compreender a complexidade da estrutura silábica e os aspectos envolvidos em sua aquisição, especialmente para subsidiar condutas terapêuticas do fonoaudiólogo — profissional responsável pelo aprimoramento das habilidades relacionadas ao desempenho escolar, sobretudo com alunos do Ensino Fundamental.

Diante do exposto, e considerando a escassez de literatura sobre a aquisição da escrita sob a ótica da complexidade silábica, torna-se pertinente o desenvolvimento de pesquisas voltadas à compreensão da coda silábica na escrita de crianças sem dificuldades de aprendizagem. Assim, propõe-se o seguinte questionamento: quais processos permeiam a aquisição da coda na escrita e de que forma estes podem orientar a abordagem terapêutica na clínica fonoaudiológica?

Com o intuito de responder a essa questão norteadora, definiu-se como objetivo geral: relacionar os principais aspectos da aquisição da coda na escrita de estudantes do Ensino Fundamental, a partir dos achados presentes na literatura sobre o tema.

Percurso metodológico

O presente estudo compreende uma Revisão Sistemática (RS), com o tema intitulado “Aquisição da coda silábica na escrita de estudantes no Ensino Fundamental”, cuja classificação se enquadra no tipo de revisão narrativa, que tem como objetivo sintetizar os resultados dos estudos para reinterpretação ou reconexão, a fim de desenvolver ou avaliar uma teoria (GALVÃO; RICARTE,

2020).

De acordo com Donato (2019), a RS é composta por nove etapas, sendo elas: formulação da questão de investigação; produção de um protocolo de investigação; definição de critérios de inclusão e exclusão; desenvolvimento da estratégia de busca; seleção dos estudos; avaliação da qualidade dos estudos; extração e síntese dos dados; avaliação da qualidade de evidência; e disseminação dos resultados.

As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: SciELO, Plataforma CAPES e Plataforma Oasisbr. Também foi utilizado o Google Scholar como ferramenta auxiliar na busca do material. Foram incluídos nesta pesquisa artigos científicos e dissertações sobre os tipos de coda silábica na modalidade escrita, publicados entre os anos de 2017 e 2021. O intervalo de tempo foi estabelecido com o intuito de evitar literaturas que possam estar defasadas.

Os descritores utilizados foram: alfabetização; escrita manual; fonoaudiologia; e criança. Para direcionar os resultados à estrutura de análise do presente estudo, inseriu-se o termo “coda silábica” na busca.

As pesquisas com temática voltada ao desenvolvimento atípico ou patológico e artigos cuja estrutura silábica em foco não pertencia ao Português Brasileiro (PB) foram excluídas da análise, assim como estudos que não se enquadravam no intervalo de tempo estabelecido e que não apresentavam pelo menos um dos descritores escolhidos como palavra-chave.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizado o instrumento CASP (Systematic Review Checklist) (Critical, 2018), que propõe uma lista de verificação refletindo os resultados e a validade da revisão, o qual foi adaptado para este estudo. Nesta revisão, o instrumento utilizado foi constituído por

quatro questões, sendo elas:

1. A revisão abordou uma questão claramente focada?
2. Todos os estudos relevantes e importantes foram incluídos?
3. Quais são os resultados gerais da revisão?
4. Os resultados podem ser aplicados à população local?

Análise e discussão dos resultados

Foi encontrado um total de 263 publicações. Após serem filtradas as pesquisas publicadas a partir de 2017, o número diminuiu para 90 e, após o descarte de repetições e a verificação de estudos escritos em Português Brasileiro (PB), os resultados compreenderam 84 publicações.

A partir dessas, foi realizada uma pré-análise qualitativa com a verificação do título, palavras-chave e resumo, a fim de selecionar os estudos que contemplassem a temática desta pesquisa, totalizando 10 amostras. O Quadro 1 apresenta os títulos, autores, tipo de estudo e ano de publicação, informações que nortearam as discussões.

Quadro 1: Distribuição dos estudos incluídos de acordo com os autores, títulos, tipo de estudo e ano de publicação

Nº	Título	Autores	Tipo de Estudo	Ano de Publicação
01	A representação da nasalização na escrita	Nascimento, E.B.	Dissertação	2021
02	Acréscimo do grafema em coda silábica: intervenção para casos de hipercorreção	Cesar, H.H.F.	Dissertação	2017
03	Consciência fonológica e sua relação com a escrita: pistas de consciência fonológica na rima silábica na escrita de estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental	Duarte, Z.A.B.	Dissertação	2017
04	Coocorrência de traços fonológicos em substituições ortográficas de fonemas soantes	Vaz, S.; Chacon, L.	Artigo	2019
05	Influência da vocalização da lateral /l/ na escrita de alunos do 3º e 4º ano do Ensino Fundamental	Martins, R.L.; Lima, B.M.	Artigo	2019
06	Registros da coda nasal no primeiro ano do ensino fundamental	Albertini, S.R.	Artigo	2017
07	Quando o apagamento do /R/ em posição de coda silábica chega na escrita: a construção do estilo oral do cordel para reflexões sobre o português falado e escrito	Prazeres, D.S.	Dissertação	2020
08	Uma proposta para a prática docente no ensino da fonologia a partir da análise da apócope do /R/ em verbos no infinitivo	Bezerra, J.J.; Silva, J.S.	Artigo	2017

09	Um estudo variável do rótico na escrita escolar	Silva, A.P.; Dias, L.A.L.	Artigo	2020
10	Variação linguística na escrita de estudantes das séries iniciais	Costa, G.B.	Artigo	2020

Fonte: Acervo dos pesquisadores.

O Quadro 2 detalha os objetivos e os dados de escrita analisados.

Quadro 2: Distribuição dos estudos incluídos, conforme seus respectivos objetivos e dados de escrita analisados

Nº	Objetivos	Dados de Escrita Analisados
01	Apresentar uma proposta didática para o trabalho com a representação escrita da nasalização por alunos em fase de alfabetização.	Escrita manual obtida por meio de produções textuais e ditado de palavras.
02	Investigar um caso específico de hipercorreção na escrita de estudantes dos anos finais do ensino fundamental: acréscimo indevido do grafema <R> em posição de coda silábica.	Escrita manual coletada e analisada por meio de propostas pedagógicas provenientes de uma pesquisa-ação.
03	Investigar a consciência fonológica de rima silábica e sua relação com a escrita.	Escrita manual obtida por meio de pistas de consciência fonológica.
04	Mostrar traços fonológicos inerentes à classe das soantes – nasais e líquidas – que seriam mais ou menos problemáticos no registro ortográfico desses fonemas.	Escrita manual obtida por meio de produções textuais.
05	Investigar em que medida a vocalização da lateral /l/ na fala influencia a escrita de alunos do 3º e 4º anos.	Amostras de fala e de escrita analisadas conforme a teoria da variação linguística.
06	Traçar trajetos que possam ser típicos do processo de aquisição de escrita de sílabas com coda nasal do Português.	Escrita manual coletada ao longo de um ano letivo de alunos de uma escola particular.

07	Investigar as relações entre o apagamento do rótico final na forma do infinitivo verbal e a omissão do grafema correlativo na escrita.	Escrita manual obtida por meio de exercícios de sondagem.
08	Analisar especificamente o fenômeno da apócope do /R/ em posição de coda silábica de sílaba tônica final de verbos no infinitivo.	Escrita manual obtida por meio de produções textuais.
09	Investigar a escrita do rótico em posição de coda silábica (medial e final) na escrita de alunos do ensino fundamental.	Escrita manual obtida por meio de ditados ortográficos.
10	Investigar os aspectos relacionados ao apagamento do /R/ em coda silábica na escrita de estudantes em início de escolarização.	Escrita manual obtida por meio de instrumento previamente elaborado.

Fonte: Acervo dos pesquisadores.

Os estudos selecionados concentram-se majoritariamente na análise do grafema /R/ em posição de coda silábica. As pesquisas de Cesar (2017), Prazeres (2020), Bezerra e Silva (2017), Silva e Dias (2020) e Costa (2020) abordam, de forma específica, os aspectos relacionados a esse arquifonema.

Para analisar o apagamento do /R/ em posição final de vocábulos, Costa (2020) utilizou o modelo metodológico da Sociolinguística Quantitativa. Os dados coletados foram submetidos ao pacote de programas GOLDVARB X, com o intuito de identificar os fatores mais relevantes que influenciam a ocorrência de variantes. Os grupos de fatores que favoreceram o apagamento do rótico em posição final foram:

a) escolaridade, com maior aplicação da regra entre estudantes com menor grau de instrução;

b) gênero, mostrando que meninas tendem a recuperar mais o /R/ na escrita, por serem mais suscetíveis à norma padrão;

c) extensão da palavra, em que o apagamento foi mais frequente em vocábulos longos; e

d) contexto precedente, sendo a vogal anterior alta /i/ a que apresenta maior probabilidade de cancelamento do /R/ ao final dos verbos.

O estudo conclui que o apagamento do rótico em coda silábica é fortemente condicionado por fatores estruturais da língua e sociais. Ressalta-se, entretanto, que o número amostral foi reduzido, o que limita a generalização dos achados.

Silva e Dias (2020), alinhando-se à Sociolinguística Educacional, observaram que o apagamento do /R/ ocorreu com maior frequência em posição medial do que final, embora tenham corroborado os achados de Costa (2020) quanto à diminuição do fenômeno conforme o avanço da escolaridade. Os autores identificaram ainda que palavras familiares aos escreventes apresentaram menor ocorrência de apagamento, como no caso de “celular”. A classe gramatical mais propensa ao fenômeno foi a dos verbos, na qual também se verificou maior evolução ao longo da escolarização. Foram registrados casos de hipercorreção, como o uso de acento agudo em substituição ao /R/ (“presévar”) e inserção indevida do fonema (“rerforçar”).

Bezerra e Silva (2017) analisaram textos livres produzidos por 30 alunos do Ensino Fundamental e observaram a ocorrência frequente do apagamento do /R/, especialmente em verbos no infinitivo. O estudo, baseado na Sociolinguística, destacou que tais fenômenos refletem a influência dos falares regionais, sendo mais comuns no Nordeste, onde o apagamento do /R/ em contexto final é mais recorrente. A apócope do /R/ foi mais frequente diante da vogal /a/, o que os autores atribuem à menor força articulatória dessa vogal tônica, levando à omissão do fonema tanto na fala quanto na escrita.

Partindo da relação entre língua falada e escrita, Prazeres (2020) investigou o apagamento do rótico em 31 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, por meio de produções escritas e ditado de verbos. Verificou-se maior supressão do /R/ em verbos no infinitivo e predominância do fenômeno em alunos do sexo masculino. O autor propôs uma intervenção pedagógica com atividades de leitura, produção textual e jogos fonológicos, o que resultou em redução expressiva da supressão — de 29% para 10,4%. Embora tenha apresentado resultados positivos, o estudo pouco abordou fatores sociais que poderiam influenciar esse processo.

Cesar (2017) analisou casos de hipercorreção na escrita com acréscimo indevido do grafema, fenômeno denominado erregrafismo. Participaram 20 estudantes do nono ano, de ambos os sexos. Após uma sequência de cinco aulas voltadas ao ensino das regras dos infinitivos verbais, observou-se redução significativa dos erros: de 48% para 5% nas palavras paroxítonas, e de 16% para 5% nos substantivos. A autora destaca a importância das habilidades metalinguísticas, especialmente da consciência fonológica e morfológica, no aprimoramento da escrita. Contudo, o estudo, assim como o de Prazeres (2020), não explorou os fatores sociolinguísticos e manteve o foco na intervenção educacional, sem articulação com a prática fonoaudiológica.

Nascimento (2021) analisou a representação da nasalização na escrita de 26 alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Os dados foram coletados por meio de produções escritas e ditado de palavras e frases. Os fenômenos observados incluíram omissão do marcador de nasalização, substituições entre os grafemas M e N, e uso duplicado de marcadores. As omissões (ex.: carpi_teiro para “carpinteiro”) e trocas (lenbrar por “lembrar”; mamga por “manga”) foram as mais recorrentes. A autora propôs nove atividades

didáticas voltadas ao ensino dos marcadores de nasalização, porém a aplicação prática não pôde ser avaliada devido à pandemia de Covid-19. O estudo destaca a complexidade da representação dos sons nasais e a carência de pesquisas sobre o tema.

Albertini (2017) buscou descrever como crianças lidam com a grafia de sílabas com coda nasal, a partir de 17 produções textuais de oito alunos do 1º ano. Os resultados indicaram ancoragem da representação da nasalidade em informações fonéticas e ortográficas, como nos exemplos “deinte” (dente) e “emtra” (entra). A autora salienta que as variações devem ser entendidas como parte do processo de aprendizagem, e não como erros decorrentes da oralidade, reforçando a natureza heterogênea da escrita.

Martins e Lima (2019) analisaram a influência da lateral /l/ na escrita de 40 crianças do 3º e 4º ano, considerando fatores linguísticos e sociais. Foram analisadas amostras de fala e escrita por meio do programa Goldvarb X. Os resultados mostraram 67,8% de ocorrências adequadas e 32,2% de substituições, sendo a troca de /l/ por /u/ a mais comum. O fator mais relevante foi a escolaridade, que mostrou redução das substituições com o avanço da série. O sexo dos participantes não apresentou influência significativa.

Duarte (2017) avaliou a consciência fonológica de alunos repetentes e não repetentes do 3º ano, por meio do teste CONFIAS (2003) e de produções escritas baseadas em imagens. Os erros em posição de coda envolveram substituições (“caracol” → caracou), metátese (“trator” → tratro) e epêntese (“capuz” → capusi). O grupo de repetentes apresentou desempenho inferior, com mais erros relacionados à rima silábica. O processo mais frequente na coda final /l/ foi a vocalização da lateral, com substituição do grafema por . Na

coda /s/, observaram-se casos de epêntese e substituição entre e .

Por fim, o estudo de Vaz e Chacon (2019), embora atendesse aos critérios de inclusão, foi excluído da análise final, pois verificou-se que os fonemas nasais e líquidos investigados estavam em posição de onset, e não em coda silábica.

Em síntese, as pesquisas analisadas apontam que o apagamento do /R/ em verbos no infinitivo é o fenômeno mais recorrente na escrita infantil, seguido por casos de hipercorreção e metátese. As investigações sobre as codas nasais e laterais são menos frequentes, e os estudos sobre a fricativa /s/ são praticamente inexistentes. A literatura evidencia ainda que fatores como escolaridade, gênero e familiaridade lexical influenciam o desempenho na marcação da coda silábica, reforçando a importância de abordagens integradas entre linguística, educação e fonoaudiologia.

Considerações finais

Verificou-se que grande parte das publicações encontradas para esta pesquisa estava voltada aos aspectos patológicos da escrita e às suas implicações na aprendizagem. Por esse motivo, o número de estudos selecionados para compor a análise foi menor do que o esperado.

Dentre as obras incluídas, observou-se predominância de pesquisas que abordam o rótico (/R/) em posição de coda. Entre os fenômenos identificados, destacou-se o apagamento do /R/ em verbos no infinitivo, apontado como o processo mais recorrente. Também foram identificados, em menor proporção, casos de hipercorreção — conhecidos como erregrafismo — e metátese.

As investigações sobre a coda nasal revelaram fenômenos como omissões, substituições de marcadores (principalmente entre /m/ e /n/) e

representações com mais de um marcador. Esses achados reforçam a complexidade da representação ortográfica dos sons nasais e a necessidade de abordagens didáticas específicas para o tema.

Com relação à coda lateral, poucos estudos trataram diretamente de seus aspectos. Em um deles, a escolaridade foi apontada como fator extralinguístico que influencia a marcação adequada da coda; em outro, a substituição do /l/ pelo /u/ foi o fenômeno mais comum.

No caso da coda fricativa (/s/), não foram encontradas publicações que a abordassem de forma exclusiva no período delimitado. Apenas um estudo mencionou brevemente a ocorrência de epêntese e substituições entre os marcadores /s/ e /z/.

Esses resultados evidenciam a escassez de estudos voltados à aquisição da escrita sob a ótica da estrutura silábica, especialmente no que se refere à coda. Há uma ampla gama de fenômenos linguísticos e sociais que interferem na aquisição ortográfica e que ainda carecem de investigação sistemática.

Conclui-se que, para o campo da Fonoaudiologia, compreender as particularidades da aquisição dos grafemas e das estruturas silábicas — especialmente da coda — é fundamental para a elaboração de planejamentos terapêuticos que considerem o nível de complexidade do objeto de escrita. Esse conhecimento possibilita o desenvolvimento de estratégias de intervenção mais eficazes, contribuindo para a melhora do desempenho escolar e para a ampliação das habilidades de leitura e escrita de crianças em processo de alfabetização.

Referências

ALBERTINI, S. R. Registros de coda nasal no primeiro ano do ensino fundamental. **Revista Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 448-456, 2017.

ATHAYDE, M. L.; BAESSO, J. S.; DIAS, R. F. et al. O papel das variáveis extralinguísticas idade e sexo no desenvolvimento da coda silábica. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 14, n. 3, p. 293-299, 2009.

BEZERRA, J. J. B.; SILVA, J. S. Uma proposta para a prática docente no ensino da fonologia a partir da análise da apócope do /R/ em verbos no infinitivo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: Realize Editora, 2017. p. 1-10.

CARDOSO, M. H.; RODRIGUES, L. L.; FREITAS, M. C. C. et al. A complexidade da coda silábica na escrita de pré-escolares. **Revista Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 213-221, 2010.

CESAR, H. H. F. **Acréscimo do grafema em coda silábica**: intervenção para casos de hipercorreção. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

COSTA, G. B. Variação linguística na escrita de estudantes das séries iniciais. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 76, p. 393-407, jan./abr. 2020.

DONATO, H.; DONATO, M. Etapas na condução de uma revisão sistemática. **Revista Acta Médica Portuguesa**, v. 32, n. 3, p. 227-235, 2019. DOI: https://doi.org/10.20344/amp.11923.

DUARTE, Z. A. B. **Consciência fonológica e sua relação com a escrita**: pistas de consciência fonológica da rima silábica na escrita de crianças estudantes do terceiro ano do ensino fundamental. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. DOI: https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73.

LIMA, L. Coda silábica na escrita infantil. **Revista de Iniciação Científica da FFC**, v. 7, n. 1, p. 94-108, 2007.

MARTINS, R. L.; LIMA, B. M. Influência da vocalização da lateral /l/ na escrita de alunos do 3º e 4º ano do ensino fundamental. **Revista Caligrama**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 41-56, 2019. DOI: 10.17851/2358-9787.24.2.41-56.

MEZZOMO, C. L.; QUINTAS, V. G.; SAVOLDI, A. et al. Aquisição da coda: um estudo comparativo entre dados transversais e longitudinais. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 3, p. 401-407, 2010.

NASCIMENTO, E. B. **A representação da nasalização na escrita**: uma proposta didática para o 2º ano do ensino fundamental. 2021. 76 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2021.

PRAZERES, D. S. **Quando o apagamento do /R/ em posição de coda silábica chega na escrita**: a construção do estilo oral do cordel para reflexões sobre o português falado e escrito. 2020. 92 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Mestrado Profissional em Letras em Rede, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

SILVA, A. P.; DIAS, L. A. L. Um estudo variável do rótico na escrita escolar. **Revista Entrepalavras**, Fortaleza, v. 10, n. 2, p. 1-24, 2020. DOI: 10.22168/2237-6321-21924.

VAZ, S.; CHACON, L. Coocorrência de traços fonológicos em substituições ortográficas de fonemas soantes. **Revista CoDAS**, v. 32, n. 2, p. 1-5, 2020. DOI: 10.1590/2317-1782/20192018205.

WETZELS, W. L. Consoantes palatais como geminadas fonológicas no português brasileiro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 5-15, 2000.

Do Nordeste ao Mundo Hispânico: Um Estudo sobre os Marcadores Culturais de *Vidas Secas* em Tradução

Aislan dos Santos Aquino[73]

Patrício Nunes Barreiros[74]

Introdução

A obra *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, transcende a condição de romance regionalista para se firmar como um monumento da literatura universal. A sua narrativa, marcada por uma economia vocabular que mimetiza a própria aridez da paisagem e a escassez da vida sertaneja, impõe desafios singulares a qualquer tentativa de transposição linguística. Traduzir o sertão de Graciliano não é apenas verter palavras de um idioma para outro; é negociar uma visão de mundo, uma geografia específica e uma cultura material profundamente enraizada no Nordeste brasileiro.

Nesse contexto, este artigo constitui um recorte da dissertação de mestrado intitulada "Estudos dos Marcadores Culturais na tradução para o espanhol do romance Vidas Secas, de Graciliano Ramos", defendida no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). O presente trabalho tem por finalidade

[73] Mestre em Estudos Linguísticos. Graduado em Licenciatura em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Feira de Santana. E-mail: aislanmariano@gmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/3624681167620321.

[74] Doutor em Letras e Linguística. Professor da Universidade Estadual de Feira de Santana (DLA/UEFS). Bolsista de produtividade do CNPq. E-mail: patricio@uefs.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/2458645639404965.

apresentar os resultados obtidos ao longo dessa investigação, que se debruçou sobre a complexa operação de transferência cultural na tradução da obra para o espanhol, realizada pela argentina Florencia Garramuño e publicada pela editora Corregidor em 2008.

A versão de Garramuño surge com uma proposta estética de "estrangeirização", tentando manter vivas as marcas de identidade do texto fonte. O objetivo central deste texto é demonstrar como os Marcadores Culturais (MCs) — definidos aqui como lexias portadoras de cargas culturais específicas, como *catingueira*, *gibão* ou *cabra* — foram tratados nessa travessia para o espanhol.

Para tanto, fundamentando-se nos pressupostos teóricos dos Estudos da Tradução e da Linguística de Corpus, o artigo delineará o percurso histórico das traduções de *Vidas Secas*, apresentará a metodologia de construção do corpus paralelo e detalhará a classificação dos marcadores em seus domínios culturais (Ecológico, Material e Social).

Por fim, além da análise crítica das perdas e ganhos tradutórios identificados nos resultados, apresenta-se o Glossário Bilíngue, produto técnico oriundo da pesquisa, concebido como ferramenta de mediação para mitigar barreiras culturais e garantir que a densidade do sertão Graciliano ecoe com vigor na língua de chegada.

As traduções de Vidas Secas

A trajetória de *Vidas Secas* para além das fronteiras brasileiras revela não apenas a universalidade da obra de Graciliano Ramos, mas também as complexas negociações culturais envolvidas no ato de traduzir o sertão. A primeira incursão do romance no universo hispânico ocorreu em 1947, na

Argentina, sob a tradução do escritor e jornalista Bernardo Kordon.

Kordon, figura influente da narrativa argentina do século XX e associado ao neorrealismo urbano, publicou sua versão pela *Editorial Futuro*, em Buenos Aires. Esta tradução inaugural inseriu-se em um contexto de aproximação cultural entre Brasil e Argentina, fomentado por intermediadores como Benjamín de Garay, que já vinha introduzindo autores brasileiros ao público hispanofalante desde a década de 1930. O trabalho de Kordon marcou o início de uma longa história de difusão: a obra contabiliza traduções para cerca de 17 idiomas e mais de 28 edições estrangeiras, com forte presença em países como Cuba, Espanha e Uruguai.

No entanto, as traduções, diferentemente dos originais, estão sujeitas à ação do tempo. Conforme a teoria de Antoine Berman, enquanto a obra original permanece jovem, a tradução pode envelhecer ao deixar de responder ao estado contemporâneo da língua e da cultura. Foi essa necessidade de renovação que, cinquenta anos após a versão de Kordon, impulsionou uma retradução da obra.

Em 2008, a editora argentina *Corregidor*, por meio de sua coleção *Veredas Brasil*, lançou uma nova tradução de *Vidas Secas*, empreendida pela acadêmica e crítica Florencia Garramuño. O projeto *Veredas Brasil*, nascido no âmbito da Universidade de Buenos Aires, tinha o objetivo explícito de atualizar o cânone brasileiro na Argentina e preencher lacunas deixadas por edições esgotadas ou desatualizadas.

A retradução de Garramuño distingue-se por uma postura crítica em relação à versão anterior. Para a tradutora, o texto de 1947 tendia a enquadrar Graciliano Ramos como um "regionalista tradicional", suavizando o rigoroso trabalho de linguagem que caracteriza o Modernismo de 1930. Kordon, seguindo uma tradição hispano-americana de "traduzir tudo", muitas vezes

apagava as marcas da cultura de partida em favor da fluidez na língua de chegada.

Em contrapartida, a nova versão de Garramuño adota uma estratégia de estrangeirização deliberada. Buscando recuperar a "dicção modernista" e a aspereza do texto original, a tradutora optou por manter termos locais — como *catinga*, *mandacaru*, *juazeiro*, *preá* e *aboio* — em sua forma original, destacados em itálico. Essa escolha justifica-se pelo fato de serem vocábulos específicos de uma região do Nordeste brasileiro, muitas vezes desconhecidos até mesmo em outras partes do Brasil.

Ao preservar essas marcas, a edição da *Corregidor* recusa a domesticação do texto, forçando o leitor argentino a confrontar a estranheza e a singularidade da paisagem e da cultura sertaneja. Assim, a retradução de *Vidas Secas* não apenas atualiza a linguagem para o leitor do século XXI, mas também reposiciona Graciliano Ramos como um artífice da linguagem, cuja obra resiste a simplificações folclóricas.

Corpus da pesquisa

Para compreender a fundo as estratégias tradutórias adotadas por Florencia Garramuño e a tensão entre estrangeirização e domesticação discutida no capítulo anterior, a pesquisa estruturou-se sobre a base metodológica da Linguística de Corpus. A constituição do *corpus* de análise não foi aleatória, mas sim guiada pela necessidade de confrontar o texto original com uma versão que propusesse um novo olhar sobre a obra Graciliana.

Dessa forma, foi compilado um *corpus* paralelo bilíngue, composto pelo alinhamento entre o texto de partida em português e o texto de chegada em espanhol.

Para o Texto Fonte (TF), a pesquisa elegeu a 134ª edição de *Vidas Secas*, publicada pela editora Record em 2017. A escolha por esta edição específica justifica-se pelo seu rigor editorial: ela baseia-se na segunda edição do romance, que foi revista pelo próprio Graciliano Ramos ainda em vida, garantindo assim que a análise partisse de uma versão fidedigna às intenções finais do autor.

Já para o Texto Meta (TM), utilizou-se a tradução argentina *Vidas Secas*, realizada por Florencia Garramuño e publicada pela editora Corregidor em 2008 (com primeira edição em 2001), integrando a coleção *Veredas Brasil*. Como visto anteriormente, esta versão destaca-se por seu projeto estético de manter a "aspereza" e a identidade regional do original, tornando-a um objeto de estudo ideal para a análise dos marcadores culturais.

O tratamento desse material seguiu etapas rigorosas de preparação. Antes da análise propriamente dita, os livros físicos passaram por um processo de digitalização e conversão para formato de texto (.txt). Em seguida, realizou-se a limpeza do corpus, etapa fundamental que consistiu na remoção de elementos não narrativos — como números de páginas, cabeçalhos, notas de rodapé, prefácios e posfácios — que poderiam gerar "ruídos" nos dados estatísticos.

Para o processamento e exploração desses dados, a pesquisa valeu-se do suporte tecnológico do software *WordSmith Tools 7.0.* Esta ferramenta possibilitou não apenas a quantificação vocabular, mas principalmente a visualização dos termos em seu contexto real de uso. Através de ferramentas como o *WordList* (para listas de frequência) e o *Concord* (para linhas de

concordância), foi possível rastrear e inventariar os 38 Marcadores Culturais que constituem o cerne da análise, observando como cada termo sertanejo atravessou a fronteira linguística para o espanhol rioplatense.

Os marcadores culturais e seus domínios

Após a etapa de identificação e processamento do *corpus* via ferramentas computacionais, a pesquisa voltou-se para a natureza intrínseca das unidades lexicais selecionadas: a sua carga cultural. As línguas não são estruturas estáticas; elas variam dentro do espaço geográfico e social, permitindo que diferentes regiões atribuam significados singulares a certas palavras, criando marcas que singularizam os usos da língua e, consequentemente, forjam uma identidade cultural.

Neste estudo, adotou-se o conceito de Marcadores Culturais (MCs). Conforme postula Aubert (2006), a língua é, em si, um fato cultural que articula os comportamentos dos grupos sociais. Assim, os MCs são definidos como lexias que se destacam no cotejo entre diferentes realidades de língua-cultura (no caso, o sertão brasileiro versus a cultura de chegada argentina). Segundo Validório (2008), esses marcadores refletem os registros de um povo — sua ideologia, costumes, culinária e religião — revelando modos específicos de viver, pensar e agir.

Em uma obra regionalista como *Vidas Secas*, Graciliano Ramos organizou a estrutura lexical de forma a criar uma rede de sentidos profundamente enraizada na cultura nordestina. Para analisar como esses termos foram traduzidos, foi necessário não apenas identificá-los, mas classificá-los em categorias que explicassem sua função social e semântica.

Os Domínios Culturais

A classificação dos marcadores baseou-se na teoria dos Domínios Culturais, originalmente proposta por Nida (1945) e reformulada por Aubert (2003) para melhor atender às demandas dos Estudos da Tradução. Esses domínios agrupam os vocábulos de acordo com a esfera da atividade humana ou natural a que se referem.

Para esta investigação, foram adotadas as seguintes categorias de análise:

> 1 - Domínio da cultura ecológica: vocábulos designando seres, objetos e eventos da natureza, em estado natural ou aproveitados pelo homem, desde que o conteúdo intrínseco do vocabulário não implique em que seja ser, objeto ou evento que tenha sofrido alteração pela ação voluntária do homem: urubu, juazeiro, chuva de caju, chapadão, etc.; 2 - Domínio da cultura material: vocábulo designando objetos criados ou transformados pela mão do homem, ou atividades humanas: maloca, gibão, cachaça, mungunzá, aboiado, chácara, samba, vaquejar, etc.; 3 - Domínio da cultura social: vocábulos que designam o próprio homem, suas classes, funções sócias e profissionais, origens, relações hierárquicas, bem como as atividades e eventos que estabelecem, mantêm ou transformam estas relações, inclusive atividades linguísticas: jagunço, tupi, apadrinhar, coronel, pai-de-santo, repentista, concessão de sesmarias, etc.; 4 - Domínio da cultura ideológica: vocábulos que designam crenças sistemas mitológicos, e as entidades espirituais que fazem parte desses sistemas, bem como as atividades e eventos gerados por tais entidades: mula sem-cabeça, Ogum, encantado, benzedura, etc. [...] (AUBERT, 2003, p. 160, grifo nosso).

Além destes, a pesquisa considerou a possibilidade de um Domínio Híbrido, categoria identificada em estudos anteriores do mesmo grupo de pesquisa (como em *Macunaíma* e *Casa Grande & Senzala*).

> [...] o Domínio Híbrido nada mais é que a junção entre dois domínios culturais diferentes. Neste caso, observamos que a sua composição é estabelecida, especificamente, a partir do domínio ideológico mais outro domínio cultural (doravante DC), sendo, portanto, a característica chave que o define. (Santos; Costa; Barreiros, 2021, p. 534).

Contudo, no recorte específico de *Vidas Secas*, não foram encontradas lexias que demandassem essa classificação mista.

A seguir, apresenta-se o quadro síntese com os 38 Marcadores Culturais inventariados na pesquisa, devidamente categorizados por seus domínios:

Quadro 1 – Marcadores Culturais e seus Domínios Culturais

DOMÍNIOS CULTURAIS		DOMÍNIO ECOLÓGICO	DOMÍNIO DA CULTURA MATERIAL	DOMÍNIO DA CULTURA SOCIAL
MARCADORES CULTURAIS	01	ANGICO	ALPERCATA	CABRA
	02	BARAÚNA	ANCHAS DE ANGICO	CAITITU
	03	BANCOS DE MACAMBIRA	BAINHA	CAMARINHA
	04	BOSQUE DE CATINGUEIRAS	BAINHA DA FACA	PÉ DE MANDACARU
	05	CATINGUEIRA	BAINHA DA FACA DE PONTA	
	06	IMBURANAS	BINGA	
	07	JATOBÁ	CARITÓ	
	08	JUAZEIRO	EXTREMIDADE DE ALPERCATA	
	09	MACAMBIRA	PARES DE ALPERCATAS	
	10	MANDACARU	PEDAÇOS DE MANDACARU	
	11	PÉ DE QUIPÁ	PONTA DA ALPERCATA	
	12	QUIPÁ	PORTEIRA DA BARAÚNA	
	13	RAIZ DE IMBU	PREÁ	
	14	RAIZ DE MACAMBIRA	QUENGA DE COCO(A)	
	15	TRONCO DE ANGICO	QUENGA DE COCO(B)	
	16	XIQUEXIQUE	QUENGA PRETA DE COCO	
	17		RÍZES DE MACAMBIRAS	
	18		TOUCEIRAS DE MACAMBIRA	

Fonte: Aquino (2022, p. 102)

Essa categorização foi fundamental para a etapa seguinte da pesquisa: a análise comparativa e a elaboração das fichas lexicográficas. Ao entender a qual domínio cada termo pertence, tornou-se possível avaliar com mais

precisão as perdas e ganhos semânticos ocorridos na tradução de Florencia Garramuño, observando se a "cor local" da ecologia e da materialidade sertaneja foi preservada ou domesticada no texto em espanhol.

A FICHA LEXICOGRÁFICA: SISTEMATIZANDO A ANÁLISE

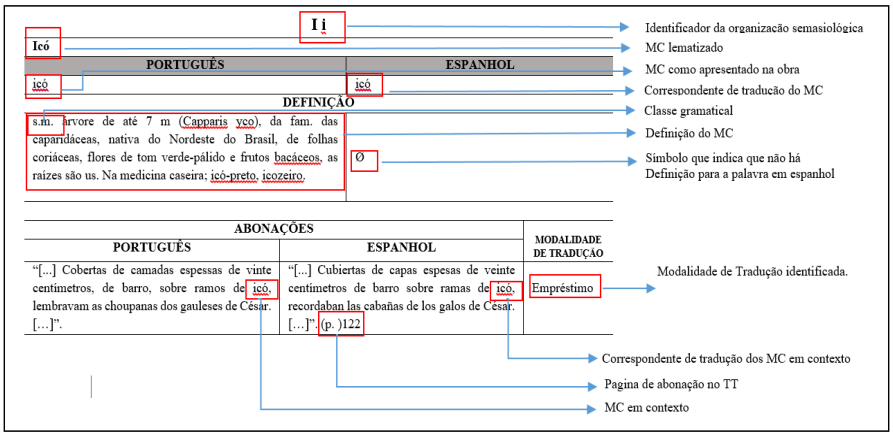
Uma vez identificados os Marcadores Culturais e classificados os seus Domínios, a pesquisa deparou-se com o desafio de organizar esse vasto material de forma sistemática. Para que a comparação entre o texto de Graciliano Ramos e a retradução de Florencia Garramuño não fosse apenas intuitiva, mas metodologicamente rigorosa, foi necessário adotar um instrumento de coleta e organização de dados: a Ficha Lexicográfica.

O modelo utilizado neste estudo é uma adaptação da proposta de Barreiros e Nascimento (2018), originalmente desenvolvida para a criação de um glossário da obra *Grande Sertão: Veredas*. A escolha desse modelo justifica-se pela sua eficiência em estruturar a microestrutura de um verbete, permitindo visualizar, em um único espaço, o termo original, seu significado cultural e a solução tradutória adotada.

A ficha funciona como o "laboratório" da pesquisa. Antes de compor o glossário final, cada um dos 38 Marcadores Culturais passou por esse processo de fichamento, que dissecou o termo em campos específicos de informação.

Abaixo, apresenta-se o modelo estrutural da ficha adotada para a coleta de dados:

Figura 1 – Ficha lexicográfica para apresentação dos MC's



Fonte: Barreiros e Nascimento (2018, p. 221).

A ficha foi desenhada para comportar informações essenciais que guiam a análise tradutória. Seus componentes principais são:

- Lema (Entrada): O marcador cultural identificado no Texto Fonte (português).
- Informações Gramaticais e Diatópicas: Classificação da palavra (substantivo, adjetivo, etc.) e sua marca regional (ex: N.E. - Nordeste), baseada em dicionários de referência como o *Aurélio*, *Houaiss* ou o especializado *Dicionário do Nordeste*, de Fred Navarro.
- Definição: A explicação do significado do termo. Esta etapa é crucial para estabelecer a "carga cultural" que o tradutor precisa transportar.
- Abonação (Contexto): O recorte exato do trecho onde a palavra aparece em *Vidas Secas*, permitindo analisar a função do termo na frase.
- Equivalente de Tradução: A palavra ou expressão utilizada pela

tradutora argentina no Texto Meta.

- Modalidade de Tradução: A classificação técnica da estratégia utilizada (ex: Omissão, Literalidade, Empréstimo), seguindo as categorias de Aubert.

Essa organização permitiu não apenas o registro, mas o confronto direto entre as duas línguas. Ao colocar lado a lado a definição cultural do termo sertanejo e a solução encontrada em espanhol, tornou-se possível avaliar as perdas, os ganhos e as adaptações necessárias.

Para ilustrar o preenchimento e a funcionalidade deste instrumento, observa-se a seguir um exemplo de ficha já preenchida com um dos dados da pesquisa:

Figura 02 – Ficha lexicográfica do Marcador "Cultural Alpercata"

A a		
ALPERCATA		
PORTUGUÊS	**ESPANHOL**	
Alpercatas	Ojotas Sandalias	
DEFINIÇÃO		
PORTUGUÊS	**ESPANHOL**	
Sandália que se prende ao pé por tiras de couro ou de pano.	**Ojotas**: Calzado que, a manera de sandalia, hecho de cuero o de filamento vegetal, que usaban los indios del Perú e de Chile, y que todavía usan los campesinos de algunas regiones de América del Sur. **Sandalia**: Calzado compuesto de una suela que se asegura con correas o cinta.	
NA OBRA - TEXTO FONTE		
Sandálias rústicas, simples, aparentemente desgastadas, utilizadas por Fabiano e sua família.		
ABONAÇÕES		**MODALIDADE DE TRADUÇÃO**
PORTUGUÊS	**ESPANHOL**	
"As **alpercatas** dele estavam gastas nos saltos[...]" (RAMOS, 2017 [1938], p.12)	"Sus **ojotas** estaban gastadas en los talones […]" (RAMOS, G., 2008a, p.33)	Equivalência
"A areia fofa cansava-o, mas ali, na lama seca, as **alpercatas** dele faziam chape-chape[...]" (RAMOS, 2017 [1938], p.17)	"La arena blanda lo cansaba, pero allí, en el barro seco, sus **ojotas** hacían chap-chap;" (RAMOS, G., 2008a, p.39)	Equivalência
"A lama da beira do rio, calcada pelas **alpercatas**, balançava." (RAMOS, 2017 [1938], p.18)	"El barro de la orilla del rio, pisoteado por las **ojotas**, oscilaba." (RAMOS, G., 2008a, p.39)	Equivalência
"Chape-chape. As **alpercatas** batiam no chão rachado." (RAMOS, 2017 [1938], p.19)	"Chap-chap. Las **ojota**s golpeaban el piso agrietado." (RAMOS, G., 2008a, p.40)	Equivalência
"Ele marchando para casa, trepando a ladeira, espalhando seixos com as **alpercatas** - ela se avizinhando a galope, com vontade de matá-lo." (RAMOS, 2017 [1938], p.24)	"Mientras él marchaba hacia la casa, trepando la ladera, desparramando piedras con las **sandalias**, ella se acercaba al galope, con deseos de matarlo." (RAMOS, G., 2008a, p.44)	Literalidade

Fonte: Aquino (2022, p 58).

Foi a partir da sistematização proporcionada por essas fichas que se

tornou possível avançar para a etapa final do trabalho: a análise crítica das estratégias de tradução e a elaboração do Glossário Bilíngue, produtos que sintetizam o diálogo entre a aridez do sertão brasileiro e a língua espanhola.

Análise dos dados: a tensão entre o sertão e a tradução

A etapa analítica desta pesquisa consistiu no exame detalhado das 38 lexias identificadas como Marcadores Culturais, observando como a "cor local" de *Vidas Secas* sobreviveu — ou se transformou — na travessia para o espanhol da edição da Corregidor.

Conforme aponta Aquino (2022), a análise dos dados revela uma oscilação constante nas estratégias da tradutora Florencia Garramuño. Se por um lado existe um projeto editorial declarado de estrangeirização (marcar a diferença cultural), por outro, as soluções textuais muitas vezes recorrem à domesticação (aproximar do leitor) para garantir a fluidez da leitura.

Abaixo, apresentamos os resultados divididos pelos domínios culturais estabelecidos na metodologia.

Domínio da Cultura Ecológica: A Resistência da Paisagem

No que tange à flora e à fauna do sertão, Aquino (2022) observa uma forte tendência à manutenção dos termos originais. Lexias como *Angico, Baraúna, Catingueira, Imburana, Juazeiro, Mandacaru e Macambira* foram, em sua maioria, traduzidas através da modalidade de Empréstimo.

A tradutora optou por manter os vocábulos em português, destacando-os com o uso de *itálico*. *Exemplo:* O termo ‘Juazeiro’ permanece *juazeiro* no

texto meta. Segundo a análise de Aquino, essa estratégia é eficaz para preservar a identidade geográfica da obra. Ao não substituir, por exemplo, um *juazeiro* por uma árvore genérica ou europeia, a tradução força o leitor a visualizar a paisagem árida específica do Nordeste brasileiro. A natureza, aqui, impõe-se como intraduzível, mantendo a sua estranheza.

Contudo, houve exceções notáveis. O termo 'Catinga' (vegetação), embora mantido em alguns momentos, sofreu variações. Já o termo 'Palma', fundamental para a alimentação do gado na seca, exigiu adaptações contextuais para não ser confundido com a palma da mão.

Domínio da Cultura Material: O Apagamento dos Objetos

Diferentemente do domínio ecológico, a análise de Aquino (2022) demonstra que os marcadores da Cultura Material sofreram maiores perdas semânticas e culturais. Objetos de uso cotidiano e vestimentas típicas, como *Alpercata, Aió, Bainha, Binga e Gibão*, passaram frequentemente por processos de domesticação ou apagamento.

- A perda da especificidade: O caso da 'Binga' (isqueiro de chifre) é emblemático. A tradução optou, em certos trechos, pela Omissão do objeto, focando apenas na ação verbal ("acendeu"). Aquino ressalta que essa escolha apaga a materialidade rústica do personagem Fabiano, retirando do leitor estrangeiro a chance de conhecer um utensílio típico da engenhosidade sertaneja.
- Adaptações: Termos como 'Gibão' oscilaram entre a manutenção (*el gibão*) e a tradução por equivalentes como *chaleco de cuero* (colete de couro). Embora a equivalência explique o objeto, ela remove a carga

cultural da vestimenta do vaqueiro, transformando-a em uma peça de roupa comum.

- Alpercatas: Traduzidas muitas vezes como *alpargatas*, termo comum no espanhol rioplatense. Aqui, Aquino nota uma domesticação bem-sucedida, pois o objeto cultural é compartilhado entre as culturas do pampa e do sertão, embora com características físicas distintas.

Domínio da Cultura Social: Hierarquias e Identidade

No domínio social, a pesquisa focou em termos que definem as relações humanas, como ‘Cabra’ e os nomes próprios (Fabiano, Sinhá Vitória).

A lexia ‘Cabra’ apresentou um desafio particular. No Nordeste, o termo pode designar tanto um homem valente, um trabalhador braçal, quanto ter conotação pejorativa ou de submissão. Na tradução, observou-se o uso de equivalentes como *tipo* ou *hombre*.

- Análise: Aquino (2022) destaca que essa padronização simplifica a complexa hierarquia social embutida na palavra. O ‘cabra’ de Graciliano carrega uma história de coronelismo e resistência que palavras genéricas em espanhol não conseguem capturar totalmente.

A análise empreendida por Aquino (2022) conclui que a tradução de Florencia Garramuño opera em uma zona de tensão. Enquanto o Domínio Ecológico serviu como palco para a estrangeirização (mantendo o sertão "visível" através dos nomes das plantas), o Domínio Material sofreu mais intervenções domesticadoras.

O estudo demonstra que, mesmo em um projeto editorial que visa

respeitar a cultura de partida, as amarras da língua de chegada e a necessidade de comunicabilidade muitas vezes suavizam as arestas da cultura sertaneja. O glossário proposto por esta pesquisa surge, portanto, como uma ferramenta necessária para recuperar esses sentidos que se perderam nas entrelinhas da tradução.

O glossário bilíngue de *Vidas Secas*

A elaboração de glossários constitui uma das propostas centrais do grupo de pesquisa "Estudo de Marcadores Culturais em obras literárias brasileiras traduzidas para a Língua Espanhola", desenvolvido na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Inserido nesse contexto, este trabalho apresenta como resultado um glossário bilíngue (português-espanhol) focado nos Marcadores Culturais do romance *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos.

A relevância de tal produto lexicográfico sustenta-se na definição de Barbosa (2001), que compreende o glossário como uma obra representativa da situação lexical de um texto específico, abordando suas especificidades léxico-semânticas dentro de um discurso exclusivo e determinado. Desenvolver este material é, portanto, um modo de enfatizar a cultura brasileira manifesta no léxico regionalista, permitindo que a tradução contribua para o conhecimento de um "Brasil profundo".

Visando manter a padronização metodológica do grupo de pesquisa, o glossário foi elaborado seguindo o modelo apresentado por Bento (2021), que, por sua vez, baseia-se na proposta de Vilela (1983). Segundo esse modelo, a microestrutura de um verbete deve ser composta pelos seguintes elementos:

- Entrada;
- Informações (etimológicas, ortográficas, fonéticas ou gramaticais);
- Definição (ou explicação);
- Exemplos (ou aplicação em contextos).

Embora o modelo de Bento (2021) — utilizado originalmente para termos da gastronomia afro-baiana em *Dona Flor e Seus Dois Maridos* — inclua imagens ilustrativas, a estrutura foi adaptada para esta pesquisa. No caso de *Vidas Secas*, optou-se por não utilizar imagens, focando na descrição textual bilíngue.

Quanto à macroestrutura, o glossário organiza-se de forma semasiológica (de A a Z), reunindo palavras e locuções que foram selecionadas como Marcadores Culturais dos domínios Ecológico, Material e Social.

A composição final de cada verbete no glossário apresenta a seguinte disposição de informações:

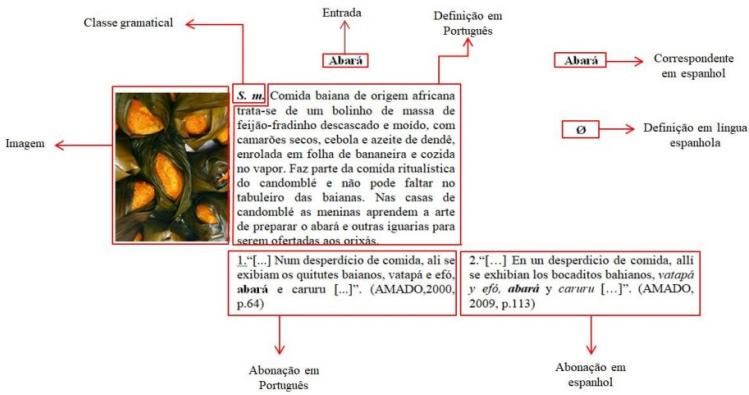
- Entrada: O termo em português.
- Definições: Uma definição em língua portuguesa e outra correspondente em língua espanhola[7777].
- Abonações: Excertos retirados do *corpus* em português (a edição de 2017) e do *corpus* em espanhol (a tradução de Garramuño, 2008), comprovando o uso em contexto.

Uma particularidade observada durante a elaboração foi a ocorrência de múltiplas traduções para uma mesma lexia. Por exemplo, o termo ‘angico’ foi traduzido ora por espelhamento (*angico*), ora pelo nome da espécie

(*acacia*). Nesses casos, o glossário apresenta todas as opções encontradas na entrada do verbete em espanhol, refletindo a variação terminológica adotada pela tradutora.

Abaixo, apresenta-se o modelo visual de como a microestrutura se organiza, exemplificada pelo trabalho de referência de Bento (2021), seguido pela aplicação nos termos de *Vidas Secas*:

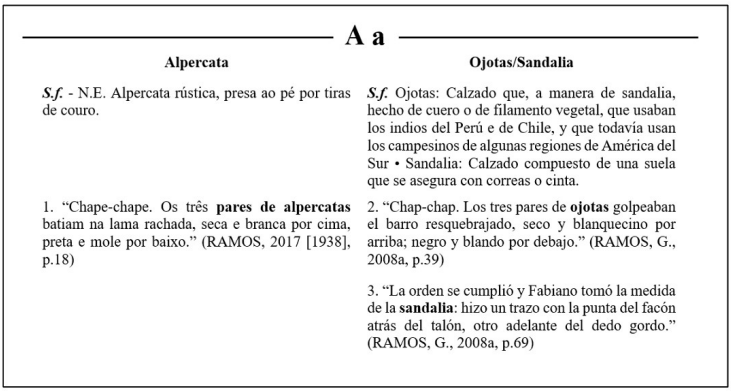
Figura 3 – Exemplo da microestrutura do glossário empreendido por Bento (2021)



Fonte: elaborada por Bento (2021, p 139).

O glossário resultante desta pesquisa, contendo 22 verbetes analisados, não se encerra em si mesmo, mas serve como um processo inicial que poderá ser expandido em trabalhos futuros, contribuindo tanto para leitores nativos e estrangeiros quanto para tradutores que se debruçam sobre a complexidade da literatura regionalista nordestina.

Figura 4: Ilustração do glossário empreendido por Aquino (2022)



A a

Alpercata	Ojotas/Sandalia
S.f. - N.E. Alpercata rústica, presa ao pé por tiras de couro.	***S.f.*** Ojotas: Calzado que, a manera de sandalia, hecho de cuero o de filamento vegetal, que usaban los indios del Perú e de Chile, y que todavía usan los campesinos de algunas regiones de América del Sur • Sandalia: Calzado compuesto de una suela que se asegura con correas o cinta.
1. "Chape-chape. Os três **pares de alpercatas** batiam na lama rachada, seca e branca por cima, preta e mole por baixo." (RAMOS, 2017 [1938], p.18)	2. "Chap-chap. Los tres pares de **ojotas** golpeaban el barro resquebrajado, seco y blanquecino por arriba; negro y blando por debajo." (RAMOS, G., 2008a, p.39)
	3. "La orden se cumplió y Fabiano tomó la medida de la **sandalia**: hizo un trazo con la punta del facón atrás del talón, otro adelante del dedo gordo." (RAMOS, G., 2008a, p.69)

Fonte: Aquino (2022, p. 105).

Considerações finais

A trajetória percorrida por esta pesquisa demonstrou que a tradução de *Vidas Secas* ultrapassa a simples transposição linguística, configurando-se como um complexo ato de negociação cultural. Ao investigar como o sertão de Graciliano Ramos foi reescrito na Argentina pela retradução de Florencia Garramuño (2008), o estudo evidenciou os desafios de levar a aridez e a singularidade do Nordeste brasileiro para o sistema literário hispânico.

A análise detida dos 38 Marcadores Culturais revelou uma dicotomia nas estratégias tradutórias. Se, por um lado, o Domínio Ecológico foi palco de uma *estrangeirização* deliberada — onde a manutenção de termos como *juazeiro* e *mandacaru* em itálico forçou o leitor estrangeiro a confrontar a paisagem intraduzível da caatinga —, por outro, os Domínios Material e Social sofreram maiores intervenções de *domesticação*. Objetos identitários como a *binga* e o *gibão*, muitas vezes omitidos ou adaptados por equivalentes genéricos,

demonstraram como a necessidade de fluidez textual pode, por vezes, suavizar a "cor local" que se pretendia preservar.

Diante dessas perdas inevitáveis ao processo tradutório, a elaboração do Glossário Bilíngue consolidou-se como um aporte fundamental. Mais do que uma lista de termos, o glossário atua como um instrumento de restituição de sentidos, preenchendo as lacunas deixadas pelas escolhas tradutórias e oferecendo ao leitor a profundidade cultural que o texto corrido nem sempre consegue comportar.

Conclui-se, portanto, que a retradução de Garramuño, ainda que com oscilações, representa um avanço no sentido de respeitar a estética modernista e a identidade regional de Graciliano Ramos. Contudo, é o suporte lexicográfico e a análise crítica que garantem que a voz de Fabiano, Sinhá Vitória e do próprio sertão continue a ecoar com vigor, e com a menor perda possível, para além das fronteiras do Brasil.

Referências

AQUINO, Aislan dos Santos. **Estudos dos marcadores culturais na tradução para o espanhol do romance Vidas Secas, de Graciliano Ramos**. 2022. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2022.

AUBERT, Francis Henrik. As (in)fidelidades da tradução: servidões e autonomias do tradutor. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 1, n. 17, p. 11-30, 2006.

AUBERT, Francis Henrik. Modalidades de Tradução: teoria e resultados. **TradTerm**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 99-128, 1998.

BARREIROS, Patrício Nunes; NASCIMENTO, Lucas Silva. Proposta de ficha lexicográfica para um glossário de Grande Sertão: Veredas. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, 2018. **Anais [...]**. Brasília: UnB, 2018.

BENTO, Sérgio. **Glossário de termos da gastronomia afro-baiana na obra Dona Flor e Seus Dois Maridos**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2021.

BERMAN, Antoine. **A tradução e a letra ou o albergue do longínquo**. Tradução de Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andréia Guerini. Rio de Janeiro: 7Letras/PGET, 2007.

NAVARRO, Fred. **Dicionário do Nordeste**. 2. ed. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 2013.

NIDA, Eugene A. Linguistics and ethnology in translation problems. **Word**, v. 1, n. 2, p. 194-208, 1945.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. 134. ed. Rio de Janeiro: Record, 2017.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Tradução de Bernardo Kordon. Buenos Aires: Editorial Futuro, 1947.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas**. Tradução de Florencia Garramuño. Buenos Aires: Corregidor, 2008. (Coleção Veredas Brasil).

VALIDÓRIO, Valéria Cristiane. **Investigando o uso de marcadores culturais presentes em quatro obras amadeanas, traduzidas para o inglês**. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

VENUTI, Lawrence. **Escândalos da tradução**: por uma ética da diferença. Tradução de Laureano Pelegrin et al. Bauru: EDUSC, 2002.

VILELA, Mário. **A definição nos dicionários de língua portuguesa**. Porto: Asa, 1983.

A representação da mulher negra em *O Avesso da Pele: uma* análise crítica dos discursos sobre raça na literatura contemporânea brasileira

José Rai Belo da Silva (UFAL)[75]

Lorena Araújo de Oliveira Borges (UFAL)[76]

Introdução

Desde o início do colonialismo na América, a raça foi um elemento constitutivo das relações de poder. O enfraquecimento das estruturas do feudalismo nas sociedades europeias deu início ao desenvolvimento de novas formas de exploração através das navegações e da escravização de diferentes povos, o que possibilitou a chegada dos europeus e dos povos africanos escravizados ao continente americano. A raça, nesse cenário, foi extremamente determinante para a construção do alicerce sobre o qual se daria a construção dessa nova sociedade.

No final do século XV, iniciou-se a era do colonialismo moderno, sendo uma resposta ao movimento social em busca por novas fontes de riqueza. Nesse cenário, não demoraria muito para que a raça se tornasse um epicentro nos debates. Com o surgimento dos ideais de pureza de sangue de determinados grupos, originados na Península Ibérica (Pinto; Nascimento,

[75] Graduando em Letras – Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). jose.belo@fale.ufal.br

[76] Professora da Graduação e da Pós-Graduação na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (FALE/UFAL). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília (UnB). Lorena.aoborges@gmail.com

2022), deu-se margem para a divisão social em níveis de raça. Sujeitos da denominada “raça branca” se impuseram sobre os novos grupos como superiores, principalmente sobre a “raça negra”, desencadeando novos costume, crenças e ideologias que repercutiram e perduram contemporaneamente como marcas da colonialidade (Pinto; Nascimento, 2022).

O emergir dessas novas práticas serviu, não obstante, como base para a construção e permanência de um novo sistema de organização social. A cor da pele, os traços dos narizes, bocas ou olhos predisporiam somente uma causa para a doutrinação de comunidades inteiras, sob o pretexto da “divisão de raças”, que ganhou mais potência em meados do século XIX, com o surgimento das teorias darwinistas. Sendo assim, essas transformações visavam à continuidade das hierarquias sociais, o que impactou significativamente o processo de subjetivação dos indivíduos (Pinto, 2022; Nascimento, 2022).

Nesse cenário, a literatura ganha forma como um espaço plausível de representação de acontecimentos sociais, desprendendo-se da sua função unicamente literária ao expor, por meio de situações discursas, problemas imbricados da sociedade, na qual a linguagem exerce função primária. Ciente disso, propomos uma análise com o aporte teórico-metodológico disponibilizado pela Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003; Vieira; Resende, 2016) com o intuito de compreender quais discursos são indexicalizados na construção da personagem Martha, de *O avesso da pele*, obra premiada do carioca Jeferson Tenório, publicada em 2020.

Este trabalho integra uma pesquisa de iniciação científica em andamento, na qual nos situamos em uma perspectiva decolonial (Resende; Santos, 2019; Akotirene, 2019) e analisamos como as identidades e

representações de mulheres negras são configuradas em meio a relações de poder pautadas não apenas pelo racismo, mas também pelo machismo. Esse processo é parcialmente discursivo, uma vez que, na perspectiva da ADC, o discurso contribui para a formação de identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2003).

O presente artigo encontra-se dividido em três (3) seções. Na primeira apresentamos o referencial teórico-metodológico disponibilizado pela Análise de Discurso Crítica. A segunda seção é dedicada à exposição e à análise dos resultados obtidos no estudo. Por fim, a terceira seção reúne as considerações finais da pesquisa.

Referencial teórico

A obra *O Avesso da Pele*, do escritor Jeferson Tenório, publicada pela primeira vez em 2020, é uma das representações de como as ideologias coloniais se fazem presentes tanto no imaginário social quanto nas ações, trazendo à tona situações de desigualdade, sexualidade, opressão e machismo que afetam as mulheres negras contemporaneamente. Seguindo a perspectiva crítica, utiliza-se o conceito de ideologia de Thompson (2002), que compreende ideologia como um conceito inerentemente negativo, mobilizada para estabelecer e sustentar relações de desigualdades.

O estudo apresentado aqui está fundamentado na perspectiva teórico-metodológica da ADC (Fairclough, 2003; Vieira; Resende, 2016), que assume a linguagem como um dos elementos constituintes da prática social (discurso), atuando como instrumento de poder, que pode ser usado para agir, representar e identificar em eventos concretos, sendo, portanto, o ponto de partida para a abordagem dialética dos estudos interdisciplinares da ADC,

visto que a linguagem está imbricada na prática social. O “C” de ADC justifica-se pela relação dessa abordagem com os pressupostos das “ciências sociais críticas”, oferecendo suporte para os estudos críticos de problemas sociais relacionados ao poder como forma de controle (Ramalho; Resende, 2016).

Nessa linha teórica, temos os campos mais fixos (e abstratos), que correspondem às estruturas, às quais pertence a semiose (signos) e as estruturas sociais. Já nos níveis mais flexíveis estão os eventos sociais, nos quais os discursos podem reforçar ou questionar as ideologias hierárquicas. Entre esses polos, existe um nível intermediário, que antecede o evento concreto e se situa no intermeio, possibilitando ao indivíduo utilizar as estruturas fixas e todo um conjunto de elementos ao seu redor para realizar suas ações.

Figuras 1 – Funcionamento social da linguagem conforme Fairclough



Fonte: Resende (2021, p.16).

Dessa forma, a análise dos eventos discursivos propostos pela ADC permite compreender como as práticas sociais se materializam em ações

concretas e que as ações discursivas (re)produzem relações de poder, saber e ser, conforme discutido por Dreyfus e Rabinow (1979)[77] a partir das ideias foucaultianas. Essa abordagem é fundamentada nos pressupostos do Realismo Crítico de Bhaskar (1986), empregado como referencial ontológico para a compreensão dos fenômenos sociais para além da superfície observável. Assim, a partir referencial ontológico, entendemos que os fatos sociais possuem um Potencial, o qual, ao se concretizar, passam para o campo do Realizado, tornando-se um evento concreto, plausível de análise sob o ponto de vista Empírico do pesquisador.

Aplicando esse raciocínio à análise da obra, consideramos que o discurso selecionado funciona como uma expressão do Potencial – ou seja, uma possibilidade de transformação social latente nas práticas discursivas. Quando esse discurso se materializa no texto literário, desloca-se para o campo do Realizado, tornando-se passível de observação empírica. A partir desse ponto, é possível analisar seus impactos na constituição da personagem Martha (mãe do narrador), observando como as estruturas sociais e discursivas moldam sua subjetividade e suas ações, ao mesmo tempo em que revelam os efeitos das hierarquias e desigualdades que atravessam a experiência da mulher negra na narrativa.

Assim, ao mapear os discursos que representam as relações pelas quais as mulheres negras são afetadas por estruturas coloniais, hierárquicas e desiguais, buscamos correlacionar a influência de ideologias machistas e racistas na consolidação e na reprodução desses ideais. Ao alinhar essa

[77] O livro, de autoria de Hubert Dreyfus e Paul Rabinow, é uma análise da trajetória filosófica de Michel Foucault, sendo o título em português uma tradução direta do original (*Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*). As ideias centrais de poder, saber e sujeito, contudo, pertencem ao pensamento de Foucault, sendo Dreyfus e Rabinow os intérpretes e organizadores

discussão ao Feminismo Negro, com às noções de lugar de fala (Ribeiro, 2017) e de interseccionalidade aplicada às experiências das mulheres negras (Akotirene, 2019), buscamos examinar como essas relações se realizam na obra, destacando não apenas os elementos legitimados no discurso, mas também aquilo que é silenciado e que possui potencial de tensionar e transformar as estruturas sociais que sustentam tais desigualdades.

Metodologia

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, não buscando quantificar os dados gerais selecionados, mas explorar temas transversais e investigar aspectos do mundo a partir de suas características interpretativas (Oliveira; Paiva, 2019), ou seja, analisar os diversos tipos e práticas interpretativas que permitem transformar aspectos da realidade em representações, por meio das quais podemos compreender, descrever ou interpretar fatos do mundo (Vieira; Resende, 2016). Esse tipo de pesquisa não se limita a contemplar apenas materiais empíricos palpáveis, como entrevistas, reportagens e jornais, mas abrange também uma multiplicidade de métodos. Na pesquisa qualitativa, é necessário considerar três dimensões fundamentais: a ontologia do trabalho, a epistemologia e metodologia, que servem para caracterizar o esquema interpretativo da investigação.

Adota-se, portanto, como perspectiva ontológica, neste trabalho, a concepção do Realismo Crítico (Bhaskar, 1986), segundo a qual a realidade é estratificada em níveis que influenciam a forma como agimos e interagimos com o mundo. No campo epistemológico, adotamos a Análise de Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2003; Vieira; Resende, 2016), compreendendo o

conhecimento como produzido a partir da linguagem, concebida enquanto constituinte da prática social. Por fim, empregamos a metodologia documental, a partir da qual selecionamos trechos de obras literárias que contemplam aspectos representacionais de temas transversais e interseccionais, como racismo estrutural, machismo e luta de classes (Akotirene, 2019).

No caso da presente investigação, tem-se como corpus de análise um trecho da versão do livro *O Avesso da Pele*, publicado em 2020 e o livro *O Navio Negreiro* (2007).

Resultados e discussão

Considerando o papel da linguagem (discurso) como fundamental nas relações hierárquicas, utilizamos os pressupostos da ADC (Fairclough, 2003; Vieira; Resende, 2016) para compreender como a literatura desempenha um papel não somente literário, mas efetua-se com uma função social, uma vez que é responsável por representar e agir sobre o mundo, evidenciando marcas de colonialidade e situações indexicalizadas de representações das mulheres negras nas obras literárias brasileiras analisadas. O objetivo desta pesquisa não é quantificar, mas qualificar aspectos que deem conta de explicar a dinâmica das relações sociais estabelecidas.

Dessa forma, definimos por colonial todo padrão de poder de longa duração que tenha sido fundado como resultado do colonialismo (Resende, 2021). Como se trata do fruto de uma pesquisa, tomamos como guia duas questões: “Como as identidades e representações de mulheres negras são configuradas nas obras?” e “Quais relações de poder estão pautadas dentro

dos elementos de potenciais presentes nos trechos?". Nesse sentido, pontuamos a relevância de um olhar para esses debates interdisciplinares, ampliando o olhar apresentado por Pinto e Nascimento (2022), nas quais os autores reduzem as pautas coloniais apenas a questões de racialização. Consideramos, então, os campos do conhecimento discursivo, racial, gênero e social para investigar a representação da constituição feminina negra.

Akotirene (2019), na luta pela criação de epistemologias e valorização de vozes feministas locais, pontua a necessidade de visualizar esses corpos que são representados a partir de perspectivas que partam de situações reais de vivências locais, que não tomem a Europa como centro na legitimação de novas epistemologias:

> Os povos colonizados herdaram traumas psíquicos, perderam significados espirituais, linguísticos e cosmológicos como parte da subjugação da Europa ao conhecimento de africanas e africanos, daí a marginalização das epistemes locais, segundo pensa a pesquisadora nigeriana, requerer um feminismo que aborde a produção de conhecimento a partir das categorias africanas e de como atualmente a antiguidade modela interconexões das relações sociais (Akotirene, 2019, 47).

Dessa maneira, num primeiro momento, realizamos o contraste de duas obras situadas em momentos históricos distintos, mas que abordam temas transversais e interdisciplinares da representação da mulher negra a partir da perspectiva de autores brasileiros: *O Navio Negreiro* (2007), do escritor Castro Alves, e *O Avesso da Pele* (2020), do escritor carioca Jeferson Tenório, que abordam discursos indexicalizados das respectivas sociedades de acordo com os períodos que as obras se situam. Na obra do Castro Alvez (2007), destacamos o seguinte trecho:

Negras mulheres, suspendendo às tetas

Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs! (Alves, 2007, p. 13)

A citação da obra do Castro Alves discorre sobre a violência da escravidão imputada às mulheres negras e a maternidade em meio ao sofrimento dos navios negreiros, retratando uma imagem de extrema dor.

Inicialmente, analisando o recurso linguístico utilizado, percebe-se um campo semântico de dor e vulnerabilidade por meio de termos como: sangue, espantadas, mágoas e ânsia. Em uma visão estratificada da realidade, analisando não somente o que é posto, mas sua potência, evidenciando a materialidade do sofrimento, mostrando corpos submetidos à violência física e simbólica. É uma maternidade negada, marcada pela impossibilidade de cuidar dos filhos. Nesse cenário, não se trata da representação da mãe negra sobrenatural, matriarca e guerreira, que tudo suporta, mas da exposição das condições sociais e hierárquicas que se impõem sobre essas mulheres de forma violenta.

No livro de Jeferson Tenório, por sua vez, nos deparamos com a representação da concepção da personagem sobre o que é ser mãe dentro de uma sociedade contemporânea supremacista branca. Para tanto, selecionamos o seguinte recorte do texto analisado:

Ter filhos para ela não significava gerar a vida, ter filhos para minha mãe era como gerar espólios, porque era assim que ela sempre se sentia. Ter filhos era para ela uma espécie de arqueologia da pobreza. (Tenório, 2020, p. 102).

Esse trecho é utilizado como um dos paradigmas interpretativos críticos do estudo, considerando a articulação linguagem-sociedade como

relacional/dialética.

A partir das duas citações, um ponto importante a ser destacado é o fato de que, na citação do livro *O Avesso da Pele*, a representação feminina negra é avessa à ideia de maternidade, representando o ato de ser mãe como uma "arqueologia da pobreza". Embora diferentes, as obras representam situações sociais de respectivas épocas históricas. A utilização da estrutura sintática apresenta duas funções para o verbo "gerar", para a personagem Martha, criando situações de contraste, onde ter filhos não é para a personagem gerar vidas, mas "espólios", realizando um jogo de sentidos através das orações para expor a identificação da personagem. Assim, considerando os contextos sociais abordados nas obras, é pertinente inferir que a construção das mulheres nas obras é um reflexo da construção social do Brasil, assim como representado na personagem Martha, que vem sendo afetado, em algum grau, por esses discursos que se interseccionam e potencializam a forma como as relações hierárquicas se impõem sobre as mulheres negras, impactando diretamente sua identificação social.

Percebe-se, portanto, que o posicionamento político retratado em ambas as obras evidencia que o direito à maternidade e à legitimidade social é reservado aos corpos brancos, reafirmando a hierarquia racial e legitimando tais figuras como sujeitas.

Corroborando essa visão, temos a privação da humanidade às mulheres de descendência africana, que, ao longo do tempo, perderam a conexão com a ideia de ser mãe ao terem seus filhos usurpados e transformados em mercadorias, sobre as quais elas não possuíam qualquer direito. Essas desigualdades tornam as estruturas das bases coloniais capitalistas funcionais e duradouras (hooks, 2019). No entanto, é possível utilizar esses espaços para

criar um ideal de luta para o Feminismo Negro, considerando os locais de conhecimento e as vozes que não sejam somente coloniais e europeias. Esses espaços podem se tornar instâncias de construção de identidades femininas negras que não se pautem apenas nas causas de gênero e sociedade, e sim, considerem todo o campo interseccional presente nessas construções, como aponta Akotirene (2019, p. 29):

> ao pensar conceitos como interseccionalidade e perspectivas revolucionárias, essas mulheres se propuseram a pensar novas formas de sociabilidade e não somente nas opressões estruturais de modo isolado. Seria como dizer que a mulher negra está num não lugar, mas mais além: consegue observar o quanto esse não lugar pode ser doloroso e igualmente atenta também no que pode ser um lugar de potência.

Para a concretude de tal movimento, não se trata somente de uma mudança do local a partir do qual a produção do conhecimento é reconhecida; é necessário romper com a consideração de um saber atópico, universal, que dê conta de todos os cenários independentemente de qual região se aplique tais ideologias. Nesse sentido, os aspectos linguísticos e a ordem social do discurso são encarados como uma potência epistemológica, um pressuposto fundamental no entendimento nos eixos do poder, saber e do ser (Dreyfus; Rabinow, 1995) para o rompimento com os saberes coloniais e a emergência de conhecimentos decoloniais, que torne possível identificar, visibilizar e alentar conhecimentos alternativos

De tal modo, ao considerar os campos e estruturas que permeiam a sociedade, bem como as realidades ausentes, silenciadas, suprimidas e marginalizadas, pode-se inserir novas concepções que gerem eventos concretos capazes de desencadear novas estruturas decoloniais, nas quais as

vozes femininas negras possam ser ecoadas e produzir transformações sociais.

Considerações finais

Conclui-se, a partir da análise realizada, que o discurso literário ultrapassa o campo estético, assumindo papel ativo na reprodução e desconstrução na contestação das hierarquias sociais. Os trechos das obras *O Navio Negreiro* e *O Avesso da Pele* permitem compreender como, em diferentes tempos históricos, o corpo da mulher negra foi representado e submetido às estruturas coloniais e raciais que ainda ecoam na contemporaneidade. Ao aproximar essas narrativas, percebemos como os discursos racistas e machistas impactam na construção da mulher negra, mostrando, por meio de um pequeno recorte, o processo por meio do qual certas ideologias foram se construindo e a resistência às marcas coloniais que emerge da potência de vozes que insistem em não se submeter aos silenciamentos e à naturalização das situações apresentadas às personagens nas obras.

Dessa forma, o estudo reafirma a necessidade de olhar para a literatura como espaço de enunciação política e epistemológica, capaz de tensionar as relações de poder e abrir caminhos para o reconhecimento de outras formas de ser e existir. Através da Análise de Discurso Crítica e do diálogo com as epistemologias decoloniais e feministas negras, compreende-se que a transformação das estruturas hegemônicas não se faz apenas pela denúncia, mas também pela produção de novos discursos, que ressignificam identidades e deslocam fronteiras de conhecimento. Assim, o que se propõe é a construção de um espaço discursivo em que as mulheres negras deixem de ser representadas como objetos e passem a ser representadas como sujeitas de

enunciação, inaugurando, a partir de suas vozes e vivências, novas possibilidades de mundo.

Destacamos que a presente pesquisa pretende contribuir para os estudos em Linguística Aplicada Interdisciplinar, fornecendo subsídios para práticas educacionais e discursivas humanizadoras alinhadas ao Feminismo Negro (Ribeiro, 2017; Akotirene, 2019) e à Análise do Discurso Crítica Decolonial (Resende, 2019; Santos, 2019). Pontuamos como lacuna para pesquisas futuras, obras que partam de autorias femininas negras para representar a partir dos seus locais de falar nas narrativas.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro, 2019.

ALVES, Castro. **O navio negreiro e outros poemas**. São Paulo: Saraiva, 2007.

DREYFUS, Hubert L.; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HOOKS, bell. **Olhares negros**: raça e representação. Tradução de Stephanie Borges. Prefácio de Rosane Borges. São Paulo: Elefante, 2019.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PINTO, Joana Plaza; NASCIMENTO, André Marques. Continuidades e transformações das ideologias raciais em ideologias linguísticas. In: MELO, Glenda Cristina Valim; JESUS, Dánie Marcelo (org.). **Linguística aplicada, raça e interseccionalidade na contemporaneidade**. Rio de Janeiro: Mórula, 2022.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a)**

crítica: O texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

RESENDE, Viviane de Melo. Decolonizar Os Estudos Críticos Do Discurso: por Perspectivas Latino-Americanas. **Critical Discourse Studies**, Brasília, v. 18, n. 1, p. 10-25, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1080/17405904.2020.1754869. Acesso em: 28 out. 2025.

RESENDE, Viviane de Melo; REGIS, Jacqueline Fiuza da Silva. **Outras perspectivas em análise de discurso crítica**. Campinas: Pontes Editores, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

TENÓRIO, Jeferson. **O Avesso da Pele**. São Paulo: Companhia da Letras, 2020.

Letramentos acadêmicos nas regiões Sul e Sudeste do Brasil: mapeamento e levantamento das ações em laboratórios, núcleos e grupos de pesquisa

Ana Clara Silva Martins[78]

Bárbara Olímpia Ramos de Melo[79]

Introdução

A transição da educação básica para o ensino superior representa para muitos estudantes um desafio que está além das dificuldades dos conteúdos disciplinares. Muitos deles se deparam com novas práticas de leitura e produção textual de gêneros acadêmicos que, por serem novas, podem ser muito desafiadoras. Algumas vezes isso acontece em função das práticas de letramentos do ensino médio, em sua maioria, serem centradas na redação solicitada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esse ponto é discutido por Ferreira e Lousada (2016) e gera dificuldades na produção e compreensão de textos acadêmicos, podendo afetar de forma negativa a trajetória de graduandos e até de pós-graduandos.

[78] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras- Português (UESPI). Membro do Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas- LEIA/UESPI. http://lattes.cnpq.br/4656653167767784. Email: anaclarasilvamartins@aluno.uespi.br.

[79] Doutora e mestre em Linguística (UFC). Docente da Graduação em Letras/Português e do Programa de Pós-graduação em Letras - PPGL (UESPI). Bolsista de Produtividade do CNPq. Coordenadora do Laboratório de Leitura Escrita Acadêmicas - LEIA/UESPI. http://lattes.cnpq.br/2014480730656031. Email: barbara.olimpia@ccm.uespi.br.

Em resposta a esse cenário, surgiram no Brasil espaços em instituições de ensino superior dedicados ao apoio a estudantes, mais especificamente em maneiras de mediar a inserção deles nas práticas comunicativas demandadas pela comunidade discursiva acadêmica. Estes espaços são denominados comumente de laboratórios, núcleos ou grupos de pesquisa de letramento acadêmico. Eles buscam atuar de forma a possibilitar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de gêneros textuais do contexto universitário. O Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC) da Universidade de São Paulo (USP), criado em 2011, é um dos exemplos pioneiros e consolidados no país. Conforme Santos, Tonelli e Lousada (2023), suas ações incluem monitorias, oficinas e cursos, e este espaço tem se mostrado eficaz em ajudar os alunos a compreenderem as especificidades dos gêneros acadêmicos e aprimorar suas produções textuais.

Com base no exposto, esta pesquisa tem como objetivo principal fazer um levantamento da existência e da forma de atuação dos laboratórios, grupo ou núcleos de escrita e/ou letramentos acadêmicos situados nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, estas que abrigam grande número de instituições de ensino superior e uma parcela significativa dessas iniciativas. O estudo foi realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa concedida pelo CNPq, sendo desenvolvido na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), durante os anos de 2024 e 2025.

Além da introdução e conclusão, este trabalho está organizado com mais três tópicos. O próximo aborda reflexões gerais e teóricas sobre as abordagens dos letramentos acadêmicos. Em seguida, apresentamos os pressupostos metodológicos e, por fim, fazemos a análise a discussão dos achados, além da construção de um mapeamento dos laboratórios, núcleos e grupos.

Fundamentação Teórica

O conceito de letramento acadêmico tem evoluído de uma visão restrita a somente o domínio de habilidades técnicas de escrita, para uma compreensão mais complexa e situada das práticas de leitura e escrita no ambiente universitário. Esta seção apresenta os modelos teóricos basilares com contribuições que ampliam o entendimento sobre o tema.

Marinho (2010, p. 367) afirma:

> Bakhtin, um nome de referência nos estudos contemporâneos sobre a linguagem, numa perspectiva sócio-cultural enunciativa, nos dá um forte e conhecido argumento para se repensar uma certa maneira com que se lida com as dificuldades de leitura e de escrita dos alunos na universidade: o domínio de um gênero é um comportamento social. Isso significa que é possível ter um bom domínio da língua, mas ser inexperiente na atividade de moldar os gêneros, de administrar a interação, a tomada de turnos, etc. A experiência é algo constitutivo da prática nas comunidades que fazem uso de determinados gêneros, tornando-se, assim, condição indispensável para uma interação verbal bem-sucedida.

Essa questão relativa às dificuldades de produção e compreensão de textos acadêmicos, portanto, não reside necessariamente em uma "deficiência" linguística, mas, como aponta a autora, na inexperiência em "moldar os gêneros" e "administrar a interação" específica da esfera acadêmica. Dessa forma, entende-se que a dificuldade em produzir um artigo científico, uma tese, uma resenha ou qualquer outro gênero acadêmico é semelhante a dificuldade que uma pessoa teria ao tentar participar de qualquer jogo cujas regras não conhece. Neste sentido, o letramento acadêmico se constitui como facilitador, para tornar essas "regras" mais explícitas, permitindo aos estudantes adentrarem as comunidades de práticas comunicativas acadêmicas com mais segurança.

Uma referência teórica importante para os estudos sobre letramento acadêmico é a proposta de Lea e Street (1998, 2006). Melo e Bezerra (2021), partindo dos postulados destes autores, sintetizam as três abordagens clássicas para a compreensão do processo de inserção dos sujeitos da comunidade discursiva acadêmica em práticas de escrita e de leitura: o modelo de habilidades de estudo, o modelo de socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. O modelo de habilidades de estudo concebe a escrita e a leitura na universidade como resultado de habilidades individuais e cognitivas, de validade geral para qualquer situação comunicativa, de caráter técnico e predominantemente linguístico. Essas habilidades seriam, portanto, transferíveis da educação básica para o ensino superior, por exemplo.

O modelo de socialização acadêmica busca estratégias para o estudante compreender e usar os gêneros e discursos característicos de cada área, sugerindo que só é necessário ao aluno adquirir os modos de falar, escrever e pensar característicos dos participantes experientes da comunidade discursiva em questão. A escrita é concebida, assim, como um meio transparente e estável de representação do conhecimento em dada área disciplinar, vista como homogênea.

Já a terceira abordagem, denominada de modelo dos letramentos acadêmicos, sem desprezar os aspectos positivos destacados pelos anteriores, defende e se interessa pela "produção de sentido, identidade, poder e autoridade" e procura enfatizar "a natureza institucional do que 'conta' como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico" (Lea e Street, 2006, p. 368). Em Melo e Bezerra (2021, p. 44),

> essa abordagem dos letramentos acadêmicos, sensível aos processos sociais que envolvem as práticas de escrita na universidade, à situação comunicativa em que os estudantes se encontram e às relações institucionais e de poder específicas do ambiente acadêmico.

O conceito de letramento acadêmico tem sido discutido por muitos estudiosos, sua definição vai além de ler e escrever na universidade, trata-se da imersão dos alunos do ensino superior nas práticas comunicativas e nos modos de agir no ambiente acadêmico, bem como das relações de poder subjacentes a tais modos e práticas. Segundo Fischer (2008, p. 180), letramento acadêmico é "fluência em formas particulares de pensar, ser, fazer, ler e escrever, muitas das quais são peculiares a um contexto social". O ingresso na universidade faz com que os estudantes se deparem com gêneros textuais específicos, diferentes daqueles encontrados no contexto escolar. Como afirma Fischer (2008, p. 179):

> O meio acadêmico, mais propriamente o ensino superior, por sua vez, apresenta muitas particularidades que o distinguem de outros, como o ensino fundamental e o médio. Em virtude de práticas de letramento que são próprias do meio acadêmico, muitos alunos podem se sentir distantes, inicialmente, de propostas advindas de professores, por não dominarem as linguagens sociais recorrentes nesse meio.

Entendido dessa forma, é fundamental ressignificar o trabalho dos laboratórios: eles não se configuram como espaços de reparação, mas sim ambientes de iniciação/orientação peculiar a uma comunidade discursiva específica. Seu objetivo é fornecer instrumentos para o estudante, com as ferramentas sociodiscursivas necessárias para que ele possa negociar sentidos e construir sua voz autorial dentro de sua área de conhecimento.

O objetivo das iniciativas mapeadas está além de só transmissão de fórmulas ou técnicas de produção textual. Ao buscar esses espaços de mediação, o estudante é conduzido a compreender de forma mais complexa e completa os gêneros acadêmicos além dos aspectos mais vinculados à estrutura. Ao participar de oficinas, atendimentos individuais ou cursos, o usuário do laboratório compreende que um artigo científico, uma resenha crítica ou um TCC não são meros templates a serem preenchidos, mas ferramentas comunicativas equipadas com uma estrutura composicional, um estilo e um conteúdo temático específico. Essa imersão permite que ele seja efetivamente inserido nas esferas universitárias, sejam as das humanas, exatas, ou biológicas, cada uma com a suas convenções, valores e modos de construir o conhecimento.

Os gêneros acadêmicos não são apenas fórmulas fixas, mas instrumentos de ação dentro de suas comunidades. Aprender um gênero como, por exemplo artigo científico resenha, vai além de dominar sua estrutura, denota compreender a situação que o motiva, ou seja, o propósito comunicativo e a ação que se pretende realizar por meio dele, como apresentar uma descoberta, debater uma ideia ou avaliar uma obra. Na atuação dos laboratórios, grupos e núcleos, geralmente, os estudantes recebem suporte e instrumentos para a ação eficaz e legítima dentro de suas áreas do conhecimento no que se refere à escrita e leitura acadêmicas.

É importante ressaltar que a reflexão sobre letramento acadêmico no século XXI se expandiu para além dos gêneros textuais escritos mais convencionais. A atuação de alguns laboratórios, que produzem podcasts e materiais para as redes sociais, evidencia a compreensão de que a circulação do conhecimento na academia também se dá por meio de novas linguagens.

Desta forma, entende-se que o letramento acadêmico é inclusive compreendido como a capacidade de ler e produzir textos, e divulgar o conhecimento científico em diferentes suportes e modalidades.

A comunicação acadêmica não se restringe mais ao texto verbal escrito, inclui a produção e intepretação de pôster científico, seminários, apresentações em slides e outros bimodais ou multimodais. Dessa forma, ser letrado academicamente é também desenvolver a capacidade de produzir e criticar os sentidos das diferentes mídias, acompanhando o processo de evolução das formas de divulgação do conhecimento.

Os laboratórios atuam proporcionando mediações que permitem aos estudantes alinharem os seus conhecimentos prévios sobre a escrita, compreensão e domínio dos gêneros acadêmicos. As monitorias, oficinas e atendimentos individuais são, na prática, espaços onde o conhecimento é construído de forma colaborativa, permitindo que o acadêmico assimile o progresso das práticas da comunidade em que está inserido. Os laboratórios quando atuam na mediação dessas práticas não estão apenas ensinando como se faz, mas tornando explícito o que conduz a produção e circulação do conhecimento na universidade. Portanto, funcionam como agentes de democratização e acesso ao conhecimento.

Um aspecto a ser considerado sobre a atuação dos laboratórios, núcleo e grupos de pesquisa que focam nas práticas de leitura e produção textual no contexto acadêmico é o fortalecimento da capacidade do estudante em agir de forma mais autônoma e crítica dentro da sua comunidade disciplinar. Dessa forma, tais espaços são necessários para a mediação de práticas letradas. Assim, esse estudo se alicerça na concepção de que tais iniciativas são instrumentos crucias para uma inclusão discursiva mais efetiva, facilitando a

transição do estudante para a cultura acadêmica e participação plena das práticas comunicativas de sua comunidade, inclusive em suas expressões multimodais contemporâneas.

É com base neste referencial que partimos para a descrição da metodologia e, posteriormente, do mapeamento e análise das ações realizdas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Metodologia

Neste estudo, temos uma abordagem quali-quantitativa do objeto investigado uma vez que o objetivo central foi mapear e descrever a atuação de laboratórios, núcleos e grupos de escrita e/ou letramentos acadêmicos, com o propósito de catalogar, organizar e interpretar as iniciativas existentes. Quanto à natureza, o estudo pode também, além de documental, ser caracterizado como netnográfico. Segundo Soares e Stengel (2021, p.2),

> a netnografia é caracterizada por cinco grandes etapas, que compreendem: definição das questões de pesquisa; identificação e seleção da parcela da internet que será estudada; a entrada no campo, que é marcada pela observação participante ou não, além da coleta de dados; análise e interpretação dos dados produzidos e, por fim, a redação e o relato dos resultados de pesquisa, articulando-os à teoria.

A construção desse artigo seguintes passos: leituras iniciais para delimitar e melhor compreender o objeto de estudo de acordo com o referencial teórico, baseado em autores da área que investigam o fenômeno do letramento acadêmico; após este primeiro passo, o *corpus* da pesquisa foi selecionado, sendo composto por laboratórios, núcleos ou grupos de pesquisa

cujo foco declarado é a escrita e/ou letramentos acadêmicos situados nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

A seleção foi orientada pela diversidade e pela visibilidade das atividades desenvolvidas. Em relação às publicações frutos das ações dos espaços investigados, optamos por um recorte temporal no mapeamento das publicações, considerando um intervalo temporal de cinco anos (2021-2025).

Foram identificados e descritos seis (06) na região Sul e oito (08) na região Sudeste, totalizando 14, distribuídos entre as duas regiões e diferentes instituições de ensino superior. No que se refere a nomenclatura surgida na descrição, em alguns casos, os laboratórios são nomeados com títulos que refletem os seus objetivos e áreas de atuação, como, por exemplo, “Laboratório de Letramento Acadêmico”, “Grupo de Pesquisas Letramentos Acadêmico-Científicos”.

A coleta de dados foi conduzida exclusivamente por meio de fontes disponíveis na internet, as informações foram buscadas e catalogadas a partir das plataformas como: sites institucionais das instituições de ensino superior (IES); páginas oficiais dos próprios laboratórios, núcleos ou grupos; redes sociais (Instagram e Youtube); currículo Lattes dos coordenadores; Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Os dados coletados foram organizados em quadros e tabelas. A perspectiva de análise, como já informado, foi quali-quantitativa, pois buscou-se tanto quantificar a presença desses espaços por região e estado, quanto qualificar a natureza de suas ações (cursos, oficinas, publicações etc.), refletindo sobre os dados à luz do referencial teórico. Os resultados foram demonstrados também em mapas e os achados foram discutidos de forma a

articular as evidências com as teorias revisadas, conforme detalhado na seção seguinte.

Análise e discussão

O mapeamento realizado permitiu identificar 14 iniciativas, nas regiões Sul (06) e Sudeste (08) do Brasil dedicadas à promoção dos letramentos acadêmicos. Esta seção apresenta uma síntese dessas iniciativas e promove uma discussão sobre suas principais ações, articulando-as com a perspectiva teórica dos letramentos acadêmicos como prática social.

O quadro 1, a seguir, apresenta algumas informações sobre cada laboratório, núcleo ou grupo.

Quadro 1: Síntese dos laboratórios, núcleos e grupos de letramento acadêmico situados nas regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Nº	**Região/ Estado**	**Nome**	**Principais ações**
1	Sul/ PR	LILA- Laboratório Integrado de Letramentos Acadêmico-Científicos.	Publicações, Rodas de conversas, Eventos científicos epodcasts.
2	Sul/PR	LEAL- Laboratório de Ensino e Aprendizagem da Língua.	Cursos de extensão e produções de materiais científicos e didáticos.
3	Sul/PR	CAPA- Centro de Assessoria de Publicação acadêmica.	Assessorias individuais, Revisão e tradução, Minicursos e Workshops.
4	Sul/RS	NEPELIN- Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Linguagem.	Publicações, Eventos, Palestras, Oficinas, Produção de materiais.

5	Sul/RS	LABPORT- Laboratório de Língua Portuguesa.	Podcasts, publicações, Projetos de extensão, Produção de materiais e Eventos.
6	Sul/RS	NUELCE- Núcleo de Estudos de Linguagem em Contextos Específicos.	Projetos de extensão, Projetos de pesquisa e Produção de materiais.
7	Sudeste/ ES	LEAL- Laboratório de Estudos em Ensino e Aprendizagem de Línguas.	Projetos de pesquisa, Projetos de extensão, Projetos de ensino e Publicações.
8	Sudeste/MG	LABOR- Laboratório Brasileiro de Oralidade, Formação e Ensino.	Eventos, cursos, Grupo de estudo, Produção de materiais e Lives.
9	Sudeste/MG	PETALA- Grupo de Pesquisas Transdisciplinares e Acadêmicas em Linguística Aplicada.	Projetos de extensão, Rodas de conversas e Publicações.
10	Sudeste/MG	LEPPPAI- Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Publicações Acadêmicas e Internacionalização.	Rodas de conversa, Eventos e publicações.
11	Sudeste/RJ	GEPLEA- Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita Acadêmica.	Oficinas, tutoriais, Rodas de conversa, publicações, Projetos de extensão e Projetos de pesquisa.
12	Sudeste/SP	LLAC- Laboratório de Letramento Acadêmico.	Workshops, palestras, atendimentos individuais, Monitorias, projetos, Eventos e publicações.
13	Sudeste/SP	MELP- Grupo de Pesquisa (Multi)Letramentos e Ensino de	Publicações, eventos e Produção de materiais.

		Língua Portuguesa.	
14	Sudeste/SP	Laboratório de letramento acadêmico da USF.	Palestras e Eventos.

Fonte: acervo do pesquisador.

Os dados contidos no quadro 1 revelam uma diversidade de iniciativas cujas ações podem ser agrupadas em categorias que dialogam diretamente com os pressupostos teóricos do letramento acadêmico.

Os atendimentos individuais, tutorias ou monitorias são ações representativas e presentes em iniciativas como as do CAPA (PR), do LLAC (USP) e do GEPLEA (RJ). Essas atividades não se configuram como "revisão de texto", pois esses espaços funcionam como momentos de socialização e mediação para produção dirigida de textos acadêmicos, geralmente, se discute com um par mais experiente as expectativas implícitas de sua comunidade disciplinar, as estratégias argumentativas valorizadas e as formas de construir sua voz autoral. Isso se alinha perfeitamente ao modelo dos letramentos acadêmicos, que concebe a escrita como uma negociação de significados e identidade. Como afirmam Santos; Tonelli; Lousada (2023, p.234) sobre o LLAC:

> É um espaço que torna possível ao estudante aprender sobre as especificidades dos gêneros textuais solicitados; entender melhor as exigências do contexto de produção, tendo em vista que, a todo momento, o universitário está sendo avaliado; esclarecer dúvidas; aprender a executar operações linguageiras que muitas vezes são esperadas por professores e orientadores, mas que não são explicitamente descritas; entender quais são os problemas de suas produções textuais e se tornar capaz de evitá-los. Em suma, o LLAC é um local em que o graduando ou pós-graduando pode se sentir sustentado e apoiado pela instituição para que ele tenha sucesso em

seu percurso formativo.

A realização de cursos, oficinas, *workshops* e rodas de conversa, observados em praticamente todas as iniciativas, é uma estratégia poderosa para tornar explícitas as convenções, normas e valores da comunidade acadêmica que, muitas vezes, são tratadas como óbvias mesmo para membros da comunidade acadêmica menos experientes com as práticas de leitura e produção textual. Essas ações vão ao encontro da crítica presente em Ferreira; Lousada (2016) ao ensino descontextualizado da escrita, defendendo uma abordagem ligada às práticas sociais específicas. Iniciativas bem consolidadas como os do LILA (PR) e do MELP (RJ) criam espaços para a própria comunidade refletir sobre suas práticas de letramento, fortalecendo a área e fomentando a colaboração.

A produção e divulgação de materiais de cunho mais didático como os do NEPELIM (RS), do LILA (PR) e do LABPORT (RS) constituem uma ação de alto impacto, principalmente, porque esses materiais são instrumentos destinados tanto para alunos quanto para professores. Podemos ilustrar, por exemplo, um caderno com orientações para a produção de resenha acadêmica. As atividades contidas nos materiais didáticos não listam apenas as regras, mas contextualizam o gênero e sua esfera de atividade, analisam a sua estrutura e funcionamento, sugerindo atividades que levam em conta os propósitos comunicativos e sociais dos gêneros. Isso corrobora a visão do ensino de gêneros de forma situada, permitindo que os estudantes ajam de forma mais autônoma e consciente em suas comunidades.

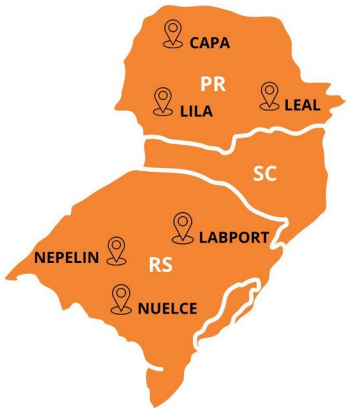
A forte vinculação à pesquisa e à publicação científica é característica marcante de grupos/ núcleos como PETALA (MG) e NUELCE (RS). A pesquisa contínua permite refinar as intervenções pedagógicas. A produção de artigos e

livros assegura que a reflexão sobre os letramentos acadêmicos no Brasil se constitua como campo de conhecimento em constante renovação.

Sintetizando, as ações mapeadas demonstram uma importante opção dos pesquisadores pela abordagem crítica dos letramentos acadêmicos. As iniciativas vão além de remediar as dificuldades e se consolidam como espaços de mediação, reflexão e produção de conhecimentos fundamentais para o acesso e o sucesso na vida acadêmica.

A seguir, apresentamos o mapeamento dos laboratórios/ núcleos/ grupos por região:

Figura 1: Laboratórios/ núcleos/ grupos da região Sul



Fonte: acervo das pesquisadoras.

Figura 2: Laboratórios/ núcleos/ grupos da região Sudeste



Fonte: acervo das pesquisadoras.

Considerações finais

Este estudo teve como objetivo principal mapear e descrever a forma de atuação dos laboratórios, núcleos e grupos de letramento acadêmico nas regiões Sul e Sudeste do Brasil. Os resultados encontrados apontam a identificação de 14 iniciativas, seis (06) laboratórios/grupos/núcleos na região Sul e oito (08) na região Sudeste, sendo estes espaços institucionais que atuam de forma efetiva na promoção do letramento acadêmico, conforme a descrição das principais ações destes espaços.

A pesquisa demonstrou que existe uma rede significativa e diversificada de espaços institucionais dedicados a apoiar os letramentos acadêmicos, os quais operam a partir de uma perspectiva alinhada, geralmente, ao modelo de

letramento acadêmico, na perspectiva de Lea e Street (1998, 2006), Melo e Bezerra (2021), Fischer (2008) e Santos; Tonelli; Lousada (2023). As ações predominantes, como atendimentos individuais, realização de eventos, produção de materiais didáticos, execução de projetos de pesquisa e de extensão, palestras e cursos revelam uma compreensão da escrita acadêmica como práticas sociais complexas e não como mera técnica.

Os resultados permitem concluir que estes laboratórios, núcleos e grupos são mediadores importantes na produção de uma inclusão acadêmica efetiva. Eles atuam entre o estudante e a cultura disciplinar acadêmica, facilitando o processo de inserção, que é simultaneamente intelectual, social e identitário.

A existência desses espaços sinaliza, ainda, que há reconhecimento de que a aprendizagem da produção textual e leitura acadêmica é parte integral da formação ensino superior. Espera-se que os resultados aqui apresentados possam fomentar o diálogo entre essas iniciativas, inspirar a criação de novas ações promotoras de letramentos e contribuir para o reconhecimento institucional da importância de um olhar mais abalizado sobre o letramento acadêmico como um pilar essencial para a qualidade da educação superior brasileira.

Referências

FERREIRA, Marília Mendes; LOUSADA, Eliane Gouvêa. Ações do Laboratório de Letramento Acadêmico da USP: promovendo a escrita acadêmica na graduação e na pós-graduação. **Ilha do Desterro**, v. 69, n. 3, p. 125-140, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/2175-8026.2016v69n3p125/32642. Acesso em: 19 set. 2025.

FISCHER, Adriana. Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 30, n. 2, p. 177-187, 2008. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/2334/2334. Acesso em: 23 set. 2025.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. The "academic literacies" model: theory and applications. **Theory Into Practice**, Oxfordshire, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

LEA, Mary R.; STREET, Brian V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, Oxfordshire, v. 23, n. 2, p. 157-172, 1998.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de; BEZERRA, Benedito Gomes. A escrita de resumos no quadro dos letramentos acadêmicos de estudantes de graduação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 197-225, 2021.

SANTOS, Thiago Jorge Ferreira; TONELLI, Jaci Brasil; LOUSADA, Eliane Gouvêa. O papel do Laboratório de Letramento Acadêmico no processo de escritas de estudantes da USP em língua portuguesa. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa; DEZUTTER, Olivier (org.). **O letramento acadêmico**: competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários. São Paulo: FFLCH/USP, 2023. v. 1, p. 209-238. Disponível em: https://letra.fflch.usp.br/sites/letra.fflch.usp.br/files/inlinefiles/LOUSADA%20DEZUTTER%20Letramento%20Academico%202023_compressed_0.pdf. Acesso em: 19 set. 2025.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, v. 32, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://revistas.usp.br/psicousp/article/view/202617/186702. Acesso em: 25 set. 2025.

Panorama de ações voltadas para os letramentos acadêmicos: laboratórios, núcleos e grupos presentes nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste

Nayara Lopes Aguiar[80]

Bárbara Olímpia Ramos de Melo[81]

Introdução

A importância de práticas institucionais de fortalecimento do letramento acadêmico se dá devido a muitos alunos ao se depararem na graduação ou até mesmo na pós-graduação com situação de leitura e produção textual de textos da esfera acadêmica apresentarem dificuldades, devido ao fato de algumas vezes nunca terem tido contato com os gêneros acadêmicos na educação básica. Diante disso, o presente artigo busca apresentar um panorama da existência e formas de atuação desenvolvidas pelos laboratórios, grupos e núcleos de letramento acadêmico situados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do Brasil.

Ao longo dos anos, a concepção de linguagem como prática social, defendida por autores como Kleiman (1995), tem orientado diferentes pesquisas e ações pedagógicas voltadas para a valorização dos usos reais da

[80] Graduanda em Letras pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), é membro do Laboratório de Leitura e Escritas Acadêmicas (LEIA), bolsista de iniciação científica – PIBIC/UESPI 2025/2026. E-mail: nayaralopesa@aluno.uespi.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/7843382111375175

[81] Docente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Coordenadora do Laboratório de Leitura e Escritas Acadêmicas (LEIA/UESPI). Bolsista de Produtividade do CNPq. E-mail: barbara.olimpia@ccm.uespi.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/2014480730656031

língua em contextos diversos. Observa-se que os estudos sobre letramentos têm ganhado relevância ao evidenciar as variadas práticas de leitura e produção textual que os sujeitos vivenciam no dia a dia, para atender a propósitos comunicativos variados.

Com isso, surgem iniciativas que possibilitam o fortalecimento das práticas de fortalecimento de leitores e produtores de textos em contextos específicos. Entre elas, os laboratórios, grupos e núcleos de leitura e produção textual, que atuam como espaços significativos no que se refere ao desenvolvimento das práticas letradas acadêmicas, pois, geralmente, articulam ensino, pesquisa e extensão em torno do uso social da língua. Tais espaços, quase sempre estão vinculados aos cursos de graduação e/ou pós-graduação na área de Letras, buscam atuar nas possíveis dificuldades de produção textual de gêneros acadêmicos, bem como promover eventos e cursos de extensão voltados para a temática de leitura e produção textual no meio acadêmico.

Nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, esses espaços se apresentam como iniciativas relevantes, pois dialogam com os contextos sociais, culturais e educacionais marcados por diversidade linguística e por desafios específicos de acesso e permanência no universo letrado. A ausência de um panorama abrangente dificulta a visibilidade dessas experiências e o reconhecimento de sua importância para aprimorar as práticas letradas na formação acadêmica dos estudantes. Diante disso, o objetivo do presente artigo foi realizar o mapeamento e analisar as ações desenvolvidas nesses laboratórios, grupos e núcleos, para evidenciar a diversidade de práticas que emergem nessas regiões e para compreender como a leitura e a produção textual têm sido mobilizadas em diferentes realidades considerando um

contexto específico.

O estudo foi realizado no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), com bolsa concedida pelo CNPq, sendo desenvolvida na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), durante os anos de 2024 e 2025.

Além da introdução e conclusão, este trabalho está organizado com mais três tópicos. O próximo aborda reflexões gerais e teóricas sobre as abordagens dos letramentos acadêmicos. Em seguida, apresentamos os pressupostos metodológicos e, por fim, fazemos a análise e discussão dos achados, além da construção de um mapeamento dos laboratórios, grupos e núcleos.

Fundamentação teórica

Esta seção apresenta os principais fundamentos teóricos que darão base para a análise dos dados, buscando situar a discussão no âmbito das práticas de leitura e escrita desenvolvidas nas universidades. O letramento não é somente a capacidade de ler e escrever, é um processo que vai além da alfabetização. A depender do contexto social, o letramento envolve a compreensão, a interpretação, interação e o uso da língua. Kleiman (1995) define o letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita em contextos específicos, para objetivos específicos.

Desse modo, as práticas de leitura e produção de gêneros textuais acadêmicos fazem parte do escopo do que se considera letramento acadêmico. Para compreender a atuação de laboratórios, grupos e núcleos que tratam de letramento acadêmico, torna-se essencial articular as

contribuições de abordagens diferentes, reconhecendo tanto os limites de concepções e relevância das perspectivas sociais e discursivas que ampliam a compreensão do fenômeno.

No contexto de laboratórios, grupos e núcleos de produção textual, geralmente o fortalecimento de ações de letramento acadêmicos se manifesta na orientação de professores e/ou monitores para ajudar/orientar os estudantes a compreenderem e produzirem os gêneros acadêmicos, como resumos acadêmicos, resenhas, relatórios, projetos de pesquisa e artigos científicos.

Lea e Street (1998; 2006) são importantes autores sobre os estudos dos letramentos acadêmicos. Assim, Melo e Bezerra (2021), partindo dos pressupostos desses autores, sintetizam as três abordagens clássicas que são indispensáveis para a compreensão do processo de inserção dos indivíduos da comunidade discursiva acadêmica em práticas de escrita e de leitura: o modelo de habilidades de estudo, o modelo de socialização acadêmica e o modelo dos letramentos acadêmicos. O modelo de habilidades de estudo engloba aspectos que não são apenas técnicos, mas também identitários, a escrita e a leitura na universidade como resultado de habilidades individuais e cognitivas, de validade geral para qualquer situação comunicativa. Essas habilidades, portanto, são transferíveis da educação básica para o ensino superior.

O modelo de socialização acadêmica propõe formas de auxiliar o estudante a entender e empregar os gêneros textuais e os discursos próprios de cada campo do saber. Parte-se da ideia de que basta ao aluno assimilar os modos de se expressar, escrever e pensar que são típicos dos membros mais experientes da comunidade acadêmica correspondente. Dessa forma, a

escrita é tratada como uma ferramenta neutra e estável para expressar o conhecimento, assumindo-se que cada área disciplinar possui uma forma padronizada e uniforme de construção textual.

A terceira abordagem, conhecida como modelo dos letramentos acadêmicos, reconhece os pontos positivos das perspectivas anteriores, mas vai além ao focalizar questões como produção de sentido, construção de identidade, relações de poder e autoridade. Esse modelo busca destacar o papel das instituições na definição do que é considerado conhecimento válido em contextos acadêmicos específicos. (Lea; Street, 2006, p.368). Em Melo e Bezerra (2021, p.44):

> essa abordagem dos letramentos acadêmicos, sensível aos processos sociais que envolvem as práticas de escrita na universidade, à situação comunicativa em que os estudantes se encontram e às relações institucionais e de poder específicas do ambiente acadêmico.

Nesse sentido, o estudante inserido no contexto universitário precisa ter apropriação das convenções da escrita científica ao mesmo tempo em que estabelece sua identidade autoral no ambiente acadêmico. Por conseguinte, Bazerman (2005) contribui para o campo do letramento acadêmico ao relacionar gêneros e produção científica. O autor observa que “os gêneros acadêmicos não apenas organizam a produção textual, mas também estruturam as práticas de pesquisa e a circulação do conhecimento” (Bazerman, 2005, p.19). É a partir desse olhar que os gêneros são entendidos como ferramentas que inserem os estudantes na cultura acadêmica.

No Brasil, têm-se multiplicado iniciativas de laboratórios de leitura e produção textual, especialmente vinculados a programas de pós-graduação aos cursos da área de Letras. Essas iniciativas buscam apoiar os estudantes em

suas dificuldades de produção textual, geralmente, promovendo oficinas, atendimentos individuais e atividades colaborativas que visam ao desenvolvimento de autoria e de competências discursivas.

Machado (2009) investigou o papel dessas práticas no processo de formação de pós-graduandos e constatou que intervenções pedagógicas explícitas contribuem significativamente para a melhoria da qualidade dos textos produzidos. Contudo, apesar do crescimento dessas iniciativas, observa-se uma escassez de investigações que mapeiam suas práticas especificamente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

Lousada, Tonelli e Santos (2023), no artigo "O papel do laboratório acadêmico de letramento no processo de escrita dos estudantes da USP em língua portuguesa", apresentam a importância do Laboratório de Letramento Acadêmico (LLAC), localizado na Universidade de São Paulo (USP), no auxílio à produção textual dos discentes da USP. Algumas atividades desenvolvidas no LLAC têm o objetivo de preparar os alunos a se familiarizar com os gêneros acadêmicos, tanto na língua materna quanto na estrangeira. Essa preparação é necessária devido às dificuldades que os graduandos enfrentam na escrita acadêmica, com isso, o LLAC oferta cursos de produção textual voltados para eventos acadêmicos, além de oferecer atendimentos individualizados.

Além disso, os autores revelam o embasamento teórico usado no LLAC, na perspectiva vigotskiana, a língua é vista como uma construção social e usa-se a consciência para ter a capacidade de criar ligações de significados de como percebemos o mundo ao nosso redor, relacionando à escrita acadêmica, o pesquisador com mais experiência consegue orientar de forma apropriada, as aprendizagens de um com menos experiência.

Um aspecto que podemos considerar fundamental para compreender a

importância e relevância dos laboratórios de leitura e produção textual é o modo como eles articulam ensino, pesquisa e extensão no processo formação letrada dos indivíduos. Sousa e Batista Júnior (2023) destacam que o Laboratório de Leitura e Produção Textual – LPT, situado no Colégio Técnico da Universidade Federal do Piauí, na cidade de Floriano, desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão com alunos do ensino médio, com o objetivo de tornar esses jovens protagonistas dentro da sociedade, de modo que alcancem sua emancipação e local de fala. Essa perspectiva está alinhada com as concepções de letramento como prática social (Street, 2014), na medida em que as atividades realizadas buscam inserir os estudantes em atividades significativas de leitura e escrita, relacionados à sua vida acadêmica, profissional e cidadã.

Além disso, o trabalho realizado pelo LPT evidencia que o contato com gêneros acadêmicos antes do ingresso na universidade é essencial para reduzir desigualdades formativas. Como afirmam os alunos, os cursos e projetos do Laboratório têm como meta “apresentar às/aos estudantes os diferentes tipos de gêneros abordados dentro dos meios acadêmico e social, proporcionando maior segurança e conhecimento em meio aos diferentes contextos educacionais” (Sousa; Batista Júnior, 2023, p.2). Tal constatação reforça a importância de que os laboratórios funcionem como espaços de mediação, nos quais oficinas e mentorias permitem que os estudantes desenvolvam não apenas competências técnicas de escrita, mas também um posicionamento crítico e autônomo frente às demandas da cultura científica.

A inserção de tecnologias digitais também aparece como um aspecto central das práticas do LPT, em sintonia com os novos letramentos e multiletramentos. Sousa e Batista Júnior (2023, p. 02) afirmam que “o trabalho

com os textos multimodais, gêneros acadêmicos e as tecnologias digitais não pode ser apenas mais um recurso didático-pedagógico na escola, mas um dispositivo que permite inserir professoras/es e alunas/os e toda a comunidade escolar na prática midiática, educacional e acadêmica". Esse entendimento reforça a necessidade de pensar a formação em letramento acadêmico a partir de uma perspectiva ampliada, que dialogue com a cultura digital e prepare os estudantes para os diferentes espaços de circulação de textos e discursos.

Baptista, Nascimento e Bueno (2024), no artigo "O laboratório de letramento acadêmico e a formação para o agir docente: as dimensões do trabalho docente presentes nos relatórios dos seus tutores", destacam que a formação inicial de professores, quando articulada a projetos extensionistas como o Laboratório de Letramento Acadêmico, situado na Universidade de São Francisco (USF), possibilita uma apropriação mais consistente das dimensões do trabalho docente. De acordo com as autoras, essa experiência prática permite que os futuros educadores vivenciem situações reais de atuação pedagógica, indo além da formação teórica tradicional e preparando-os para os desafios da profissão.

Os tutores em questão, que também são chamados pelas autoras de futuros educadores, são alunos do curso de graduação de pedagogia e estão envolvidos em um projeto de extensão, onde se apropriam das ações do laboratório. A partir da análise de relatórios, as autoras identificaram que os tutores não apenas reproduzem prescrições, mas também as reelaboram criticamente, o que caracteriza a dimensão do trabalho docente. Esse processo de autoprescrição, conforme observadores pelas pesquisadoras, é fundamental para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de

planejamento dos futuros professores.

Segundo Baptista, Nascimento e Bueno (2024), iniciativas como o Laboratório de Letramento Acadêmico representam um importante complemento à formação ofertada pelos cursos de licenciatura, na medida em que articulam teoria e prática de forma intencional e reflexiva. As autoras defendem que a vivência em projetos de extensão deve ser incentivada como estratégia formativa, pois favorece a compreensão ampliada e contextualizada do que significa ser professor.

Apesar da relevância desses espaços, observa-se que grande parte da produção acadêmica por meio de laboratórios concentra-se em experiências no Sul e Sudeste. São ainda escassos os estudos que investigam laboratórios situados em outras regiões do país, como Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Essa lacuna limita a compreensão sobre a diversidade de iniciativas existentes e suas contribuições específicas em contextos sociais e institucionais distintos. Assim, é necessária a realização de levantamentos regionais que permitam ampliar o conhecimento sobre essas experiências, oferecendo suporte para políticas institucionais de fortalecimento do letramento acadêmico.

Em síntese, a fundamentação teórica aqui apresentada evidencia que as práticas de letramento acadêmico não podem ser compreendidas apenas como domínio de normas técnicas de leitura e escrita, mas como processos sociais e discursivos que se constroem em interação. Autores como Street (2017), Bazerman (2005), Sousa e Batista Júnior (2023) e Kleiman (1995) oferecem bases importantes para compreender o papel da escrita acadêmica na formação universitária.

Metodologia

Nesta pesquisa, fizemos um levantamento de presença e forma de atuação dos laboratórios, grupos e núcleos de produção textual e/ou letramentos acadêmicos situados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, com o objetivo de apresentar um de panorama dos laboratórios, grupos e núcleos situados nessas três regiões brasileiras e descrever suas principais ações.

A pesquisa é natureza qualiquantitativa, descritiva e netnográfica, pois tanto verificamos o quantitativo de laboratórios quanto descrevemos sinteticamente suas ações. É também documental, uma vez que os dados foram coletados em redes sociais, sites institucionais e páginas de divulgação das universidades. O caráter descritivo justifica-se pela intenção de mapear, organizar e apresentar informações sobre os laboratórios, grupos e núcleos identificados. Ademais, a pesquisa incorpora elementos da netnografia, entendida como adaptação da etnografia para contextos digitais (Soares; Stengel, 2021). Tal abordagem mostrou-se adequada, pois muitas informações sobre os laboratórios/grupos/núcleos foram obtidas nas redes sociais, como Instagram, Facebook e Youtube.

O *corpus* dessa pesquisa é composto por 17 laboratórios, grupos ou núcleos, sendo encontrados três (03) na região Norte, treze (13) na região Nordeste e, um (01) na região Centro-Oeste. Foram considerados apenas os laboratórios/grupos/núcleos que seguiam os seguintes critérios: estavam situados em instituições de ensino superior das regiões Norte, Nordeste ou Centro-Oeste, terem como foco a leitura ou a produção textual e/ou o letramento acadêmico e ter registro das atividades realizadas em sites

institucionais ou rede social. Sabemos, porém, do risco de algum laboratório, grupo ou núcleo que atenda aos critérios anteriormente colocado não ter sido contemplado nos filtros usados neste estudo. De antemão já nos desculpamos por qualquer lacuna neste sentido.

As fontes utilizadas incluíram o Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da busca por termos como “letramento acadêmico”, “laboratório de escrita acadêmica” e “produção textual no contexto acadêmico”. Em seguida, foram acessados sites e redes sociais institucionais das universidades localizadas nas regiões delimitadas, a fim de identificar núcleos, grupos ou laboratórios que desenvolvessem ações voltadas à leitura e à produção textual acadêmica.

Além dessas fontes, recorremos às redes sociais dos laboratórios, grupos, ou núcleos, quando existente, o que possibilitou acesso a registros atualizados de eventos, oficinas, palestras e cursos oferecidos. Essa estratégia foi fundamental para identificar a diversidade de ações, visto que nem todas as informações estavam presentes nos sites institucionais.

Foi necessário, para organização da coleta do corpus e análise dos dados, adotar um recorte temporal dos últimos cinco anos. Com isso, pudemos nos debruçar na descrição das ações mais recentes.

Análise e discussão

Levantamento dos laboratórios, grupos e núcleos

O levantamento identificou dezessete laboratórios, núcleos ou grupos dedicados ao letramento acadêmico nas regiões investigadas: três na região

Norte, treze no Nordeste e um no Centro-Oeste. Essa distribuição evidencia mais significativa concentração na região Nordeste, o que pode estar relacionado ao crescimento do número de Universidades e de programas de pós-graduação em Letras nessa região.

Durante o levantamento dos laboratórios, grupos e núcleos, localizamos dois laboratórios com a mesma nomenclatura. Na região Norte encontramos o LEA – Laboratório Pedagógico de Letramento Acadêmico, este está vinculado a Universidade Federal do Pará/UFPA. Já na região Nordeste, na Universidade Federal do Ceará/UFC, o LEA – Laboratório de Letramento e Escrita Acadêmica, esse foi criado no ano de 2006. A análise foi organizada em três eixos: distribuição regional e características institucionais, tipos de ações desenvolvidas e desafios das práticas de letramento acadêmico nas universidades.

Os laboratórios, grupos e núcleos são categorizados por região, estado, nomenclatura e ações desenvolvidas, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Panorama dos laboratórios, grupos e núcleos das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste.

Número	**Região/estado**	**Nomenclatura**	**Síntese das principais ações**
1	Norte / Amapá	NEPLA	Cursos de extensão, palestras.
2	Norte / Pará	LEA	Mentorias, oficina.
3	Norte / Tocantins	NPL	Cursos de extensão
4	Nordeste / Bahia	GEPLET	Encontros virtuais
5	Nordeste / Ceará	LEA	Minicursos, oficinas, publicações.
6	Nordeste / Maranhão	GEEPS	Webinários

7	Nordeste / Paraíba	LLAPEG	Curso de curta duração
8	Nordeste / Paraíba	ATA	Eventos, publicações, cursos.
9	Nordeste / Paraíba	LETA	Minicurso, oficina.
10	Nordeste / Pernambuco	DICENS	Encontros virtuais
11	Nordeste / Pernambuco	GETE	Encontros virtuais
12	Nordeste / Piauí	LEIA	Curso de extensão, mentoria, plataforma de escrita acadêmica – WebLeia, Congresso, publicações.
13	Nordeste / Piauí	LPT	Cursos, oficinas, seminários, palestras e publicações.
14	Nordeste / Piauí	NÚCLEO CATAPHORA	Curso de extensão, colóquio, seminário.
15	Nordeste / Piauí	COLCHA DE RETALHOS	Encontros e oficinas.
16	Nordeste / Rio Grande do Norte	LAPEA	Curso de extensão, encontros virtuais.
17	Centro-Oeste / Mato Grosso do Sul	LALAEC	Consultorias.

Fonte: autoria própria com dados da pesquisa.

Distribuição regional e características institucionais

Neste tópico, apresentamos a distribuição geográfica dos laboratórios, grupos e núcleos. É possível observar que o Nordeste concentra a maior parte das iniciativas, contendo treze dos dezessete laboratórios, grupos e núcleos que foram identificados, seguido pelo Norte com três e Centro-Oeste com um.

A grande concentração pode ser interpretada como o crescimento dos programas de pós-graduação nas últimas décadas. Outro ponto que pode impactar é o maior número de docentes com bolsas de produtividade concedidas por agências de fomento, o que garante mais disponibilidade para implementar ações de pesquisa.

Em sua totalidade, os laboratórios, grupos e núcleos de letramento acadêmico estão vinculados a cursos de Letras. Isso significa que a reflexão sobre o ensino da escrita acadêmica ainda se mantém, como responsabilidade de áreas ligadas à linguagem. Tal cenário, embora seja compreensível, aponta para a necessidade de que o letramento acadêmico seja tratado de forma transversal, alcançando outros cursos e áreas do conhecimento.

Do ponto de vista institucional, a maioria desses laboratórios, grupos e núcleos está vinculado a grupos de pesquisa ou ações extensionistas, o que apresenta uma integração entre atividades de ensino, pesquisa e extensão. Esse tripé favorece a formação de estudantes como sujeitos produtores de conhecimento contextualmente situado, conforme defendem Street (2017) e Kleiman (1995), pois as práticas de escrita são construídas socialmente e aprendidas em interação com comunidades discursivas específicas.

A seguir apresentamos, na figura 1, o mapeamento dos laboratórios, grupos e núcleos:

Figura 1: Laboratórios/Grupos/Núcleos das regiões norte, nordeste e centro-oeste.



Fonte: autoria própria.

Principais ações desenvolvidas

A descrição das ações desenvolvidas pelos laboratórios/grupos/núcleos, revelou uma diversidade de práticas formativas que vão além do ensino tradicional/convencional da leitura e da produção textual. As iniciativas mais recorrentes incluem oficinas de leitura e produção textual acadêmica, atendimentos/mentorias individuais, minicursos, desenvolvimento de ferramentas tecnológicas para escrita de textos acadêmicos, oficinas, realização de eventos acadêmicos, e cursos de extensão.

As oficinas geralmente se concentram em gêneros textuais como resumo, resenha, artigo científico e projeto de pesquisa, buscando desenvolver a competência discursiva dos participantes para as práticas letradas em gêneros acadêmicos. Já os atendimentos e mentorias realizados

de forma individuais permitem que o estudante receba devolutivas específicas sobre seus textos, num processo dialógico que se aproxima da noção de mediação proposta por Bronckart (1999). Os cursos de extensão e palestras, por sua vez, funcionam como espaços de sensibilização para a importância da escrita acadêmica, promovendo o debate sobre as dificuldades enfrentadas pelos discente.

Essa combinação de atividades indica que os laboratórios/grupos/núcleos atuam em diferentes níveis do processo formativo, enquanto as oficinas e atendimentos individuais oferecem apoio prático, ao passo que as palestras e eventos ampliam a reflexão sobre o papel da linguagem na produção do conhecimento. O uso das redes sociais como ferramenta de divulgação também se mostrou recorrente. Plataformas como Instagram e *YouTube* são utilizadas para compartilhar materiais, divulgar cronogramas e registrar eventos, o que amplia o alcance das ações realizadas e torna possível uma comunicação mais direta com o público universitário. Essa forte presença digital, observada em quase todos os laboratórios, grupos e núcleos mapeados, evidencia uma adaptação às novas formas de interação e aprendizagem.

Outro ponto a ser destacado é a disponibilização de uma ferramenta tecnológica de mediação da escrita acadêmica – WebLeia, disponível em https://webleia.uespi.br/. Esse software é uma plataforma digital que tem o propósito de auxiliar na produção de texto acadêmicos, como resumos e resenhas. Foi desenvolvida pelo Laboratório de Escrita Acadêmica (LEIA/UESPI) e suas funcionalidades incluem recursos de automonitoramento da produção de textos, revisão textual, geração de portfólio do usuário e formação de um banco de textos para futuras pesquisas.

Ao constatarmos que os laboratórios, grupos e núcleos cumprem um papel importante de mediação entre o estudante e a cultura acadêmica. Essa função mediadora é especialmente relevante para discentes que, muitas vezes, não tiveram contato prévio com os gêneros da esfera científica na educação básica.

De acordo com Lea e Street (2006), o letramento acadêmico não se limita ao domínio técnico da escrita, mas envolve processos de socialização e de negociação de significados dentro das comunidades de prática. Nessa perspectiva, os laboratórios funcionam como espaços de aprendizagem situada, onde o estudante é convidado a compreender o funcionamento dos gêneros, as expectativas institucionais e as normas relacionadas a comunicação acadêmica.

Apesar dos avanços observados, a análise aponta alguns desafios para o fortalecimento dos laboratórios, grupos e núcleos. Um deles é a continuidade das ações promovidas pelos laboratórios/grupos/núcleos, especialmente em contextos de descontinuidade de políticas públicas e de financiamento. A ausência de estrutura permanente pode levar à interrupção das ações e à perda de experiências formativas valiosas. Ainda assim, as práticas observadas demonstram um movimento importante de resistência e criatividade por parte dos professores e estudantes envolvidos, que encontram formas de manter o trabalho ativo mesmo diante de limitações institucionais.

Conforme argumenta Lousada et al. (2023), o fortalecimento desses espaços exige que as universidades reconheçam o letramento como parte da formação acadêmica e científica, e não apenas como competência instrumental. Nesse sentido, os resultados da pesquisa sugerem a necessidade de consolidar os laboratórios, grupos e núcleos como políticas permanentes

de apoio ao estudante, garantindo equipe fixa, recursos e visibilidade institucional.

A análise dos dados, articulada ao referencial teórico, permite compreender os laboratórios, grupos e núcleos como espaços de transformação das práticas de leitura e produção textual no ensino superior. À luz da perspectiva de Street (2017), pode-se afirmar que as iniciativas concretizam o modelo ideológico de letramento, ao reconhecer que a escrita é prática social mediada por valores, identidade e relações de poder.

Em síntese, os resultados discutidos evidenciam que os laboratórios, grupos e núcleos constituem espaços de inovação pedagógica, formação colaborativa e inclusão, que merecem apoio institucional constante e consolidação no âmbito das políticas educacionais brasileiras.

Considerações finais

Os postulados teóricos usados neste texto foram muito importantes para compreendermos que os laboratórios, grupos e núcleos não apenas como espaços que ensinam a ler e produzir os gêneros acadêmicos, mas sim como espaço para aprender a participar da produção e circulação de saberes dentro da universidade, então a perspectiva de letramentos acadêmicos nos ajudou a interpretar as práticas desses laboratórios como ações de mediação que visam promover os gêneros acadêmicos dentro e fora da academia.

No presente artigo, partimos do objetivo de apresentar um panorama da existência e formas de atuação desenvolvidas pelos laboratórios, grupos e núcleos situados nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do Brasil, buscando compreender como essas iniciativas contribuem para a formação dos estudantes e para o fortalecimento do letramento acadêmico no contexto

universitário.

O levantamento realizado permitiu identificar dezessete laboratórios, grupos e núcleos ativos nas três regiões brasileiras, revelando uma diversidade significativa de experiências voltadas à leitura e à escrita acadêmica. De modo geral, as ações desenvolvidas, como oficinas, cursos de extensão, mentorias, atendimentos individuais, desenvolvimento de ferramentas digitais têm se mostrado fundamentais para apoiar o estudante em seu processo de inserção nas práticas discursivas do ensino superior.

Com a perspectiva para pesquisas futuras, consideramos relevante a realização de estudos de natureza etnográfica, que acompanhem o impacto das ações dos laboratórios na trajetória acadêmica dos estudantes, observando mudanças em suas práticas de leitura, e produção escrita ao longo do tempo. Além disso, seria importante investigar a formação dos mediadores e tutores que atuam nos laboratórios, uma vez que sua prática pedagógica influencia diretamente o modo como o letramento é concebido e mediado.

Referências

MACHADO, A. R. **Gêneros acadêmicos e processos de ensino-aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2009.

BAPTISTA, T. C.; NASCIMENTO, L. V. B.; BUENO, L. O laboratório de letramento acadêmico e a formação para o agir docente: as dimensões do trabalho docente presentes nos relatórios dos seus tutores. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 21, n. 3, p. 1-22, 2024. Disponível em: https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3299. Acesso em: 17 set. 2025.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory Into Practice**, Oxfordshire, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006.

MELO, B. O. R.; BEZERRA, B. G. A escrita de resumos no quadro dos letramentos acadêmicos de estudantes da graduação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, p. 197-225, 2021.

SANTOS, T. J. F.; TONELLI, J. B.; LOUSADA, E. G. O papel do Laboratório de Letramento Acadêmico no processo de escritas de estudantes da USP em língua portuguesa. In: LOUSADA, Eliane Gouvêa; DEZUTTER, Olivier (org.). **O letramento acadêmico**: competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários. São Paulo: FFLCH/USP, 2023. v. 1, p. 209-238.

SOARES, S. S. D.; STENGEL, M. Netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, v. 32, p. 1-11, 2021. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/202617. Acesso em: 19 set. 2025.

SOUSA, A. B. F. de; BATISTA JÚNIOR, J. R. L. Práticas de letramento no Laboratório de Leitura e Produção Textual: gêneros científicos, oralidade e tecnologias digitais. **Revista do GELNE**, Natal, v. 25, n. 3, p. e32221, set. 2023.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de Letramentos e as Práticas de Alfabetização na Escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

BAZERMAN, Charles. **A abordagem dos gêneros textuais**: fundamentos teóricos e aplicações. Organização e tradução de Ângela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.

STREET, Brian. Letramentos acadêmicos: avanços e críticas recentes. In: AGUSTINI, C.; ERNESTO, B. (org.). **Incursões na escrita acadêmico-universitária**: letramento, discurso, enunciação. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 21-33.

Letramento crítico e multimodalidade na escola: leitura de *memes* como prática de resistência e significação cultural

Manuel Valdenir Paulino da Silva (UFC)[82]

Silmara Noronha da Silva Felix (UFC)[83]

Introdução

As transformações sociotécnicas e culturais que caracterizam o século XXI reconfiguraram profundamente os modos de interação social, as formas de produção do conhecimento e os processos de circulação de sentidos. A ubiquidade das tecnologias digitais e a intensificação das redes telemáticas instituíram novos ecossistemas comunicativos, nos quais diferentes recursos semióticos — verbais, visuais, sonoros, gestuais e espaciais — convergem na constituição de discursos altamente complexos e socialmente situados.

Segundo Kress e van Leeuwen (2006), os recursos visuais — cor, enquadramento, composição, tipografia — constituem uma 'gramática' própria, de modo que a articulação entre diferentes modos semióticos possibilita a construção de significados socialmente reconhecidos. Assim, torna-se insuficiente compreender os fenômenos discursivos

[82] Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor da Rede Estadual de Educação do Ceará (SEDUC). E-mail: prof_valdenir@outlook.com. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/8161475756320508.

[83] Mestra em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Rede Municipal de Fortaleza (SME). E-mail: silzinhanoronha@gmail.com. Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/6237304594185179.

contemporâneos somente por meio de análises centradas no texto verbal e na linearidade escrita, uma vez que vivemos em um regime comunicativo caracterizado pela multissemiose e pela convergência de linguagens.

Nesse cenário, os textos multimodais não constituem apenas objetos comunicacionais emergentes, mas elementos estruturantes para a compreensão da contemporaneidade e de seus modos de significação. Essa realidade impõe desafios substantivos ao campo educacional, cuja tradição escolar ainda se ancora, em grande medida, em modelos de ensino centrados na hegemonia do código verbal-escrito, em perspectivas normativistas de língua e na valorização de práticas descontextualizadas de leitura e escrita.

Dessa forma, a permanência desse paradigma produz um desacordo histórico entre os repertórios culturais dos estudantes e a cultura escolar, estabelecendo um cenário no qual as experiências de linguagem próprias do cotidiano digital são sistematicamente silenciadas ou deslegitimadas. Tal descompasso pedagógico aprofunda desigualdades e compromete o papel emancipatório da educação.

Em resposta a esse cenário, a perspectiva dos Multiletramentos proposta pelo *New London Group* (1996)[84] emerge como alternativa teórico-metodológica indispensável. Segundo o grupo, “uma efetiva cidadania e um trabalho produtivo requerem que possamos interagir efetivamente usando múltiplas linguagens” (NEW LONDON GROUP, 1996, p. 64). Ainda, nessa direção, Cope e Kalantzis (2000) defendem que os Multiletramentos assumem caráter emancipatório, pois reconhecem a diversidade cultural e os modos

[84] O New London Group é um coletivo de pesquisadores formado em 1994 que propôs o conceito de Multiletramentos, discutindo o impacto da diversidade cultural e das tecnologias digitais na educação, especialmente no artigo “*A Pedagogy of Multiliteracies*” (Harvard Educational Review, 1996).

híbridos de construção de sentido.

No contexto brasileiro, Rojo e Moura (2012) aprofundam a discussão sobre os multiletramentos ao situá-los em uma dinâmica social e cultural marcada pela heterogeneidade e pela mediação entre diferentes sistemas semióticos. Para os autores, a proposta dos multiletramentos amplia a compreensão tradicional de letramento e implica a incorporação de novas formas de ética e estética nas práticas educativas contemporâneas. Em uma passagem fundamental, afirmam que

> Diferentemente do conceito de letramento (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de Multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo e Moura, 2012, p. 13).

A partir dessa definição, os autores evidenciam que as práticas de linguagem que constituem a vida social — especialmente nas sociedades urbanas — são atravessadas pela circulação de múltiplos gêneros e recursos expressivos, sendo os letramentos digitais um componente central desse processo. Desse modo, os multiletramentos reconhecem que os sujeitos participam de redes comunicativas plurais, em que diferentes modos semióticos se articulam para atender às necessidades de interação e produção de sentido em variados contextos e mídias.

Paralelamente, os estudos da multimodalidade de Kress e van Leeuwen (2006) oferecem uma estrutura analítica essencial para compreender a

natureza complexa dos textos que circulam na cultura digital. A Gramática do Design Visual (GDV)[85] proposta pelos autores demonstra que imagens, enquadramentos, cores e composições operam como sistemas semióticos interdependentes, responsáveis pela construção de significados ideológicos e representacionais. Desse modo, interpretar criticamente textos multimodais implica reconhecer, segundo Kress e van Leeuwen (1996, 2006) que a imagem, tanto quanto a língua escrita e falada, tem o poder de significar e de comunicar.

A partir desse aparato teórico-introdutório, torna-se possível reconhecer que a compreensão dos fenômenos discursivos contemporâneos demanda uma abordagem que considere a complexidade das práticas de linguagem mediadas por tecnologias digitais e constituídas pela convivência de múltiplos modos de significação.

Nesse horizonte, a análise dos *memes* digitais como gênero discursivo emergente revela-se particularmente fecunda, na medida em que tais artefatos culturais permitem examinar tensões políticas, ideológicas e socioculturais que atravessam a sociedade contemporânea. Circulando de forma acelerada e expansiva nas redes sociais, os *memes* configuram práticas comunicativas altamente produtivas no campo do debate público, articulando humor, ironia e crítica social como estratégias de intervenção simbólica e disputa de sentidos no espaço social.

Portanto, quando inseridos no contexto pedagógico, os *memes* podem funcionar como ferramentas de engajamento cognitivo e formação cidadã,

[85] A Gramática do Design Visual (GDV), proposta por Kress e van Leeuwen em *Reading Images: The Grammar of Visual Design* (2006), apresenta um modelo teórico para análise de textos visuais, explicando como recursos como composição, cores, enquadramento e perspectiva produzem significados sociais e ideológicos.

possibilitando que os estudantes examinem discursos hegemônicos, identifiquem ideologias e problematizem desigualdades sociais. Nesse sentido, trabalhar pedagogicamente com *memes* significa reconhecer o valor dos saberes juvenis e construir práticas educativas de natureza democrática, dialógica e decolonial.

Dessa forma, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de aproximar o currículo escolar das práticas culturais e comunicativas vivenciadas pelos estudantes, valorizando a pluralidade epistêmica e combatendo modelos de ensino excludentes e normativos.

Trata-se de uma ação alinhada à defesa freireana de que "não há educação neutra" e de que toda prática pedagógica implica compromisso ético e político com a transformação social (Freire, 1977). Ao adotar o *meme* como objeto pedagógico, reconhece-se o potencial de formação crítica e cidadã que emerge da leitura, análise e discussão coletiva de discursos multimodais.

Nesse contexto, emerge a questão norteadora desta investigação: de que maneira a leitura crítica de *memes* digitais pode contribuir para o desenvolvimento de letramentos multimodais e para a formação cidadã de estudantes no contexto escolar? Consideramos que a análise crítica de *memes* constitui prática pedagógica capaz de ampliar repertórios interpretativos, promover engajamento e fortalecer a agência discursiva dos estudantes, contribuindo para uma educação politicamente situada e socialmente significativa.

À vista disso, o objetivo geral deste estudo é investigar como a leitura crítica de *memes* digitais pode ser inserida no contexto escolar como prática de letramento crítico e multimodal, contribuindo para o desenvolvimento de

competências interpretativas e para a formação cidadã dos estudantes.

Multiletramentos, Multimodalidade e *Memes* Brasileiros

A emergência dos *memes* como prática discursiva, cultural e política no contexto brasileiro não pode ser compreendida como simples entretenimento ou manifestação de humor superficial. Ao contrário, esses artefatos configuram-se como espaços de produção simbólica e disputa discursiva, nos quais circulam tensões sociais, identitárias e ideológicas que caracterizam a contemporaneidade. Trata-se, portanto, de fenômenos comunicacionais que revelam modos de significação próprios da cultura digital e que mobilizam repertórios multimodais relevantes para o campo educacional.

A primeira formulação teórica sobre o termo *meme* remonta ao biólogo evolucionista Richard Dawkins, que, em *O gene egoísta* (1976), propôs o conceito para explicar a transmissão e replicação cultural de ideias a partir de um paralelismo com o funcionamento dos genes. Na obra, o autor afirma que:

> Melodias, ideias, 'slogans', modas do vestuário, maneiras de fazer potes ou construir arcos… Assim como os genes se propagam no 'fundo' pulando de corpo para corpo através dos espermatozoides ou dos óvulos, da mesma maneira os *memes* propagam-se no *memepool*, pulando de cérebro para cérebro, por meio de um processo que pode ser chamado, no sentido amplo, de imitação. Se uma ideia 'pega', pode-se dizer que ela se propaga […] espalhando-se de cérebro a cérebro. (Dawkins, 2007, p. 122).

Embora formulado originalmente no campo da biologia evolucionária, o conceito de *meme* passou a ser ressignificado e amplamente estudado nas áreas da comunicação, da linguística, da cultura digital e da educação. Nessa perspectiva, deve-se problematizar a visão reducionista que associa *memes* a simples "besteirol" ou "cultura inútil", destacando que tal compreensão

ignora sua natureza polissêmica, sua circulação acelerada e sua apropriação estratégica em contextos explicitamente políticos e ideológicos.

No âmbito dos estudos da linguagem, o paradigma dos gêneros textuais fornece sustentação para reconhecer os *memes* como instâncias discursivas legítimas, historicamente situadas e socialmente motivadas. Assim, segundo Marcuschi (2002, p. 19), os gêneros são – eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos – o que implica que novas formas de textualidade, como os *memes* que emergem e se transformam de acordo com as demandas comunicativas do tempo presente.

Para além da perspectiva dos gêneros, a Teoria da Multimodalidade contribui para compreender como os significados nos *memes* são construídos pela articulação entre diferentes modos semióticos — linguagem verbal, imagem, enquadramento, tipografia, gesto e contexto sociocultural. Nesse sentido, Kress e van Leeuwen (2006, p. 20) afirmam que "numa cultura alfabetizada os meios visuais da comunicação são expressões racionais de significados culturais propícios a julgamentos e análises racionais", o que implica reconhecer que a leitura crítica de um *meme* requer atenção às escolhas visuais, à composição, às relações entre elementos multimodais e às ideologias implicadas na construção de humor ou crítica.

Assim, situados no cruzamento entre multiletramentos, multimodalidade e práticas culturais juvenis, os *memes* brasileiros constituem espaços privilegiados de leitura do mundo e de problematização social, nos quais humor, ironia, resistência discursiva e participação política se entrelaçam, configurando-se como material potente para o trabalho pedagógico crítico e situado.

Ao conjugar esses referenciais, compreendemos o *meme* como gênero emergente, multimodal e potencialmente formador de consciência crítica.

Para este trabalho, baseado em atividades desenvolvidas durantes aulas de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Fundamental e Médio de Fortaleza, a escolha de *memes* brasileiros com grande circulação — e com conteúdo social ou político — visa tornar a escola não apenas um espaço de decodificação, mas de problematização, produção de sentido e análise semiótica contextualizada.

Aqui definimos como critérios para seleção dos *memes*: (i) alcance amplo e reconhecimento nacional; (ii) potencial crítico ou reflexivo — sobre desigualdades sociais, racismo, precariedade, política, identidade; (iii) existência de documentação pública sobre sua origem e circulação (páginas de humor, repositórios públicos, cobertura pela mídia). A partir desses critérios, selecionamos três *memes* amplamente difundidos e documentados, com forte potencial crítico e político-social, selecionados a partir de reportagens e acervos digitais, como o Museu de *Memes* (UFRJ):

Eles estão sintetizados na *Tabela 1* – logo abaixo –, com suas características essenciais.

Tabela 1 — Memes brasileiros selecionados para análise crítica

Meme	**Ano**	**Origem**	**Tema central**
"Vontade de abraçar, né, minha filha?" (Drauzio Varella)	2020	Fantástico/TV Globo	Vulnerabilidade social, humanidade, pandemia e isolamento
"Ela faz o destino dela"	2020	Viral no Twitter	Empoderamento, autoconstrução, resistência identitária
"Trava na beleza e pose de maloqueira"	2019	Imagem/Vídeo viral	Estéticas periféricas, corpo, classe social e identidade

Fonte: os autores.

Esses *memes* exemplificam o que propomos aqui como *memética brasileira*, conceito com o qual designamos o conjunto de práticas discursivas educacionais que mobilizam o humor como estratégia crítica de leitura e intervenção social, articulando ironia, sarcasmo e referências culturais locais para produzir sentidos politicamente situados e socialmente compartilhados.

Nesse entendimento, os *memes* não constituem apenas manifestações de entretenimento efêmero, mas dispositivos socioculturais que condensam tensões ideológicas, disputas simbólicas e modos de resistência próprios das juventudes brasileiras, especialmente das periferias e dos grupos historicamente subalternizados. Assim, ao serem trazidos para o espaço escolar, tais artefatos tornam-se materiais potentes para promover a leitura crítica da realidade e estimular a formação cidadã.

A seguir, apresentamos a análise crítica multimodal dos *memes* selecionados para este estudo, tomando-os como objetos discursivos que evidenciam como o humor pode operar como ferramenta de questionamento e reinterpretação do mundo social.

Análise crítica multimodal dos *memes*

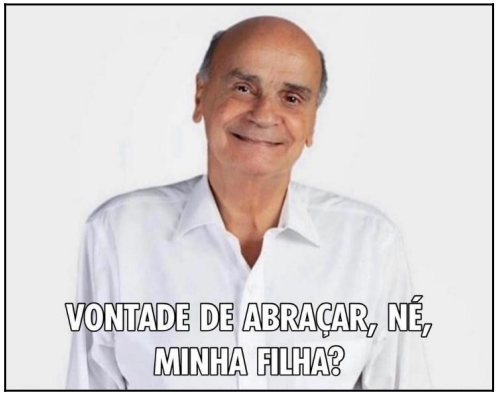
Este estudo caracteriza-se como qualitativo e interpretativo, conforme referencial teórico-metodológico de Denzin e Lincoln (2006). A pesquisa foi realizada com duas turmas: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal em Fortaleza, e alunos do 1º ano do Ensino Médio de escola estadual do Ceará. A escolha por esse perfil visou investigar como jovens provenientes de contextos sociais variados interpretam e ressignificam *memes* com carga crítica, e de que modo a prática de análise multimodal pode favorecer o letramento crítico e formativo.

O principal instrumento foi a aplicação de uma sequência didática composta por duas sessões: (a) leitura coletiva e análise crítica dos *memes* selecionados (Tabela 1); (b) avaliação interpretativa e metadiscursiva por meio de quiz interativo (*Kahoot*). Essa configuração visou mobilizar tanto a compreensão explícita (localização de elementos visuais e textuais) quanto a interpretação inferencial (ironias, posicionamentos, implicações sociais), com transcrições parciais de debates em grupo, para análise discursiva e identificação de temas recorrentes relacionados a crítica social, humor, resistência ou banalização.

Metodologicamente, a triangulação dessas fontes conferiu robustez ao tratamento dos dados e permitiu apreender não apenas o reconhecimento formal dos *memes*, mas a apropriação crítica e reflexiva por parte dos estudantes — o que se configura como evidência de letramento multimodal e crítico.

Um dos *memes* selecionados emergiu da reportagem exibida no programa Fantástico, da TV Globo, em 08 de março de 2020, dedicada à discussão da realidade das mulheres trans encarceradas no sistema prisional brasileiro. Na ocasião, o médico Drauzio Varella, ao dialogar com uma pessoa privada de liberdade, encerra a conversa com a frase “Solidão, né, minha filha?”, seguida de um abraço.

Meme 1 – "Vontade de abraçar, né, minha filha?" – Drauzio Varella



Fonte: Drauzio Varella foi alvo de memes em 2020 — Foto: Reprodução/Museu de Memes

A cena foi amplamente compartilhada nas redes sociais, adquirindo grande repercussão pública e convertendo-se rapidamente em material memético. O episódio passou a funcionar como símbolo de empatia em meio ao início da pandemia de Covid-19, momento marcado pela intensificação do isolamento social e pela experiência coletiva de vulnerabilidade emocional. Nesse processo de circulação e ressignificação, a imagem e a frase tornaram-se suporte de múltiplos discursos sobre afeto, solidão e sofrimento psíquico, revelando o potencial dos *memes* para condensar tensões sociais e afetivas em formatos breves, acessíveis e altamente disseminâveis.

Na primeira sessão da sequência didática, os estudantes demonstraram compreensão imediata do caráter crítico do *meme* e de sua conexão com debates sociopolíticos contemporâneos. Durante a atividade inicial, as turmas foram convidadas a reconstruir o contexto de produção e circulação da cena e, nesse movimento, rememorar a intensa polêmica gerada posteriormente, quando a mídia divulgou informações detalhadas sobre o crime que levou a entrevistada à prisão. Essa retomada permitiu observar que a interpretação do

meme exige articulação entre leitura multimodal, análise crítica e compreensão da complexidade social que envolve sujeitos e narrativas.

Durante a discussão em grupos, foi registrada, em diário de campo, a manifestação de um estudante do Ensino Médio (identidade preservada conforme as diretrizes éticas de pesquisa), que afirmou: "*Ninguém imaginava que isso ia virar meme, porque o momento era sério. Mas depois virou zoeira na internet e todo mundo começou a usar para falar da pandemia, de saudade, dessas coisas...*" (Registro de observação, Aula 01, 2024).

Essa fala evidencia uma compreensão sensível acerca da natureza ambivalente dos *memes*, capazes de transitar entre denúncia social e entretenimento, revelando que os sujeitos escolares reconhecem a potência discursiva desses artefatos na construção de leituras críticas da realidade contemporânea.

Esse entendimento decorre do fato de que a interpretação textual não é estática nem universal, mas depende da articulação entre texto, contexto e repertório sociocultural do leitor. Conforme esclarece Cassany (2006, p. 06):

> "Leitores diferentes compreendem um texto de maneiras diversas — ou parcialmente diversas — porque aportam conhecimentos prévios variados, uma vez que sua experiência de mundo e os saberes acumulados em sua memória também variam. A mesma pessoa pode obter significados distintos de um mesmo texto, se o lê em circunstâncias diferentes, nas quais seu conhecimento prévio tenha se modificado."[86]

À luz dessa perspectiva, as respostas dos estudantes demonstram

[86] No original: "Lectores diferentes entienden un texto de manera diversa — o parcialmente diversa — porque aportan datos previos variados, puesto que su experiencia del mundo y los conocimientos acumulados en su memoria también varían. Una misma persona puede obtener significados diferentes de un mismo texto, si lo lee en diferentes circunstancias, en las que cambie su conocimiento previo." (Cassany, 2006, p. 06).

avanço interpretativo significativo, indicando que a análise crítica de *memes* pode fortalecer competências essenciais relacionadas ao letramento multimodal. Tal movimento dialoga diretamente com habilidades avaliadas por exames educacionais como o SPAECE, especialmente S01.H09 (localização de informações explícitas) e S03.H04 (inferência e construção de sentidos em textos multissemióticos).

O segundo *meme "Ela faz o destino dela"* viralizou em 2020 a partir de uma publicação na plataforma X (antigo *Twitter*) que exibia a fotografia de um adolescente negro, gordo, posando em ambiente de rua, com um símbolo de feminilidade (a flor no cabelo) e seguida da legenda afirmativa que dá nome ao *meme*. Contudo, apesar da aparência inicial de empoderamento, o *meme* ganhou rápida repercussão como objeto de ridicularização pública, tornando-se instrumento de práticas discursivas violentas, como homofobia, gordofobia e racismo.

Meme 2 – "Ela faz o destino dela"



Fonte: Meme "Ela faz o destino dela" que fez sucesso em 2020 — Foto: Reprodução/Twitter.

Essa leitura dialoga com o conceito de *violência simbólica* de Pierre

Bourdieu, para quem:

> A violência simbólica é a imposição de sistemas de simbolização e significação, através dos quais os dominados veem e concebem o mundo social, contribuindo para a perpetuação da dominação. (Bourdieu, 2007, p. 43).

No caso analisado, a circulação massiva de versões paródicas da imagem original, como “ela destrói o futuro dela”, “ela não tem espelho” e “ela faz vergonha dela”, demonstra que o humor não era neutro, mas atuava como dispositivo moralizador e de legitimação de padrões corporais normativos. Essa forma de coerção simbólica opera, segundo Bourdieu (1996, p. 16), “com a cumplicidade tácita daqueles que a sofrem”, muitas vezes sem que se perceba que estão sendo dominados.

Ao trabalhar esse *meme* em sala de aula, ofereceu-se uma oportunidade para a desnaturalização dessas manifestações — transformar o que era invisível, interiorizado, em objeto de análise e crítica. Durante essa atividade, um estudante do 9º ano relatou: “eu já tinha visto esse *meme* e tinha achado engraçado, tia. Mas agora percebo que é pesada, viu” (Registro de observação, Aula 01, 2024). Essa fala indica um processo de emergência de consciência crítica.

Esse movimento de tomada de consciência remete ao conceito de *conscientização* de Paulo Freire, que propõe um deslocamento da percepção ingênua da realidade para uma consciência crítica, capaz de ver “as contradições sociais e políticas” e de agir para transformá-las. Segundo Freire, a conscientização “não pode existir fora da *práxis*”, ou seja, está indissociavelmente vinculada à ação-reflexão sobre a realidade. Em outras palavras: a conscientização não é mero conhecimento, mas o despertar de

uma postura crítica e transformadora.

Para além disso, a abordagem de leitura crítica defendida por Daniel Cassany também reforça a importância de analisar os discursos não como meras unidades neutras, mas como portadores de relações de poder. Cassany (2006) argumenta que o discurso traz sempre por trás um contexto social, ideológico e institucional, e que "o papel que adotam o autor e o leitor varia" conforme esse contexto; desse modo, a leitura crítica envolve revelar intenções, pressupostos e relações de poder presentes no texto ou no discurso.

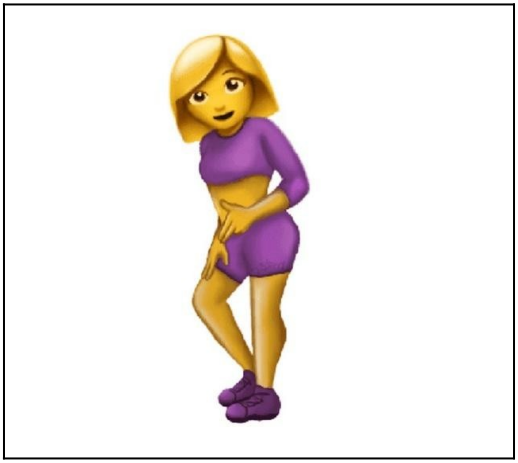
Dessa forma, o trabalho pedagógico com esse *meme* não visou reproduzir a violência simbólica, mas desestabilizá-la — tornando-a visível, questionável e passível de intervenção reflexiva. Assim, em vez de reforçar a normatividade corporal hegemônica, a proposta se configurou como um gesto de resistência simbólica e ética, promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência social entre os alunos.

O terceiro *meme* selecionado, "Trava na beleza e pose de maloqueira", tornou-se amplamente conhecido a partir de um vídeo publicado no *Instagram* e posteriormente disseminado no *TikTok* em 2019.

No vídeo original, uma menina realiza poses fotográficas seguindo instruções performáticas — "trava na beleza", "pose de maloqueira" — dadas por um parente que grava a cena. A circulação viral do vídeo originou múltiplas versões remixadas, incluindo a criação de um *emoji*[87] amplamente utilizado em aplicativos de mensagens.

[87] Emoji é um ícone visual usado em interações digitais para expressar emoções, ideias ou atitudes, atuando como recurso multimodal de construção de sentido (Danesi, 2017).

Meme 3 – "Trava na beleza e pose de maloqueira"



Fonte: Meme da "pose de maloqueira" originou até uma versão em emoji — Foto: Reprodução/Sticker.ly

A análise multimodal deste *meme* evidencia um conjunto de recursos semióticos carregados de significado cultural e político. O gesto dos dois dedos apontados para baixo, associado à performance corporal urbana, funciona como marcador identitário que expressa autoafirmação e resistência, deslocando estereótipos historicamente atribuídos a corpos periféricos.

O figurino urbano, as cores vibrantes e o enquadramento fechado sobre o corpo reforçam a performatividade estética ligada à cultura de quebrada, transformando o corpo da adolescente negra e periférica em espaço discursivo de enunciação e dignidade.

Além disso, a expressão facial firme e desafiadora, acompanhada da postura inclinada característica do *emoji* derivado do vídeo, comunica orgulho, estilo e enfrentamento simbólico, tensionando normatividades hegemônicas que insistem em deslegitimar corporalidades negras e periféricas.

O trabalho com *memes*, portanto, revela que o riso e a cultura digital não podem ser reduzidos ao entretenimento, pois constituem arenas complexas de disputa ideológica, produção identitária e resistência social. A análise crítica multimodal dos três *memes* selecionados evidenciou que os estudantes ampliaram sua capacidade de compreender os discursos que circulam nas redes sociais como práticas sociais situadas, carregadas de intencionalidade, valores, exclusões e potências transformadoras.

Assim, os *memes* demonstraram ser dispositivos privilegiados para o desenvolvimento do letramento crítico, da educação para a cidadania e da formação discursiva emancipatória, validando sua pertinência como objeto curricular contemporâneo.

Considerações Finais

As análises revelaram que os estudantes desenvolveram um olhar mais sensível e politicamente implicado diante dos discursos presentes na cultura digital, compreendendo que a circulação de *memes* não é neutra, mas atravessada por relações de poder, disputas simbólicas e processos de legitimação ou exclusão de identidades sociais. O exame crítico de *memes* como *"Vontade de abraçar, né, minha filha?"*, *"Ela faz o destino dela"* e *"Trava na beleza e pose de maloqueira"*, entre outros, favoreceu reflexões relacionadas à violência simbólica, ao racismo, à transfobia, à gordofobia, às resistências periféricas e à valorização de expressões culturais historicamente marginalizadas, aproximando os estudantes da compreensão freireana de que não há neutralidade na linguagem.

Os resultados obtidos demonstram que a leitura crítica de textos multimodais promove deslocamento significativo do entendimento ingênuo

do humor para a compreensão ética dos impactos sociais do riso e de sua função disciplinadora, quando orientado à ridicularização e ao controle simbólico de corpos dissidentes. Conforme argumenta Freire (2019), a educação emancipadora implica o exercício permanente da crítica e o enfrentamento das estruturas que naturalizam desigualdades.

Os dados analisados indicam que os estudantes, ao problematizarem discursos veiculados nos *memes*, avançaram no processo de conscientização, reconhecendo-se como sujeitos históricos capazes de interpretar e intervir sobre a realidade.

A experiência pedagógica também se mostrou eficaz no desenvolvimento de habilidades previstas em avaliações externas, como o SPAECE, articulando a dimensão técnica da leitura às demandas éticas e políticas que constituem a escolarização democrática. Tal articulação reforça o papel da escola como espaço de promoção de direitos humanos e como instituição comprometida com a pluralidade epistêmica e com o enfrentamento de práticas opressoras reproduzidas socialmente e digitalmente.

Conclui-se, portanto, que os *memes* digitais representam recurso pedagógico legítimo e relevante para a Educação Básica, permitindo tensionar concepções tradicionais de ensino e promover práticas discursivas de resistência e reconhecimento. Ao integrar a cultura digital ao currículo, a escola amplia sua função social e reafirma a linguagem como instrumento de transformação, e não como mecanismo de silenciamento. Os achados confirmam que o ensino comprometido com a justiça social não pode ignorar as linguagens que constituem a experiência contemporânea e o repertório cultural dos estudantes.

Reconhece-se como limitação deste estudo o tempo reduzido destinado à intervenção. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o ciclo pedagógico, incorporem a produção autoral de *memes* pelos estudantes e estabeleçam comparações entre diferentes redes, níveis de ensino e territórios socioculturais. Ainda assim, os resultados já alcançados demonstram a urgência e pertinência da inclusão sistemática da cultura digital crítica no contexto escolar, reafirmando que ensinar a ler o mundo é ato radical de democracia e resistência.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARDOSO, Jairo Barrera; MACIEL, Ruberval Franco. LETRAMENTO VISUAL: GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 12, n. 1, p. 224-239, 2019. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reacl/article/view/2584. Acesso em: 30 nov. 2024.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary (org.). **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

DAWKINS, Richard. **O gene egoísta**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, Helena Maria; VILLARTA-NEDER, Marco Antônio; COE, Geanne dos Santos Cabral. MEMES EM SALA DE AULA: POSSIBILIDADES PARA A LEITURA DAS MÚLTIPLAS SEMIOSES. **Periferia**, v. 11, n. 1, p. 114-139, 2019. DOI:

10.12957/periferia.2019.36936. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/36936. Acesso em: 30 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. Não há educação neutra. **O Jornal**, Lisboa, 2 maio 1977.

G1. **O meme da "pose de maloqueira" e a estética periférica**: quando a favela impõe estilo. *G1*, 2019. Disponível em: https://g1.globo.com. Acesso em: 15 fev. 2024.

KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading Images**: The Grammar of Visual Design. 2. ed. London: Routledge, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MUSEU DE MEMES. **Nazaré Confusa (Math Lady)**. Disponível em: https://museudememes.com.br/collection/nazare-confusa. Acesso em: 10 abr. 2024.

NUNES, Mariana Backes. **Memes, memes everywhere**: aprendizagem colaborativa de língua inglesa através da leitura e produção de memes. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; ALMEIDA, Alisandra C. F. de. **Multimodalidade e ensino**: utilização dos memes em aulas de português. Trabalho técnico-pedagógico, 2019.

PAIVA, Rosilda Karolina Ferreira. **Memes brasileiros pelo mundo**. 2019. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Línguas Estrangeiras Aplicadas) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Acesso em: 20 mar. 2025.

PEDAGOGIA dos multiletramentos e letramento multimodal crítico: uma proposta de exploração didática de texto multimodal nas aulas de Língua Portuguesa. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 31, n. 4, p. 1891-1915, 2024.

DOI: 10.17851/2237-2083.31.4.1891-1915. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/relin/article/view/55253. Acesso em: 30 nov. 2024.

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

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

Drag Race Brasil como espaço de ideologia e poder sobre o corpo: uma análise discursiva a partir de Foucault e Pêcheux

Yuri Rutchere Mineiro Soares[88]

Introdução

As histórias sobre os sujeitos e seus corpos não são terrenos plácidos, de concordância. Pelo contrário: os modelos de sucesso ou de insucesso somático são espaços de luta e de resistência dos sujeitos dissidentes a tais modelos. Os estudos sobre identidade, linguagem e as relações de poder desempenham um papel cada vez mais urgente nas pesquisas científicas, as técnicas e os dispositivos do poder invadem o corpo – porque, como Foucault (2010) afirma, "[...] nada é mais material, nada é mais físico, mais corporal que o exercício do poder" (Foucault, 2010, p. 147).

Somos surpreendidos diariamente por tensões provocadas por antagonismos, hostilidades e discursos autoritários e podemos aferir isto ao controle da sociedade sobre os corpos. Em Foucault (1999), o corpo assume o protagonismo teórico de objetivar os efeitos do poder e as reações subjetivas e intersubjetivas que a esses efeitos são produzidas. É no corpo, em síntese, que os saberes (ditos verdadeiros) e os poderes (em toda sua vicissitude) constituem tudo o que somos, em nossa "estética da existência". Atualmente, assim como antes, a determinação dos lugares sociais ou das posições dos

[88] Mestrando no Programa de Pós Graduação Linguagem e Ensino (PPGLE) na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: yurirutchere@gmail.com; Capes.

sujeitos no interior de um grupo é referida a seus corpos.

Com o passar dos anos, os sujeitos vêm sendo indiciados, classificados e hierarquizados pela aparência de seus corpos; a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura. Dessa forma, os corpos são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis; o tamanho das mãos, a redondeza das ancas e dos seios são, sempre, significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça, de gênero, de etnia e até mesmo de classe e de nacionalidade. Podendo valer mais ou valer menos (Louro, 2004).

Os corpos se alteram constantemente, e isso não é apenas sobre sua aparência, os seus sinais ou seu funcionamento se modificam ao longo do tempo, podendo ainda, serem negados ou reafirmados, manipulados, alterados, transformados ou subvertidos. As marcas de gênero e sexualidade, significadas e nomeadas no contexto de uma cultura, são também provisórias, e estão, indubitavelmente, envolvidas em relações de poder. De acordo com Louro (2004, p. 70), "[...] Os esforços empreendidos para instituir a norma nos corpos (e nos sujeitos) precisam, pois, ser constantemente, reiterados, renovados e refeitos". Mas e quanto aos corpos que desafiam tudo quem vendo sendo imposto pela sociedade, se alterando e indo de encontro a todas as normas relacionadas a gênero e sexo?

São exemplos dessas alterações e confrontamento às padronizações as *drag queens*, que em uma primeira definição são, segundo Barret (1999, p. 313-314), "[...] homens gays que se montam no gênero feminino, sem necessariamente se identificar com o mesmo" mas, podemos ver facilmente homens heteros e mulheres cis e trans também se tornando *drag queens,* e em

uma definição mais abrangente “drag queen ou transformista é o termo designad o a artistas que personificam o feminino de forma exagerada e estereotipada, através da utilização de roupas, acessórios, maquiagem entre outros” (Jesus, 2012).

Atualmente as *drag queens* possuem um grande espaço na indústria midiática, graças ao reality show *Rupaul’s Drag Race*, que surgiu em 2009, na emissora de canal fechado *LogoTV*, nos Estados Unidos. Quando o *reality show* televisivo estreia, em 2009, ele passa a dar visibilidade à cultura drag, que começa então a habitar o cenário e imaginário da cultura pop midiática. RuPaul leva essa cultura, outrora escondida nas tessituras de uma cena cultural marginalizada nas boates e bares, para as massas, criando um novo público consumidor para as *drag queens* (Pereira e Soares, 2016, p. 05). A performance *drag* brinca com a distinção entre a anatomia da/do performista e o gênero que está sendo performado. Mas estamos, na verdade, na presença de três dimensões contingentes da corporeidade significante: sexo anatômico, identidade de gênero e performance de gênero. Se a anatomia da/do performista já é distinta de seu gênero, e se os dois se distinguem do gênero da performance, então a performance sugere uma dissonância não só entre sexo e performance, mas entre sexo e gênero, e entre gênero e performance (Butler, 2003).

O reality show de competição *Drag Race Brasil*, ao exibir e avaliar performances de drag queens, constrói um espaço televisivo onde corpos dissidentes — que rompem com normas de gênero, sexualidade e estética — são observados, julgados e legitimados (ou não) por uma bancada de jurados. Essas avaliações, muitas vezes centradas na aparência, na performance e no “ajuste” a determinados padrões visuais e comportamentais, não se reduzem

a meras opiniões pessoais ou transparentes: configuram discursos que participam da produção e circulação de verdades sobre como um corpo drag e/ou feminino "deve" ser. No processo, determinadas formas corporais, estilos e posturas são reforçadas como ideais, enquanto outras são desmotivadas, desconsideradas e ignoradas.

Este artigo parte da seguinte questão central: quais formações discursivas estruturam as falas dos jurados em *Drag Race Brasil* e de que maneira essas formações autorizam certos enunciados enquanto restringem ou apagam outros? Para responder a essa pergunta, adotamos como abordagem teórico-metodológica a articulação entre a Análise do Discurso de linha francesa, na perspectiva de Michel Pêcheux, e as reflexões de Michel Foucault sobre poder e regimes de verdade. A investigação será conduzida com motivação em dois objetivos específicos: a) identificar as formações discursivas que organizam os sentidos produzidos nas falas dos jurados, observando como se inscrevem em determinadas ideologias e em regimes de verdade sobre os corpos drag; b) analisar as condições de produção desses discursos, considerando o lugar institucional ocupado pelos jurados no interior do programa e os efeitos de poder implicados nas avaliações.

A relevância desta proposta reside na compreensão de que *Drag Race Brasil*, embora seja um espaço de celebração da diversidade, também pode funcionar como um dispositivo de normalização e hierarquização de corpos e estéticas, operando pela legitimação de certos padrões e pela "correção" ou marginalização de outros. Ao analisar as avaliações dos jurados como práticas discursivas atravessadas por relações de poder e por formações ideológicas, este estudo contribui para ampliar o debate sobre a representação de corpos dissidentes na mídia, evidenciando as tensões entre visibilidade,

normatização e resistência que marcam o espaço cultural contemporâneo.

O presente estudo encontra-se situado no campo dos estudos discursivos sob perspectivas teóricas pecheutiana e foucaultiana. Apesar de partirem de pressupostos distintos sobre o funcionamento do discurso e da constituição do sujeito, Michel Foucault e Michel Pêcheux oferecem ferramentas teóricas potentes e complementares para a análise das formas pelas quais os corpos das drag queens são discursivamente produzidos, regulados e legitimados no contexto de *Drag Race Brasil*.

Dispositivo Teórico-Metodológico

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na articulação entre as contribuições teóricas de Michel Foucault e Michel Pêcheux para a análise dos discursos. O corpus será composto por falas dos jurados de *Drag Race Brasil*, extraídas das duas primeiras temporadas, especificamente em momentos de avaliação em que são feitas correções, observações ou reforços acerca de características corporais e estéticas das competidoras — em especial aquelas associadas a um padrão ou ideal de corpo drag.

Nessa perspectiva, o discurso é compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores, atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, e não como simples transmissão de informações. Orlandi (2001) destaca que analisar o discurso significa considerar as condições de produção que o tornam possível, bem como os mecanismos de poder e os silenciamentos que sustentam sua circulação. Assim, mais do que a materialidade linguística isolada, interessa-nos compreender as relações entre língua, sujeito e história, investigando como determinados enunciados emergem, se estabilizam e

ganham legitimidade em um dado espaço social. No caso específico deste trabalho, tal abordagem permite observar como, em *Drag Race Brasil*, os discursos dos jurados sobre os corpos drag se constituem como práticas de regulação e validação, inscrevendo sentidos que reforçam padrões estéticos e normativos ao mesmo tempo em que produzem resistências e deslocamentos.

A escolha por Foucault permite compreender essas falas como práticas discursivas inseridas em um regime de verdade (Foucault, 1996), isto é, em um conjunto de regras históricas que determinam quais enunciados podem ser proferidos e reconhecidos como válidos no interior do programa. O conceito foucaultiano de vontade de verdade (op. cit) será mobilizado para observar como certos padrões corporais e performáticos são reiteradamente valorizados, legitimando determinadas estéticas em detrimento de outras.

Por sua vez, a Análise de Discurso de linha francesa, conforme desenvolvida por Michel Pêcheux (1990), possibilita examinar como essas práticas se inscrevem em formações discursivas que delimitam o dizer dos jurados, atravessadas por ideologias que naturalizam um modelo de corpo e de performance como “correto” ou “superior”. Além disso, a noção de condições de produção será fundamental para compreender o papel institucional ocupado pelos jurados, bem como as relações de poder implicadas na posição de autoridade que lhes permite sancionar ou corrigir os corpos em cena.

Pêcheux (1990), partindo do materialismo histórico e da psicanálise, propõe uma teoria do discurso em que o sujeito é interpelado pela ideologia, e onde os sentidos são historicamente determinados pelas formações discursivas. A ideologia, conforme concebida por Pêcheux (1990), é um elemento constitutivo do discurso, responsável por interpelar os sujeitos e atribuir--lhes posições específicas a partir das quais falam e compreendem o

mundo. Ela não é apenas um conjunto de ideias impostas de fora, mas o tecido invisível que estrutura a produção e a interpretação dos sentidos. De acordo com Pêcheux,

> […] a instância ideológica existe sob a forma de formações ideológicas (referidas aos aparelhos ideológicos de Estado [suas práticas, lugares, jogo de posições ideológicas, atitudes e representações uma conjuntura dada*]), que, ao mesmo tempo, têm um caráter 'regional' [religioso, político, de informação, escolar, etc.] e comportam posições de classe [posições na luta de classes]: os 'objetos' ideológicos são sempre fornecidos ao mesmo tempo que a 'maneira de se servir deles' – seu 'sentido', isto é, sua orientação, ou seja, os interesses de classe aos quais eles servem […]. (1990, p. 132).

No contexto do programa, as avaliações feitas pelos jurados não são neutras: elas carregam valores e normas historicamente construídos sobre gênero, estética e performance, reproduzindo visões de mundo que moldam tanto a percepção das drags quanto a do público.

A formação discursiva refere-se ao conjunto de regras que define o que pode e deve ser dito a partir de uma dada posição ideológica, em uma determinada conjuntura histórica. A noção de formação discursiva, proposta por Pêcheux (1975), ajuda a entender como cada discurso está vinculado a posições ideológicas determinadas. A formação discursiva define os limites do dizível para um sujeito em um dado momento histórico, estabelecendo quais termos, valores e referências são mobilizados. Para Pêcheux (1975) o conceito aparece como "aquilo que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada na conjuntura social" (Pêcheux, 1975, p.188). Em *Drag Race Brasil*, as falas dos jurados pertencem a formações discursivas que combinam elementos da moda, da cultura drag *mainstream* e da lógica televisiva, o que explica a recorrência de certos critérios e o apagamento de outros estilos e expressões drag que não se encaixam nesses moldes.

Em Pêcheux (1997), há um lugar central para a noção de condições de produção, que permite compreender os enunciados como efeitos de posições ideológicas e de disputas entre diferentes sentidos em circulação. As condições de produção dizem respeito ao conjunto de elementos históricos, sociais e ideológicos que tornam possível a emergência de um determinado discurso. Elas envolvem não apenas quem fala e em que lugar institucional, mas também para quem se fala, com quais objetivos e a partir de quais regularidades. Pêcheux (1997) reconhece no discurso não a presença física de organismos humanos individuais, mas a representação deles em lugares determinados na estrutura de uma formação social. Diferentemente de Foucault, ele mantém a noção de ideologia como constitutiva do discurso e do sujeito.

Mesmo com diferenças epistemológicas, a articulação entre os dois autores é metodologicamente fecunda para este trabalho. A partir de Foucault, é possível compreender como os corpos drag são produzidos por saberes normativos e inseridos em um regime de verdade que os valida ou exclui. Já Pêcheux permite apreender como os enunciados proferidos pelos jurados do programa são efeitos de formações discursivas e condições de produção específicas — atravessadas pela ideologia e pelas estruturas institucionais da mídia e da cultura drag.

Assim, a combinação dos dois referenciais permite uma análise que considera tanto os mecanismos de normatização dos corpos e das subjetividades quanto as disputas de sentido e os lugares ideológicos a partir dos quais esses discursos são produzidos. O cruzamento entre Foucault e Pêcheux, portanto, não é uma fusão, mas uma tensão produtiva, que amplia as possibilidades analíticas ao reconhecer a complexidade dos processos discursivos que atravessam o corpo drag no contexto midiático.

Partimos da concepção foucaultiana de que o poder não é algo que se possui, mas que circula e se exerce por meio de discursos, saberes e práticas institucionais. O corpo, para Foucault (2006), é o local privilegiado da inscrição desses saberes-poderes. Os discursos produzidos sobre os corpos — e, no caso específico, os discursos do júri sobre as performances das drag queens — funcionam como práticas discursivas que regulam o que pode ou não ser dito, o que pode ou não ser mostrado.

O funcionamento do discurso em uma sociedade está diretamente ligado àquilo que Foucault (2016) denomina regime de verdade: um conjunto de mecanismos e procedimentos que definem quais enunciados podem ser aceitos como verdadeiros em determinado momento histórico. Esses regimes não são universais ou fixos; ao contrário, são produzidos e sustentados por instituições, práticas e saberes que moldam a forma como o real é percebido e narrado. No caso de *Drag Race Brasil*, o regime de verdade que atravessa o programa estabelece critérios específicos para avaliar e reconhecer o corpo drag, transformando determinadas configurações estéticas e performáticas em modelos legítimos, enquanto outras permanecem invisibilizadas ou desvalorizadas.

Associado a isso, Foucault (2016) também aponta para a vontade de verdade, isto é, a força que leva uma sociedade a buscar, selecionar e reproduzir certos discursos como se fossem naturais ou universais. A vontade de verdade funciona como um motor que não apenas privilegia certos saberes, mas também exclui e silencia o que foge à norma. Dentro do reality, essa vontade se manifesta na repetição de padrões estéticos e comportamentais apresentados como “o ideal” — um corpo drag com proporções equilibradas, caimento impecável, postura elegante —, que se tornam parâmetros para o reconhecimento e o sucesso.

O discurso, nesse sentido, não é simples transmissão de informação ou opinião individual. É uma prática social e histórica, materializada na linguagem, que constrói realidades e organiza formas de ver e agir no mundo. Analisar o discurso em *Drag Race Brasil* significa compreender como as palavras e gestos dos jurados não apenas descrevem performances, mas as instituem como boas, ruins, corretas ou inadequadas, atribuindo-lhes sentidos que circulam para além do palco televisivo.

Esses sentidos não se formam no vazio: eles dependem de um contexto de produção específico, que abrange o formato global do programa, as expectativas da indústria do entretenimento, a audiência nacional e internacional, e as condições sociais em que a cultura drag se insere no Brasil. Esse contexto delimita o que pode ou não ser dito, e de que forma, influenciando diretamente os enunciados produzidos e as interpretações possíveis.

O procedimento analítico seguirá duas etapas:

1. Seleção do corpus — recorte das falas dos jurados Grag Queen e Dudu Bertholini que se refiram diretamente ao corpo, à silhueta, ao vestuário e à postura das competidoras.
2. Interpretação — análise à luz dos conceitos de Foucault e Pêcheux, identificando como as formações discursivas e as condições de produção configuram um regime de verdade sobre os corpos drag no programa.

Assim, a metodologia articula um olhar foucaultiano sobre as regras, poderes e verdades que regulam o discurso, com uma perspectiva pecheutiana voltada para a materialidade linguística e as formações ideológicas, permitindo compreender como *Drag Race Brasil* constrói, reforça ou contesta determinados padrões corporais.

Análise e Discussão

No contexto do reality show *Drag Race Brasil*, os discursos que circulam em torno da performance drag não são neutros, eles operam dentro de regimes de poder e verdade que definem o que pode ser dito, por quem, e com quais efeitos. Podemos exemplificar isso no primeiro recorte, proferido pelo jurado Dudu Bertholini à drag queen Dallas de Vil *(imagem 1)*, ilustrando como esses discursos operam na produção de sentidos sobre o corpo dissidente:

R01: *"Dallas, o look, eu acho confuso. Eu acho que a gente nunca deve colocar volume na lateral do corset que é justamente o ponto que você está fazendo a sua silhueta."*

Imagem 1 – Dallas Devil na passarela da primeira temporada com o tema "tupiniqueens"



Fonte: WOW Present Plus.

Essa enunciação, embora inserida no âmbito da crítica de moda, mobiliza um conjunto de normas sobre o que é considerado esteticamente válido ou aceitável dentro do universo drag. A prescrição contida na frase

"nunca deve colocar volume na lateral do corset" revela um regime de verdade (Foucault, 2021), em que determinados saberes — neste caso, os da moda e da estilização do corpo — são tomados como verdades incontestáveis. O regime de verdade funciona, aqui, como um conjunto de procedimentos reguladores que definem quais formas corporais são legíveis, elegantes ou “corretas”, ainda que esses critérios se travistam de orientação técnica ou conselho estético.

No interior dessa lógica, o corpo drag é regulado por um discurso que se sustenta em formações discursivas específicas, como diria Pêcheux (1997). A fala de Dudu se inscreve em uma formação discursiva que privilegia a construção de uma silhueta feminina idealizada, inspirada em padrões ocidentais cisnormativos de beleza. O que está em jogo não é apenas o julgamento de um look, mas a delimitação de fronteiras sobre o que é ou não é inteligível como "feminilidade drag". A suposta confusão do visual mencionado pelo jurado sinaliza uma quebra com esse padrão, um desvio em relação à norma — o que, por sua vez, é interpretado como erro e não como expressão legítima de criatividade.

Ao considerar o lugar de onde essa fala é produzida, torna-se necessário refletir sobre suas condições de produção. O programa *Drag Race Brasil* é um espaço de competição, espetáculo e julgamento, no qual os jurados ocupam posições de autoridade simbólica e discursiva. Dudu Bertolini, estilista reconhecido, fala de um lugar legitimado por saberes técnicos e midiáticos, o que confere à sua enunciação um efeito de verdade e reforça sua capacidade de normatização. As condições institucionais e ideológicas do programa — uma competição que avalia estética, performance e passabilidade — produzem um ambiente em que certas performances drag são validadas

enquanto outras são desautorizadas.

Esse funcionamento ideológico, segundo Pêcheux (1997), não se dá por imposição direta, mas por meio da naturalização dos sentidos. A frase "a gente nunca deve colocar volume..." carrega um efeito de obviedade, como se existisse um modo “correto” de construir o corpo drag — o que escamoteia sua historicidade e arbitrariedade. Assim, a ideologia opera ao produzir sentidos que parecem neutros, técnicos ou consensuais, mas que, na verdade, reforçam normas de gênero, beleza e corpo. A linguagem, longe de ser uma ferramenta transparente, funciona como espaço de luta, no qual sentidos são disputados, fixados ou deslocados.

Paradoxalmente, embora o programa se apresente como espaço de celebração da diversidade e da liberdade de expressão, ele também atua como um dispositivo de controle, nos termos foucaultianos. O corpo drag, ao mesmo tempo que ganha visibilidade, é submetido a uma série de técnicas de vigilâncias simbólicas que regulam sua aparência e expressão. A análise da fala de Dudu Bertholini mostra que, mesmo em espaços queer, operam saberes-poderes que reforçam modelos normativos, ainda que sob a aparência da orientação estética.

R02: "Ruby, você faz jus ao nome e é mesmo uma pedra preciosa. Arrasou no look, na referência, na execução [...] a proporção do chapéu, das franjas, do rabo de sereia, eu achei que entregou tudo."

Imagem 2 – Ruby Nox na passarela primeiro episódio da segunda temporada com o tema "tempero brasileiro"



Fonte: WOW Present Plus.

A fala de Dudu Bertolini pode ser interpretada como um enunciado que reproduz e legitima um regime de verdade sobre os corpos e silhuetas válidas no universo drag. Ao destacar "a proporção do chapéu, das franjas do rabo de sereia", o discurso do jurado mobiliza uma série de saberes já naturalizados sobre o que constitui uma silhueta "ideal" ou "bem executada" dentro da passarela do programa — e, por extensão, dentro da cultura drag hegemônica.

Segundo Foucault (2016), regimes de verdade são formas pelas quais certos discursos passam a ser aceitos como verdadeiros em determinado contexto social. No caso da fala de Dudu Bertholini, o elogio à proporção entre elementos do look não é apenas uma avaliação estética neutra: ele se ancora em uma matriz normativa do que é considerado "correto" ou "profissional" em termos de visualidade drag.

Essa "verdade" sobre a silhueta ideal produz efeitos de poder sobre os corpos que performam fora desse modelo, fazendo com que determinadas expressões — mais disformes, exageradas, minimalistas ou experimentais —

sejam entendidas como menos válidas ou ainda “não ideais”, como se esse padrão tivesse que ser atingido em algum momento a fim de mostrar evolução.

Dudu, nesse lugar de jurado especializado, fala a partir de uma formação discursiva (Pêcheux, 1997) da moda, da alta costura e da cultura drag *mainstream*, que valoriza certo equilíbrio visual e a reafirmação de um corpo com cintura marcada, quadris amplos e cauda dramática, elementos estes que remetem ao ideal de feminilidade cisnormativa presente em muitos discursos sobre o que é ser uma boa drag.

Mesmo quando o programa propõe acolher a diversidade, que é o caso dessa situação, em que uma drag queen nordestina que traz em seu look uma homenagem às suas raízes que por tanto tempo foi (e ainda é) marginalizada, o próprio espaço do julgamento acaba se tornando um lugar de reforço ideológico (Pêcheux, 1990), o corpo drag é aceito e valorizado quando se conforma a certos padrões visuais, que funcionam como critérios de legitimidade.

O programa *Drag Race Brasil* é uma produção audiovisual inserida num mercado global, com um formato consolidado que se alimenta de critérios estéticos muito específicos. Essas condições de produção moldam o que é possível dizer — e o que é bem avaliado — dentro da passarela. Assim, a fala de Dudu não é isolada: ela é autorizada, reiterada e sustentada por toda uma engrenagem midiática e cultural que valoriza o “look polido” como sinônimo de excelência.

R03: "Eu tô passada, ficou muito bonito esse look. As ancas estão muito bonitas, os caimentos, as rachaduras, estão se encaixando. Você se porta bem. Há uma drag, assim... Brasil e muito bem executada."

Imagem 3 – Melina Bley na passarela primeiro episódio da segunda temporada com o tema “tempero brasileiro”



Fonte: WOW Present Plus.

Essa fala, embora elogiosa, também reafirma normas discursivas sobre o que é ser uma "boa drag" no contexto do programa. Vamos destrinchar isso com base nas noções de regime de verdade (Foucault, 2016), formação discursiva, ideologia e condições de produção (Pêcheux, 1997).

A fala de Grag Queen opera dentro de um regime de verdade que valoriza uma feminilidade bem demarcada e domesticada, especialmente quando ela se manifesta de forma performática, como no drag. Ao afirmar que "as ancas estão muito bonitas", há uma valorização explícita da construção de uma silhueta hiperbólica, tradicionalmente associada ao corpo feminino cisnormativo, com ênfase nos quadris (ou “ancas”).

Esse elogio, aparentemente técnico e estético, não é neutro (Pêcheux, 1990), ele reforça a ideia de que há um modelo corporal ideal dentro do drag, e que estar próximo desse modelo significa estar mais próximo da excelência. Isso se conecta diretamente com o modo como o poder, para Foucault (2016),

atua normatizando os corpos sob o disfarce da valorização ou do reconhecimento.

O enunciado “há uma drag, assim, Brasil e muito bem executada” articula uma série de sentidos ideológicos. O elogio à "drag Brasil" traz à tona uma formação discursiva nacionalista (Pêcheux, 1997), que associa a performance de Melina a um ideal de brasilidade. Esta fala revela uma ideologia nacional que associa um certo modo de “ser drag” à identidade brasileira. Ou seja, constrói discursivamente que existe uma “brasilidade” que pode ou não ser bem performada. A ideologia aqui funciona naturalizando padrões estéticos: parece que é “evidente” que uma drag brasileira “deve” ter ancas bonitas, caimentos certos, porte adequado. Mas isso é um efeito ideológico: o discurso apaga que se trata de um padrão arbitrário e historicamente construído

A formulação “muito bem executada” remete à profissionalização e à normatização da performance, revelando um ideal de drag limpa, polida, técnica e disciplinada (Foucault, 2016), que se alinha aos padrões da cultura televisiva global — e não necessariamente à multiplicidade de expressões drag existentes no Brasil real, nas periferias, nos carnavais, nos quilombos ou nos clubes *underground*.

O lugar de enunciação (Pêcheux, 1997) de Grag Queen não é neutro: como apresentadora e jurada, ela ocupa a posição de autoridade discursiva. Isso significa que sua avaliação não é apenas uma opinião, mas um enunciado que tem peso de verdade dentro do jogo, capaz de legitimar ou deslegitimar as performances. Esse lugar institucional molda o discurso: é esperado que ela aponte qualidades, deficiências e inscreva a performance da competidora em um campo de “correto/adequado” ou “desajustado/inadequado”.

O elogio ao “caimento” e à forma como Melina “se porta bem” também remete a um ideal de comportamento: o corpo deve ser não só esteticamente agradável, mas também disciplinado, contido, elegante (Foucault, 2021). Há aqui um atravessamento ideológico que associa a boa drag ao controle corporal, à conformidade estética e à reprodutibilidade de um modelo instituído.

Grag Queen fala a partir de um lugar muito específico: como apresentadora oficial da franquia, ela representa o poder institucional do programa (Foucault, 2021). Sua fala não é apenas pessoal, mas está autorizada por uma cadeia discursiva maior, que inclui o formato global do *Drag Race*, os interesses midiáticos, e a própria lógica do entretenimento.

Assim, quando ela diz que Melina “é uma drag (do) Brasil muito bem executada”, ela autoriza e reconhece um certo modelo de drag que passa pelo crivo da executabilidade, do controle estético, e da inteligibilidade dentro do formato televisivo. Isso reduz a pluralidade de existências drag a uma forma “representável” e, portanto, “comercializável” e pode moldar futuras pessoas que se interessem em fazer drag, assim como toda a franquia de *Drag Race* têm influenciado na estética e performance das drag queens atuais.

Considerações Finais

A análise das falas de jurados no reality show *Drag Race Brasil* evidencia que, mesmo em um espaço midiático que se propõe a celebrar a diversidade e a fluidez de gênero, atuam discursos que reafirmam normas estéticas e ideológicas sobre os corpos dissidentes. A partir dos aportes teóricos de Michel Foucault e Michel Pêcheux, foi possível compreender como esses enunciados

operam tanto dentro de regimes de verdade, que definem o que é aceitável, ideal e valorizável, quanto no interior de formações discursivas ideologicamente marcadas, que determinam sentidos possíveis para o corpo drag.

As recorrentes avaliações que destacam a proporção, o caimento ou a postura como critérios de excelência constroem um ideal de corpo drag que se aproxima da lógica cisnormativa e da feminilidade polida. Assim, o programa funciona como um dispositivo de poder que não apenas visibiliza identidades marginalizadas, mas também condiciona essa visibilidade à conformidade com certos padrões de inteligibilidade estética e comportamental. Ao mesmo tempo em que promove a arte drag, o reality também atua como instância de regulação, definindo quem pode receber o reconhecimento de "boa drag" e quem permanece longe do ideal.

Dessa forma, *Drag Race Brasil* pode ser compreendido como um espaço de disputa simbólica, no qual a dissidência é celebrada apenas quando encaixada nos moldes já legitimados pela lógica televisiva e mercadológica. O corpo drag, nesse contexto, é construído discursivamente por meio de jogos de poder e saber que o produzem, classificam e normatizam.

Este estudo pode ser ampliado por meio da análise de outras temporadas do programa, bem como por investigações comparativas com as versões internacionais da franquia, e também uma busca por discursos que realmente desafiem o padrão heteronormativo nesses corpos dissidentes. Abordagens interseccionais que levem em consideração as marcas de raça, classe e territorialidade ficam como sugestão, uma vez que a visibilidade dentro do programa não se distribui de forma igualitária entre todas as identidades dissidentes. Investigações etnográficas com artistas drag fora do

circuito televisivo também poderiam revelar modos de resistência a essas normatizações, oferecendo um contraponto aos padrões instituídos pelo *mainstream* midiático.

Referências

ALMEIDA, Guilherme. 'Homens trans': novos matizes na Aquarela das masculinidades? **Estudos Feministas**, v. 20, n. 2, p. 513-523, 2012.

BARRETT, Rusty. Indexing polyphonous identity in the speech of African American drag queens. In: BUCHOLTZ, M.; LIANG, A. C.; SUTTON, L. (ed.). **Reinventing identities**: the gendered self in discourse. Oxford: Oxford University Press, 1999.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

Drag Race Brasil; **WOW Presents Plus**, 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Subjetividade e verdade**. 1. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos IV**: Estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: Conceitos e termos: Guia técnico sobre pessoas transexuais, travestis e demais transgêneros, para formadores. Brasília, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Um Corpo Estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

PÊCHEUX, Michel. A Análise do Discurso: três épocas. Tradução de J. de A. Romualdo. In: GADET, F.; HAK, T. (org.). **Por uma Análise Automática do Discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp,

1997. p. 311-320.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de E. P. Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

PEREIRA, Livia; SOARES, Thiago. Sharon Needles como tensionamento disciplinar: Uma análise de RuPaul's Drag Race a partir da ótica de Michel Foucault. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-0011-1.pdf. Acesso em: 17 dez. 2024.

Novas habilidades para o futuro

Lorena Amparo[89]

Introdução

O presente artigo é fruto de um trabalho final, realizado na disciplina "Perspectivas Críticas para o Ensino de Língua Inglesa na Escola Regular" conduzido pela Professora Dra. Erika Amancio Caetano, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no final do ano de 2024. O objetivo final era o desenvolvimento de um plano de aula que através de suas atividades e objetivos atravessassem a compreensão de letramento crítico compreendida ao longo do semestre trilhado na disciplina. Apesar de ter como plano de fundo o ensino na escola regular, procuramos aplicar o entendimento de letramento crítico adquirido, em um plano de aula para o contexto de privação de liberdade. Compreendendo assim, "letramento crítico enquanto ferramenta de engajamento social, ação cidadã e empoderamento individual e coletivo" (Caetano, 2017 p. 195), tendo o empoderamento individual e coletivo como nosso principal objetivo no plano de aula realizado.

Além disso, o presente trabalho parte do interesse por esse universo de ensino de língua inglesa dentro do contexto de privação de liberdade que foi apresentado pela Professora Dra. Valdeni Reis, na graduação e ainda hoje sob sua orientação desejo continuar desbravando e contribuindo de alguma forma para o ensino de língua inglesa para o contexto em questão. De forma mais específica para o desenvolvimento de material didático que contribui de forma

[89] Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Lattes: http://lattes.cnpq.br/9933270129119279 E-mail: Lorenakufmg@gmail.com.

direta para o ensino e aprendizagem auxiliando e transformando esse processo para professores e alunos.

Diante disso, elaboramos um material didático que estivesse à luz das teorias dos letramentos críticos, em consonância com o conteúdo previsto na BNCC e que fosse ao encontro das especificidades do contexto escolhido. Dessa forma, visamos através do desenvolvimento desta atividade contribuir para o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa dos alunos e professores do contexto de privação de liberdade, mais especificamente as unidades socioeducativas.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), consideram-se crianças as pessoas com até doze anos incompletos, enquanto adolescentes têm entre doze e dezoito anos incompletos. Diante da confirmação de um ato infracional, a autoridade responsável pode determinar medidas como advertência, regime de semiliberdade ou internação em instituição educacional, entre outras. Sendo este último nosso alvo para o desenvolvimento da atividade proposta.

Entre os direitos garantidos aos adolescentes internados em unidades socioeducativas e aos adultos nas prisões inclui-se o direito de receber escolarização e profissionalização. De acordo com Julião (2013), no ambiente de privação de liberdade as escolas são consideradas pelos acautelados como uma forma de se desvencilhar da realidade da cadeia. Dessa forma, as escolas nesse contexto possuem um significado que vai além do processo de alfabetização para os alunos, e apesar disso, muitos professores não recebem treinamentos para atuarem neste contexto.

No Brasil, de acordo com Reis (2011), os professores que atuam nas escolas do ambiente de privação de liberdade não recebem treinamentos ou

formação específica continuada para que possam aprimorar seus conhecimentos e assim exercerem sua função da melhor forma e com mais segurança. Segundo Julião (2013), pouco se tem conseguido em relação à formação dos professores e também na discussão sobre metodologias educacionais e produção de materiais voltados para o contexto de privação de liberdade. Como reforçado por Zundt (2019), apesar de ter como referência os materiais de ensino para língua portuguesa também aponta que os materiais utilizados não consideram as especificidades e a cultura dos alunos desse contexto.

Dessa forma, um material didático e uma metodologia adequada para o contexto de privação de liberdade irão contribuir diretamente para que as necessidades dos alunos e dos professores sejam atendidas. De acordo com Reis (2011), o contexto de privação de liberdade possui especificidades que contribuem para o que é apresentado pela autora como efeito de suspensão.

Segundo Reis (2011), o efeito de suspensão do ensino e aprendizagem pode contribuir para a estagnação ou suspensão deles, seja através das repetições de um conteúdo linguístico, ou por retomadas sobre acontecimentos ocorridos em outro tempo ou lugar, mas que são apresentados naquele momento através da memória. Sendo assim, de acordo com Reis (2011), apesar da progressão do tempo, as atividades não progridem, resultando no efeito de suspensão e na estagnação das relações e conteúdos.

Visando contribuir para a diminuição desta estagnação, as oportunidades em gotas apresentadas por Reis (2016), sendo curtas e intensas unidades linguísticas, são atividades aplicadas de forma independentes umas das outras evitando assim a estagnação do conteúdo. Dessa forma,

procuramos desenvolver uma atividade que se adequasse a essas especificidades do contexto de privação de liberdade.

Objetivos

O objetivo da atividade é apresentar um plano de aula que ofereça um material voltado para as necessidades dos alunos e professores do contexto de privação de liberdade. Isso contribui para o vislumbramento de novas práticas que façam sentido no lecionar do professor deste contexto e abrindo margem para mais reflexões.

Objetivos geral e específicos

Geral:

-Desenvolvimento de uma atividade para o ensino de língua inglesa no contexto de privação de liberdade (socioeducativo).

Específicos:

-Atividade que leve os alunos a refletirem sobre uma nova oportunidade e um novo agir diante do futuro, percebendo também sobre o impacto dessas mudanças na sociedade.

Embasamento teórico e apresentação do material didático

Como apresentado anteriormente, buscamos perpassar no material e no plano de aula desenvolvidos o que entendemos por letramento crítico através da aula cursada, dessa forma, partimos de letramento crítico como essa ferramenta de engajamento social como foi apresentado por Caetano (2017), mas também partimos entendendo o mesmo como uma "abordagem,

que pode ser traduzida em uma atitude consciente do professor em sala de aula, buscando preparar os alunos para a justiça e a transformação social, daremos o nome de letramento crítico." (Caetano, 2017, p. 30)

Sendo assim, buscamos desenvolver uma aula em que o professor pudesse abordar as diferentes habilidades que podemos possuir e como tais habilidades podem ser ferramentas de mudanças não apenas para um indivíduo, mas uma grande potência de mudança social, contribuindo assim para que o professor conduza os alunos a uma reflexão acerca do mundo que os cerca e suas ações tanto pessoais como sociais.

Além disso, a aula desenvolvida tem como foco o ensino-aprendizagem da língua inglesa, que é vista durante esse processo em concordância do que é apresentado por Caetano (2017) como "a língua pode ser vista como um instrumento para desenvolvimento da reflexividade crítica e engajamento social do aluno enquanto cidadão e membro de uma comunidade." (Caetano, 2017, p. 39). Dessa forma, a língua deixa de ser apenas um instrumento de comunicação social e passa a ser também um instrumento que conduz o aluno a uma reflexividade crítica e um engajamento social conduzindo-os a um novo olhar e postura.

Para isso desenvolvemos um plano de aula que tem como alvo o contexto de privação de liberdade (socioeducativo) para ser aplicada em uma aula de língua inglesa. A atividade foi elaborada visando uma turma do oitavo ano, com o nível A2, alunos entre 14 e 18 anos e com a duração de 50 minutos. A atividade é dividida em quatro partes, sendo elas o aquecimento, pré atividade, atividade principal e pós atividade. Além disso, apresentamos também uma sugestão de atividade extra caso haja tempo e permissão do socioeducativo para aplicá-la uma vez que se trata da criação de um

mural.

Em anexo encontra-se o link para plano de aula e as atividades propostas para a presente aula. Sendo importante ressaltar que diante da realidade que pode variar de contexto para contexto, o professor pode e deve realizar as alterações que julgar necessárias de acordo com sua realidade. A atividade desenvolvida é de caráter autoral e foi desenvolvida utilizando o recurso CANVA.

O tema abordado é "Novas habilidades para o futuro" que busca elucidar e apresentar aos alunos não apenas uma forma de falar do futuro através da língua alvo, mas também levá-los a relembrar seus sonhos, desejos percebendo o impacto positivo de suas mudanças na sociedade e neles mesmos. Dessa forma, procuramos aplicar no material e na aula o que é apresentado por Rashid, 2011:

> Os materiais de ensino de língua inglesa devem desenvolver as habilidades comunicativas dos alunos, ao mesmo tempo em que aplicam essas habilidades para aumentar a consciência crítica dos alunos sobre o mundo ao seu redor e a capacidade de agir sobre ele. (Rashidi, 2011, p. 253, tradução nossa)[90]

Sendo assim, a aula foi planejada para que os alunos tenham um contato inicial, mas efetivo com o uso do *"be going to"* que é uma habilidade (EF08LI14) apresentada pela BNCC utilizada para descrever planos e expectativas e fazer previsões. Além disso, procuramos também na atividade apresentar diferentes habilidades a fim de contribuir para a construção de repertório lexical como apresentado na BNCC, como habilidade (EF08LI12)

[90] No original: "ELT materials should develop learners' communicative abilities while applying these abilities to raise learners' critical consciousness of the world around them and the ability to act on it."

que se refere a construção de repertório lexical relativo a planos, previsões e expectativas para o futuro. Dessa forma, relacionamos as habilidades que os alunos possuem e as que desejam possuir, conduzindo-os a refletir sobre o seu impacto na sociedade.

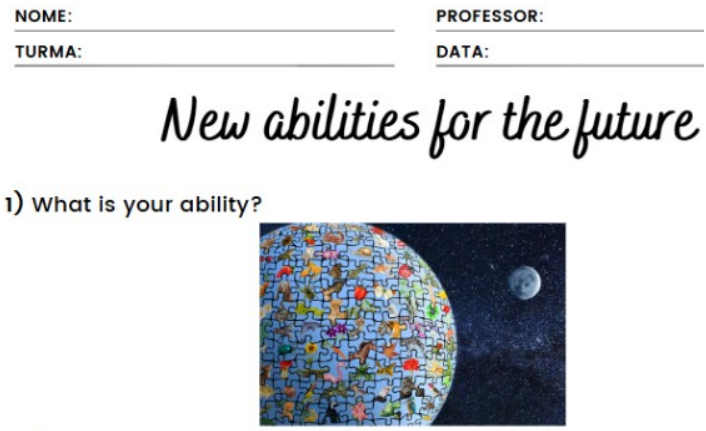
Como apresentado por Caetano (2017), a atividade pode suscitar nos alunos uma construção nova para suas realidades e a realidade que os cerca, seja no momento presente ou no futuro. Nas palavras da autora "A interação com o texto escrito, dentro dessa perspectiva, abre espaço para novas construções da realidade, embasadas em engajamento social, político, cultural, ético e intelectual." (Caetano, 2017, p. 32). Essa nova construção da realidade que a princípio se daria de forma mais abstrata e internar, uma vez que os alunos se encontram em um contexto de privação de liberdade, não podendo assim realizar ações muito concretas com o mundo exterior, poderá gerar frutos de forma social e intelectual no futuro, afetando assim, todos aqueles que os cercam.

Ao final da aula desenvolvida espera-se que os alunos sejam capazes de utilizar corretamente o verbo *be going to* para falar sobre planos e expectativas futuras. Além de serem capazes de identificar e aplicar vocabulário relacionado a habilidades que desejam aprender e sejam capazes de refletir sobre como essas habilidades podem impactar na comunidade e em suas vidas. A aula visa ainda, melhorar a capacidade de engajamento dos alunos em discussões sobre o futuro e o impacto social, facilitar a prática do uso de *be going to* de forma simples e acessível para o nível A2 e promover um ambiente de aprendizado colaborativo, onde os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias.

A aula se inicia com um *Warm Up* previsto para ter a duração de dez minutos, que inicia-se com um *brainstorming* contando com a participação

dos alunos, apresentando no quadro branco o nome em inglês das habilidades que eles já possuem e levá-los a refletir como essa habilidade pode contribuir na sociedade ou contribuir na vida de alguém.

Figura 1: Primeira atividade



Fonte: Autoral

A presença do *brainstorming* é vista como uma forma de trazer o que os alunos já sabem como um ponto de partida para a aula, como é apresentado por Rashidi (2011). Segundo o autor, os alunos e suas experiências de vida, deveriam ser o ponto de partida para a educação, uma vez que o material didático contribui no processo de ensino aprendizagem do aluno e através da literatura crítica e temas que analisam as realidades dos mesmos, contribuindo assim para que os alunos possam gerar identificação. Levando em conta o contexto de privação de liberdade em que muitas vezes os recursos são reduzidos, partir da experiência de vida dos alunos é uma forma de aproximá-los do tema que será abordado, reduzindo assim o estranhamento com a língua alvo.

Após a realização do *Warm Up* é apresentado aos alunos na pré atividade a estrutura gramatical " *I'm going to learn…*" em uma barra de busca do *google* trazendo através do visual algo relativo à cultura dos alunos, uma vez que muitas buscas hoje em dia são realizadas através deste site.

Figura 2: Segunda atividade



Fonte: Autoral

Procuramos, assim, estar em consonância com o que é apresentado por Gonçalves (2019), da importância de que os recursos selecionados, produzidos e adaptados pelos professores estejam de acordo com as necessidades do contexto em que eles ensinam. Sendo assim, essa parte da atividade pode ser adaptada para o site de busca ou outra ferramenta que os seus alunos geralmente utilizam.

Em seguida, os alunos podem através de imagens inferir o significado de cada habilidade apresentada anteriormente e são motivados a circularem as atividades que lhe chamam a atenção. A atividade abaixo, auxilia os alunos a visualizarem as atividades e sua forma escrita na língua alvo.

Figura 3: Parte dois da segunda atividade

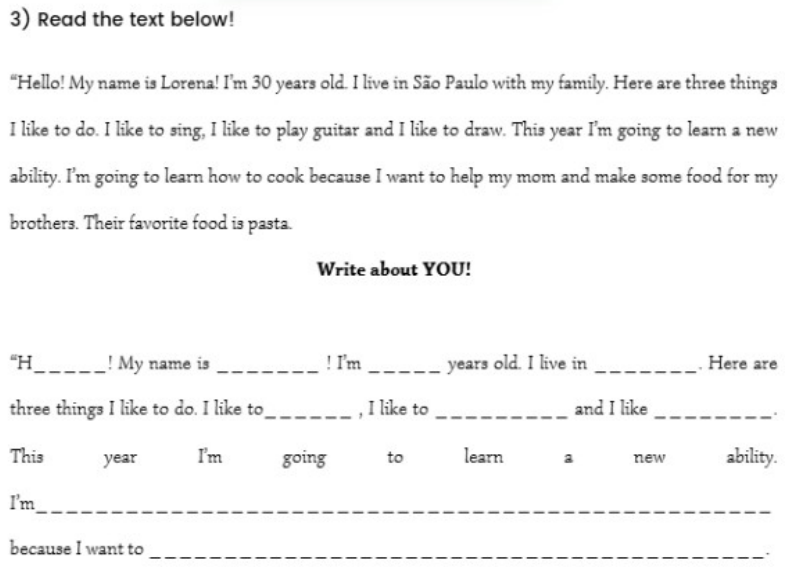


Fonte: Autoral

Caso o professor deseje essa parte pode ser realizada através de apresentação de *flashcards*, ou relia caso haja a possibilidade. Além disso, o professor pode realizar mímicas entre outros jogos como forma de contribuir para a aprendizagem e familiarização dos alunos com essa habilidade.

Na atividade principal os alunos encontram um texto fictício que contém o vocabulário e conteúdo gramatical que foram expostos no *warm up* e na pré atividade. Após lerem o parágrafo com a professora, os alunos irão completar as lacunas de parágrafo parecido com o primeiro apresentado, porém irão completar de acordo com suas próprias vidas e escolhas.

Figura 4: Terceira atividade



3) Read the text below!

"Hello! My name is Lorena! I'm 30 years old. I live in São Paulo with my family. Here are three things I like to do. I like to sing, I like to play guitar and I like to draw. This year I'm going to learn a new ability. I'm going to learn how to cook because I want to help my mom and make some food for my brothers. Their favorite food is pasta.

Write about YOU!

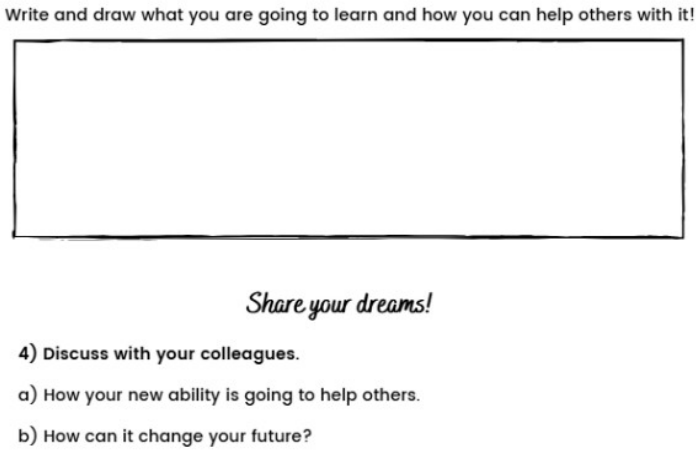
"H_____! My name is _____ ! I'm _____ years old. I live in _____. Here are three things I like to do. I like to_____ , I like to _____ and I like _____. This year I'm going to learn a new ability. I'm_____ because I want to _____.

Fonte: Autoral

Dessa forma, poderemos promover o crescimento, a maturidade e o empoderamento dos alunos, como apresentado por Rashidi (2011). Após finalizarem o texto sobre eles, os alunos são convidados a escreverem uma frase simples sobre o que desejam aprender e desenhar como essa habilidade irá impactar na vida de alguém além deles mesmos ou na sociedade como um todo.

Na atividade de fechamento os alunos são convidados a compartilhar com seus colegas as habilidades que desejam aprender e seu impacto na sociedade. São também motivados a realizar uma discussão com seus colegas em português, sobre como isso mudará seu futuro.

Figura 5: Quarta atividade



Fonte: Autoral

Através desse compartilhamento de sonhos e desejos os alunos podem auxiliar uns aos outros além de poderem ensinarem alguma habilidade caso coincida com a habilidade que o colega deseja desenvolver. Assim, como apresentado por Rashidi (2011), criamos um ambiente que todos ensinam e todos aprendem.

A fim de ampliarmos essa experiência para o restante da comunidade ali presente, adicionamos no plano de aula uma atividade extra para caso haja tempo e oportunidade do professor desenvolvê-la juntamente com a turma. Nesta atividade o professor e os alunos desenvolvem um mural com os desenhos e frases das habilidades que desejam desenvolver e seu impacto na sociedade para expor no socioeducativo. Dessa forma, outros alunos e funcionários podem se inspirar e se questionar sobre como suas habilidades podem contribuir de forma positiva na sociedade ou na vida de alguém.

Considerações finais

O desenvolvimento de um material didático apropriado e de uma metodologia para o contexto de privação de liberdade se faz necessária não apenas para os alunos, mas também para os professores. Adicionalmente, Julião (2013) nos apresenta que os professores de contexto de privação de liberdade, precisam diariamente se utilizar da criatividade para corresponder às expectativas dos seus alunos, uma vez que não lhe é oferecido materiais didáticos que correspondam às especificidades desta sala de aula, como apresentado por Reis (2011).

Acreditamos que a aplicação desse material possa contribuir para que os alunos consigam refletir e se posicionarem de forma diferente diante de seu futuro. Sendo capazes de perceber as diferentes oportunidades e caminhos que podem surgir e o impacto positivo deles de forma pessoal e comunitária. Além de poder contribuir diretamente para que as necessidades dos alunos e dos professores sejam atendidas.

Esperamos que o plano de aula contribua para que ampliemos não apenas o desenvolvimento de material didático específico para o presente contexto, mas também materiais que além de contribuir para o ensino e aprendizado da língua inglesa seja capaz de contribuir também para um letramento crítico dos alunos a fim de provocar nos mesmos o que Caetano (2017) nos apresenta, o letramento crítico como essa ferramenta capaz de levar ao engajamento social, ação cidadã e empoderamento individual e coletivo.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.

CAETANO, Erika Amancio Caetano. **Letramentos críticos e o uso da língua alvo no ensino de língua inglesa**: um olhar autoetnográfico. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

GONCALVES, Izabella Leal. **Circulando (n) a sala de aula**: histórias e escolhas em torno do material didático usado pelo (a) professor (a) de língua inglesa. 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. Educação de jovens e adultos no sistema penitenciário: notas de pesquisa sobre a experiência brasileira. **Education Policy Analysis Archives**, v. 21, p. 75, 2013.

REIS, Valdeni. **O Ensino-Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (ILE) no Espaço Dentro-Fora da Lei de uma Unidade Socioeducativa para Adolescentes infratores**. 2011.

REIS, Valdeni. Recusas e deslocamentos subjetivos de duas professoras de inglês em contexto encarcerado. **Letras & Letras**, v. 32, n. 2, p. 320-337, 2016.

RASHIDI, N.; SAFARI, F. A Model for EFL Materials Development within the Framework of Critical Pedagogy (CP). **English Language Teaching**, v. 4, n. 2, p. 250-259, 2011.

ZUNDT, Andrea de Borba. **O Professor na Cela de Aula**: Atuação docente de língua portuguesa para o ensino nas prisões. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

Anexos

Link para atividade e plano de aula:
https://www.canva.com/design/DAGcF0_XZiI/01MW28TlN2swjNjj97Wmdg/view?utm_content=DAGcF0_XZiI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h92f83cb1cd

A cor do texto: a poética de autores negros na literatura infantil

Samira Beatriz Machado Borges[91]

Introdução

A promoção da leitura literária, especialmente no âmbito das escolas públicas, tem sido compreendida como prática fundamental para a formação integral dos estudantes. A oficina "A Cor do Texto: A Poética de Autores Negros na Literatura Infantil", realizada na Biblioteca Comunitária Canto do Rio, nasce dessa urgência de criar espaços de escuta, acolhimento e circulação de obras que historicamente foram marginalizadas. Assim, o trabalho se ancora na concepção de letramento literário como um processo social e cultural contínuo, tal como compreendido por Soares (2020), que afirma que o letramento não se limita ao domínio técnico da leitura, mas envolve dimensões sociais, afetivas e identitárias. Sob essa perspectiva, compreender a leitura literária como prática social implica reconhecer que textos produzidos por autores negros, sobretudo no campo da literatura infantil, ampliam repertórios e tensionam modelos hegemônicos de representação.

Nesse sentido, as reflexões de Candido (2012) oferecem base essencial ao afirmar que a literatura é direito humano, pois contribui para nossa formação ética e emocional. É justamente a partir dessa noção que se afirma a necessidade de garantir que crianças tenham acesso a livros que dialoguem

[91] Graduanda do curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa, pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

com múltiplas experiências culturais, raciais e sociais. Da mesma forma, os argumentos de Lima (2012) sobre a pedagogia do digesto — entendida como práticas escolares que reduzem o texto literário a conteúdo esquemático e descontextualizado — reforçam a importância de experiências de leitura que preservem a potência estética e imaginativa das obras, pois, segundo o autor, "são estratégias de uma prática pedagógica que, ao adotarem a vocação da contemporaneidade para a síntese e o descartável, excluem do ensino [...] a leitura e a fruição da literatura assim como o pensar crítico a seu respeito." Lima (2012, p. 40)

A oficina também se inscreve no entendimento de que a leitura compartilhada cria um espaço simbólico de convivência e interlocução em que leitores, ao dialogarem entre si, constroem sentidos que ultrapassam a percepção individual. A literatura, nesse movimento, se torna campo de encontro, escuta e elaboração. Essa perspectiva permite ao leitor participar ativamente da obra, expandindo sua capacidade de interpretação e de compreensão do mundo. Assim, ao trabalhar com autores negros na literatura infantil, a oficina não apenas privilegia vozes historicamente silenciadas, mas também promove uma leitura que reconhece a pluralidade cultural como constitutiva da experiência humana e da formação leitora.

Por fim, a abordagem dialoga diretamente com a importância das práticas de mediação literária no contexto escolar, nos termos apresentados por Cosson (2014), que compreende a leitura como processo formativo que se realiza na relação entre leitor, texto e comunidade. Sendo assim, a oficina se estabelece como prática de intervenção pedagógica que possibilita aos estudantes vivenciar a literatura como experiência estética, social e política. Considerando esse arcabouço teórico, o presente artigo discute o percurso metodológico da oficina, seus resultados e suas contribuições para a

promoção da autoria, da sensibilidade estética e da valorização da literatura negra no âmbito escolar.

A literatura como espaço de existência e resistência

A realização da oficina nasce da necessidade de enfrentar a invisibilidade que ainda marca a circulação de obras de autoria negra nos espaços educativos. Em muitos contextos escolares, a literatura infantil é reduzida a exercícios protocolares, desconectados das experiências das crianças e distantes da potência estética que caracteriza os textos literários. Esse distanciamento se aprofunda quando as narrativas que chegam às mãos dos estudantes não refletem suas histórias, sua ancestralidade ou seus modos de existir. É nesse cenário que se torna urgente garantir que o texto literário seja vivido em sua inteireza, preservando sua força simbólica e afetiva, e não como mero recurso pedagógico. É justamente esse risco que Cosson (2014) critica ao alertar para a escolarização inadequada da literatura. Para o autor, quando a contação de histórias ou a leitura "toma o texto como um mero pretexto para preleções morais e transmissão de bons hábitos, deixando de oferecer uma experiência literária, o texto passa a funcionar apenas como índice descontextualizado, perdendo sua função estética." Cosson (2014, p. 112). A oficina, portanto, foi pensada para ir na direção oposta: devolver ao texto seu lugar central e permitir que ele mobilize sentidos, memórias e reconhecimentos.

Reconhecer a literatura como direito humano significa assumir que o acesso a diferentes formas de expressão simbólica é condição para a formação plena dos sujeitos. Ao situar a literatura como necessidade básica, Candido

(2012) ilumina o caráter ético dessa proposta, que busca assegurar que crianças de comunidades ribeirinhas possam experienciar narrativas que dialoguem com sua realidade e ampliem suas possibilidades de imaginar o mundo. Quando obras de autoria negra chegam a esses espaços, elas não apenas diversificam o repertório literário: elas rompem silenciamentos históricos e oferecem caminhos para uma construção identitária mais afirmativa.

Essa perspectiva se articula ao entendimento de que ler é prática social. Em comunidades como a da Ilha do Combu, a oralidade, a escuta e a coletividade estruturam formas próprias de significar o mundo. Por isso, pensar a leitura apenas como decodificação ou treinamento técnico seria ignorar o modo como as pessoas produzem conhecimento e constroem sentidos em seu cotidiano. A defesa de Soares (2020, p. 43–44) de que alfabetização e letramento precisam caminhar juntos reforça exatamente essa ideia: aprender a ler envolve não só o domínio do sistema alfabético, mas a participação em práticas sociais reais de leitura. Ao trabalhar com rodas de leitura, contação de histórias e produções criativas, a oficina buscou integrar literatura e vida, permitindo que o texto fosse atravessado pelas experiências da comunidade.

Da mesma forma, a interação entre leitores — marcada por falas, escutas e partilhas — faz com que a leitura ultrapasse a experiência individual e se torne construção coletiva de sentidos, haja vista que contar histórias é gesto fundante da formação leitora, reforçando o modo como essas práticas foram incorporadas na oficina: não como técnica, mas como continuidade de uma tradição comunitária que dá lugar às vozes, às memórias e às afetividades. Assim, ao inserir a leitura literária nesse ambiente de troca, a oficina reconhece

a dimensão cultural e ética do ato de ler e legitima a literatura como espaço onde identidades se constroem e se afirmam.

A escolha de trabalhar exclusivamente com obras de autoria negra, portanto, não é apenas estética: é política, epistemológica e afetiva. Ela responde à lacuna histórica de representatividade, combate narrativas que inferiorizam corpos negros e reafirma a potência criadora dessas vozes, uma vez que o público que a Biblioteca Comunitária Canto do Rio atende é majoritariamente negro e rebeirinho. Nesse sentido, a literatura se torna instrumento de recomposição simbólica e de enfrentamento às desigualdades que estruturam o acesso à cultura. Ao mesmo tempo, possibilita que os participantes se reconheçam no texto, construam pertencimento e elaborem novas formas de narrar o mundo, como bem ilustra o autor de O Pequeno Príncipe Preto, Rodrigo França, ao escrever uma releitura de O Pequeno Príncipe, de Antonie de Saint-Exupéry, na qual valoriza a identidade e ancestralidade negra através da jornada protagonizada pelo Príncipe, que espalha amor e empatia, enquanto aprende a se amar e se orgulhar de quem é:

> "Por que vocês não dão as mãos e vão juntas e juntos? Por que não fazem UBUNTU? Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa 'nós por nós! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as balas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala?"
>
> As crianças se olharam e se abraçaram. Aquele lugar começava a me encher de esperança. Resolvi plantar a última semente do Baobá.
>
> […]
>
> "Adeus, meus amigos. Até um dia. Vocês são lindos, fortes! Vocês podem ser

> tudo o que quiserem: astronauta, professor, engenheiro, ator, príncipe e princesa. Ah, e nunca deixem de sonhar, de olhar para as estrelas. Modupé, obrigado!" (França, 2020, p. 25).

Diante disso, ao trazer para a oficina o Pequeno Príncipe Preto, por exemplo, busca-se refletir que, quando uma criança não tem acesso a livros que a representem — com personagens negros, histórias que reflitam sua identidade e narrativas que valorizem seus modos de existir — ela deixa de construir vínculos afetivos e positivos com essa imagem. A ausência dessa representação na formação leitora impede que ela reconheça beleza, inteligência e protagonismo em corpos negros, inclusive no próprio. Essas experiências iniciais, inscritas profundamente na infância, moldam percepções sobre si e sobre o outro, podendo produzir sentimentos de desvalorização e inadequação. Garantir o acesso a obras que afirmem identidades, portanto, é assegurar às crianças a possibilidade de se perceberem como parte legítima do mundo e de imaginarem futuros nos quais elas ocupam lugar central.

Assim, a oficina se justifica por afirmar a literatura como direito, reconhecer a importância da diversidade na formação leitora e promover práticas que respeitam os modos de vida da comunidade. Ao integrar leitura, criação e diálogo, ela confirma a literatura como espaço de humanização, ampliando horizontes e fortalecendo identidades — exatamente como defendem os autores que fundamentam este trabalho.

A poética do fazer: o ciclo de leitura, escuta e criação compartilhada

A metodologia da oficina foi concebida como um ciclo formativo que articula leitura compartilhada, produção criativa e práticas de socialização do conhecimento. Antes da realização dos encontros, estruturou-se um planejamento que contemplava três eixos principais — leitura, escrita e ilustração — de modo a favorecer a participação de diferentes faixas etárias e estimular a continuidade da experiência leitora para além da oficina. Essa estratégia metodológica partiu da compreensão de que o contato com a literatura de autoria negra exige um espaço de diálogo, sensibilidade e criação, alinhado às concepções de leitura compartilhada e ao letramento literário defendidos por Cosson (2014), o qual nos lembra que "leitura literária não tem apenas um caminho, o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras. Do mesmo modo, esse diálogo pode ser efetivado por meio de várias atividades." Cosson (2014, p. 97).

A ação educativa materializou-se na Biblioteca Comunitária Canto do Rio, localizada em Belém do Pará, um espaço de vital importância para o território, atuando como um polo de acesso à cultura e à informação em uma região onde esses direitos muitas vezes enfrentam barreiras. A atividade contou com a participação de 15 pessoas, sendo a maioria composta por crianças em fase de alfabetização — algumas das quais já possuíam domínio da leitura —, além de adultos que mantêm um vínculo histórico e afetivo com a instituição, tendo sido, inclusive, alfabetizados naquele mesmo espaço. Vale ressaltar que esta ação presencial se configura como um desdobramento do projeto iniciado em 2021 em parceria com a ONG Tirando de Letra, no qual

atuei como oficineira e facilitadora. Contudo, diferentemente daquela primeira etapa, que ocorreu em formato remoto devido às restrições da pandemia, a oficina no Canto do Rio pôde ser vivenciada presencialmente, o que potencializou a mediação, o afeto e o contato direto com os livros.

Considerando esse perfil heterogêneo dos participantes, estruturou-se um planejamento que contemplava três eixos principais — leitura, escrita e ilustração — de modo a favorecer a participação de diferentes faixas etárias e estimular a continuidade da experiência leitora para além da oficina. Nessa perspectiva, o objetivo central é promover o contato de crianças e jovens com a literatura infantil de autoria negra, estimulando a leitura, a escuta sensível e a produção criativa. Assim, nesse ambiente de troca, buscou-se também atingir os seguintes objetivos gerais: incentivar práticas de leitura compartilhada, discutir representações de identidade, ancestralidade e diversidade racial, desenvolver a autoria por meio de produções escritas e narrativas criativas, valorizar a literatura de autores negros como instrumento de formação estética e crítica.

A primeira etapa da metodologia propunha a realização de leituras mediadas de textos de autores negros, com escolha de obras adaptadas às idades dos participantes. Essa proposta orientou a execução do primeiro encontro da oficina, no qual foram lidos livros infantis de autoria negra em uma roda de leitura. A leitura em voz alta, associada à observação das ilustrações, permitiu que as crianças interagissem com a narrativa, levantassem hipóteses, expressassem emoções e identificassem elementos que dialogavam com seu cotidiano.

A mediação buscou criar um ambiente no qual a obra literária pudesse ser apreciada em sua dimensão estética, mas também refletida a partir das

experiências pessoais dos participantes. Nesse momento, abriram-se conversas sobre representatividade, ancestralidade, organização familiar e concepções de comunidade, permitindo que os leitores reconhecessem como as histórias se relacionam com sua própria realidade.

Como parte do planejamento da oficina, a próxima etapa previa que cada faixa etária se expressasse criativamente de acordo com suas possibilidades e repertórios. Assim, a metodologia considerava: crianças pequenas, produzindo desenhos, legendas, frases curtas ou cenas inspiradas nas obras lidas; jovens e adolescentes, realizando reescritas criativas, inserção de novas perspectivas, criação de finais alternativos ou expansão do universo narrativo; adultos e idosos, escrevendo textos reflexivos ou autobiográficos relacionados aos temas discutidos.

Na execução da oficina, essa etapa se concretizou no terceiro encontro, em que as crianças foram convidadas a elaborar textos autorais inspirados nas leituras anteriores. Embora na ocasião os participantes fossem majoritariamente crianças, a estrutura metodológica previa adaptações para outras idades, demonstrando flexibilidade e amplitude da proposta. O processo de escrita incluiu recontos, continuidades narrativas e produções imaginativas que combinavam elementos das histórias lidas com memórias e experiências pessoais. Essa abertura criativa possibilitou que os leitores atuassem como autores, prática que dialoga com a noção de autoria ampliada e com o entendimento de que o letramento literário envolve tanto ler quanto criar sentidos, conforme Soares (2020).

A última etapa da metodologia previa um momento de apresentação e circulação das produções, reforçando a dimensão comunitária da leitura. Assim, organizou-se uma roda de conversa para que as crianças

compartilhassem seus textos, explicassem suas escolhas criativas e comentassem as histórias lidas. Esse momento possibilitou que os participantes reconhecessem o valor da própria produção e escutassem a criação dos colegas, fortalecendo vínculos e ampliando repertórios.

O planejamento também incluía a exposição dos desenhos e textos na biblioteca comunitária, além da sugestão de leituras complementares para incentivar a continuidade da prática leitora. Essas ações buscavam transformar a oficina em uma experiência de longo alcance, estimulando o hábito da leitura, o fortalecimento identitário e a apropriação das narrativas afro-diaspóricas.

Além disso, a fundamentação teórica que orientou a metodologia da oficina apoia-se em autores cujas perspectivas dialogam diretamente com os princípios estruturantes da proposta: leitura compartilhada, participação ativa do leitor, valorização da experiência estética e fortalecimento da identidade cultural. A escolha por essas referências não foi aleatória, mas resultado de uma aproximação intencional entre a prática desenvolvida e concepções críticas que tratam a literatura como espaço de formação ética, social e emocional.

Nesse conjunto teórico, autores como Candido (2012), Lima (2012) e Cosson (2014) contribuem de forma complementar para a construção da metodologia. As reflexões de Candido sobre a função humanizadora da literatura reforçam a necessidade de trabalhar textos que ampliem horizontes simbólicos e emocionais, especialmente para crianças que, historicamente, tiveram seu imaginário restringido por ausências representacionais. Já Lima (2012) critica abordagens reducionistas que esvaziam a potência estética do texto literário, o que justificou a recusa de práticas de mera decodificação e a

aposta em atividades que privilegiam o envolvimento sensível e a criação. Por sua vez, Cosson oferece sustentação para a articulação entre leitura, discussão e autoria, permitindo compreender a produção textual como extensão legítima da experiência literária.

Esses autores, somados, fundamentam a compreensão de que a literatura de autoria negra precisa ser trabalhada não apenas como conteúdo, mas como experiência estética e política que mobiliza identidade, memória e pertencimento. É nesse diálogo entre diferentes perspectivas — todas convergindo para a defesa de uma leitura crítica, sensível e socialmente situada — que a metodologia da oficina se estrutura. A articulação entre leitura mediada, produção criativa e circulação das narrativas torna-se, assim, coerente com a visão desses teóricos, que entendem a literatura como espaço de criação, reconhecimento e formação integral

O Reconhecimento Identitário e a Autoria Ampliada nas Rodas de Leitura

Os resultados da oficina evidenciaram que o contato das crianças com obras de autoria negra, mediado por práticas de leitura sensíveis e dialógicas, mobilizou não apenas a compreensão textual, mas também afetos, memórias e sentidos identitários. Desde o primeiro encontro, observou-se que a presença de personagens negros, referências culturais próximas ao cotidiano e narrativas que valorizavam a ancestralidade produziram um efeito imediato de reconhecimento. As crianças comentavam espontaneamente elementos da história que as lembravam de familiares, de tradições da comunidade ou de experiências vividas, confirmando o que Candido (2012) aponta ao situar a

literatura como espaço de elaboração ética e emocional, capaz de ampliar a percepção de si e do mundo.

Além disso, a dinâmica das rodas de leitura fortaleceu esse envolvimento, pois o compartilhamento de interpretações, perguntas e descobertas mostrou que a leitura, quando vivida coletivamente, transforma-se em experiência de troca e construção conjunta de sentidos. As falas das crianças — ora curiosas, ora críticas, ora emocionadas — revelaram que os processos de significação ultrapassaram a dimensão intelectual. Esse movimento está diretamente conectado à dimensão ética e cultural da leitura, que se realiza na relação do leitor com o texto, com o mediador e com a comunidade. Assim, o espaço de leitura se tornou um território de convivência fértil, em que as vozes se entrelaçam e produzem novos modos de compreender a narrativa.

A própria configuração da oficina — organizada para valorizar a obra literária em sua potência estética — permitiu romper com práticas tradicionais de ensino que reduzem a leitura a exercícios repetitivos e descontextualizados. Ao reconhecer essa armadilha da "pedagogia do digesto", criticada por Lima (2012), as mediações privilegiaram a escuta, a fruição e a relação afetiva com o texto, elementos que se mostraram essenciais para que as crianças se envolvessem de maneira autêntica com as obras. Esse cuidado metodológico repercutiu diretamente no engajamento dos participantes, que se mostraram ativos ao comentar, questionar e reimaginar as narrativas.

A etapa de produção criativa confirmou esse envolvimento. As crianças não apenas compreenderam as histórias, mas passaram a operar criativamente dentro delas: produziram novos desdobramentos, criaram, por meio de desenhos, personagens, expandiram universos narrativos e

incorporaram elementos de sua vivência afro-amazônica às produções. Um exemplo disso foi a leitura do livro Betina, de Nilma Lima Gomes, no qual a narrativa traça caminhos de aprendizado da personagem Betina com sua avó sobre o cuidado com os seus cabelos:

> […] na história da minha família, a arte das tranças foi ensinada de mãe para filha, de tia para sobrinha, de avó para neta e assim por diante. Uma mulher foi ensinando para a outra até chegar a mim. Mas isso não aconteceu só na minha família. É uma forma muito comum de ensinar e aprender presente na história de muitas famílias brasileiras (e também de outros países), principalmente as negras. Em nosso país, muito do que sabemos hoje tem sido comunicado dessa maneira - explicou a cabeleireira, emocionada. (Gomes, 2009, p. 22).

Portanto, o livro, a partir de sua história, celebra os saberes transmitidos entre gerações e a beleza da identidade negra. Neste contexto, esta relação de cuidado apresenta-se na realidade como reflexo de suas memórias e identidades, de modo que, ao compartilhar com as oficineiras suas interpretações, as crianças traziam em suas falas uma espécie de intervenção ao texto: ao realizarem a leitura, faziam pausas para relatar seus acontecimentos cotidianos que se assemelhavam ao enredo. Desse modo, no conjunto dos textos, é possível identificar traços de autoria ampliada — conceito que se articula com a compreensão de Soares (2020) de que o letramento literário envolve também a capacidade de criar sentidos próprios a partir da experiência leitora. Os escritos traziam marcas da oralidade local, memórias familiares, referências à natureza e ao território, além de reelaborações simbólicas de aspectos da ancestralidade presentes nas obras lidas.

Algumas produções aproximaram-se de práticas da retextualização, especialmente quando as crianças decidiram continuar histórias ou recontá-las sob outro ponto de vista. Esse gesto criativo não se configurou como simples imitação, mas como apropriação cultural e estética, evidenciando que as narrativas foram realmente incorporadas ao imaginário dos participantes. Esse fenômeno reforça a perspectiva defendida por Cosson (2014), segundo a qual a leitura literária se completa quando o leitor se torna capaz de dialogar com o texto e produzir sentidos novos — gesto que, nesta oficina, se materializou com nitidez.

De modo geral, os resultados mostram que a presença de obras de autoria negra, associada a mediações que respeitam a sensibilidade estética da literatura, fortalece a autoestima, amplia repertórios culturais e incentiva a autonomia criativa das crianças. A oficina se tornou um espaço em que identidade, memória, imaginação e pertencimento puderam emergir de forma integrada, reafirmando o entendimento de que a literatura — especialmente quando representativa e plural — funciona como instrumento de formação ética, política e sensível. Assim, os resultados não apenas validam a metodologia adotada, mas também evidenciam a necessidade de ampliar práticas pedagógicas que valorizem narrativas negras e reconheçam seu papel na formação integral de crianças e jovens.

Considerações finais

Finalmente, a oficina “A Cor do Texto: A Poética de Autores Negros na Literatura Infantil” demonstrou que a literatura, quando abordada de forma estética, dialógica e representativa, tem potência para transformar as relações

das crianças com a leitura e consigo mesmas. O contato com narrativas produzidas por autores negros, aliado a mediações que respeitam a sensibilidade do texto literário, favoreceu processos de identificação e reconhecimento cultural. Confirmou-se, na prática, a premissa de Soares (2020) de que "a aquisição da tecnologia da escrita não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais". (Soares, 2020, p. 27).

Ao longo dos encontros, a leitura coletiva se configurou como espaço de pertencimento e criação, permitindo que as crianças elaborassem sentidos próprios, dialogassem entre si e mobilizassem saberes da comunidade. Tal experiência confirmou que o trabalho com literatura exige mais do que técnicas ou exercícios mecânicos: requer escuta, afeto, abertura às múltiplas interpretações e valorização das vozes que emergem no processo. Ao evitar práticas prescritivas criticadas por Lima (2012) e ao privilegiar uma mediação sensível, a oficina mostrou que a leitura pode se tornar uma prática viva, carregada de significado. Dessa forma, as produções textuais realizadas na oficina reforçaram esse movimento. Além disso, os textos evidenciaram não apenas compreensão das obras, mas também uma apropriação criativa que revelou autonomia estética, diálogo com a tradição oral, memória familiar e ampliação do imaginário. Essa capacidade de reelaborar narrativas confirma as perspectivas de Soares (2020) e Cosson (2014) sobre o letramento literário como construção ativa de sentidos.

Portanto, a poética de autores negros que intitula este trabalho refere-se a um modo específico de fazer literário. Ela transcende a mera presença figurativa de um personagem negro: trata-se de assegurar o protagonismo do

sujeito, a inscrição da oralidade no texto e a circularidade do tempo narrativo. Essa poética manifesta-se na valorização de símbolos de ancestralidade — como o Baobá e as tranças —, na afirmação da beleza negra e na postura de resistência. É, em última instância, a estrutura sensível da obra, que convida o leitor a uma nova experiência transformadora.

Assim, a oficina não se limita a apresentar resultados pontuais, mas aponta caminhos para pensar práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam experiências literárias que sejam, ao mesmo tempo, estéticas, culturais e emancipadoras. Tal proposta ganha ainda mais relevância ao dialogar diretamente com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 e, fundamentalmente, com a Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004. Este documento normativo estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de promover uma sociedade mais democrática, justa e plural. A experiência realizada na Biblioteca Comunitária Canto do Rio, por fim, evidencia a urgência de inserir, no cotidiano escolar e comunitário, obras que representam múltiplas infâncias, memórias e modos de existir, contribuindo para um processo formativo mais plural, crítico e sensível. A partir dessa vivência, reafirma-se que oferecer às crianças o direito à literatura — especialmente a literatura que conversa com suas histórias — é também assegurar o direito à imaginação, à palavra e à autoria.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das

Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: LIMA, Aldo de (org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Aldo de. Ensino da Literatura e a Pedagogia do Digesto. In: LIMA, Aldo de (org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

FRANÇA, Rodrigo. **O Pequeno Príncipe Preto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

Envelhescência: intergeracionalidade, memória e poética da vida

Adriana Paula Quixabeira Rosa e Silva[92]

Áurea Luiza Rapôso[93]

Patrícia Soares Lins[94]

Introdução

Este artigo relata a experiência didático-pedagógica da primeira etapa do projeto de extensão intitulado "Design de Interiores e Artesanato: diálogos intergeracionais do ser, fazer e viver", realizado em 2023 pelo grupo de pesquisa Design e Estudos Interdisciplinares (GEID) e pelo grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação (GEMPE), ambos do Instituto Federal de Alagoas (Ifal), que teve como foco o combate ao ageísmo ou etarismo a partir da promoção de diálogos entre diferentes gerações (Rosa e Silva *et al*., 2023).

O trabalho integrou o III Encontro Nacional de Linguística Aplicada - III ENALA 2025 no simpósio temático fechado "Linguagem e Arte e Outras Formas de Comunicação", organizado pela professora e pesquisadora Nádia Mara da Silveira (GEMPE-Ifal/GEDEAL) e inserido no eixo temático estudos textuais e discursivos, com o intuito de demonstrar os vários olhares para a linguagem.

[92] Doutora em Educação (UFBA), Docente do Instituto Federal de Alagoas - Ifal. E-mail. adriana.quixabeira@ifal.edu.br.

[93] Doutora em Engenharia Industrial (UFBA), Docente do Instituto Federal de Alagoas - Ifal. E-mail. aurea.raposo@ifal.edu.br.

[94] Doutora em Engenharia Industrial (UFBA), Docente do Instituto Federal de Alagoas - Ifal. E-mail. patrícia.lins@ifal.edu.br.

No caso específico deste estudo, no contexto da arte e criatividade entre jovens adultos e idosos.

O projeto “Ser, fazer e viver: inter.geracional.idades”

Ação de extensão pioneira no âmbito institucional, o projeto “Ser, fazer e viver: inter.geracional.idades”, denominação simplificada que foi elaborada pela equipe do projeto para identificação e comunicação visual com os participantes, por meio da criação da logomarca do projeto (cf. Figura 1, a seguir), colocou o Ifal *campus* Maceió, em posição de protagonismo no combate ao etarismo e promoção do envelhecimento digno e ativo (Souza *et al*., 2025).

Figura 1: Logomarca elaborada pela equipe de bolsistas



Fonte: Acervo GEID-Ifal/GEMPE-Ifal, 2023.

O projeto “Ser, fazer e viver: inter.geracional.idades” foi conduzido a partir de diálogos e práticas entre equipe e participantes por meio da

promoção de encontros intergeracionais, mobilizando-os na co-criação de materiais, poemas e objetos, estimulando-os a criatividade e práticas artístico-culturais, nos quais os saberes práticos e os conhecimentos do campo do design e das experiências de vida foram o mote para promover a intergeracionalidade. Como principais metas e objetivos, o projeto buscou:

- Estimular a convivência entre diferentes gerações;
- Revisitar memórias através da música e da escrita criativa;
- Refletir sobre o etarismo;
- Despertar o olhar para si, a partir de três palavras de referência: ser, fazer e viver.

Além disso, realizou a promoção de diálogos e atividades interativas que envolveram a arte e a criatividade entre jovens adultos (18 a 60+) e pessoas idosas (60+). O público participante foi constituído por pessoas da comunidade externa e por egressos e alunos/as dos cursos de Design de Interiores e Artesanato, além de artesãos/ãs, discentes adultos jovens de cursos na área de Produção Cultural e Design e áreas afins.

O percurso metodológico da Etapa 1: Despertar para Criar

A “Etapa 1: Despertar para criar” foi composta por duas fases: a Fase 1, que abrangeu os encontros intergeracionais, por meio das atividades: Roda do conhecer (SER) e Conversas a dois (FAZER e VIVER), sensibilizadoras da temática e voltadas à integração inicial dos participantes, que culminaram em um varal de palavras (cf. Figura 2); e, a Fase 2, voltada aos Ensaios, constituídos

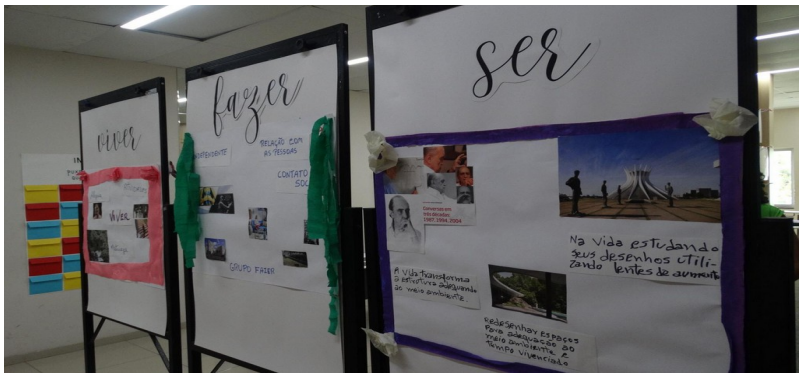
pelos registros do cotidiano de interações intergeracionais pelos participantes; pela composição de painéis com as palavras-chave do projeto (como ilustra a Figura 3); pela escrita criativa e descritiva do ser, fazer e viver; e pela Roda do partilhar.

Figura 2: Varal de palavras



Fonte: Acervo GEID-Ifal/GEMPE-Ifal, 2023.

Figura 3: Mural Ser, Fazer e Viver



Fonte: Acervo GEID-Ifal/GEMPE-Ifal, 2023.

Neste trabalho, foram destacadas as atividades Escrita Criativa e Roda do Partilhar da Fase 2, que conduziram os participantes ao olhar para as memórias e para a linguagem poética.

Escrita Criativa

A partir de *playlists* de músicas que marcaram as fases da vida - da infância a envelhescência, os participantes foram convidados a escreverem poesias, bricolando acontecimentos, narrativas de si e do que quisessem expressar a partir das reflexões sobre o que se é, o que se vive e o que se faz, enquanto escolhas ao longo do tempo. Na intenção de despertar sensações para discussão, a atividade envolveu a criação de poesias, formada por palavras que eles haviam selecionado das músicas ou que envolviam memórias que foram revisitadas por meio das próprias canções, instigando a criatividade dos participantes para escrita autobiográfica.

Roda do Partilhar

A Roda do Partilhar trouxe uma variedade poética, que transitava do subjetivo para o lírico, do aventureiro para o íntimo, que beirava o sussurro de um segredo, uma troca de versos e alusões não só sobre eles próprios, mas sobre os que os rodeavam enquanto mulheres, homens, mães, avós, irmãs, filhas e filhos também. Foi momento de imersão e ao mesmo tempo de fazer emergir narrativas de aprendizados, vivências familiares, de trabalho, desafios, momentos de resiliência. Houve introspecção e generosidade consigo e com os outros.

A bricolagem de poesias: co-criação do Ser, Fazer e Viver

A partir das poesias escritas pelos participantes, a equipe executora do projeto realizou a bricolagem de trechos selecionados de diferentes poemas e co-criou uma nova poesia, simbolizando o coletivo das vivências, dos fazeres e

acontecimentos que constituem o ser e o viver de cada um. A construção textual, em linguagem poética e autobiográfica se transforma e recebe início, meio e fim que não identifica o sujeito, mas os sujeitos na existência e na interação. Ser, fazer e viver, coletivamente.

Poéticas cocriativas

Poema 1, *composição de Adriana Paula Rosa e Silva*
Aceitar viver de memórias com o coração e sem
conflito com a razão.
Tenho o silêncio nos olhos, pois a vida é pressa
e o tempo não para.
Aqui estamos no presente contínuo,
uma colagem em movimento.
Em nossas vidas, do presente tempo de cada dia.

Poema 2, *composição de Raissa Costa*
Imerso no meu ser, renasço na subjetividade dos meus sonhos.
Um mar de saudade e vazios, que ecoam como palavras ao vento.
Prenúncio da nostalgia…
infância, memórias, descobertas, encontros e desencontros,
que ditam o rumo a seguir
A arte da ressignificação e da luta que movimenta a constante descoberta
de quem sou e para onde vou?
Preciso saber agora?
Sigo na musicalidade que a vida rítmica toca,
danço valsa com meus medos na gentileza e busca de quem sou.

Poema 3, *composição de Adriana Paula Rosa e Silva*

Maceió tinha muito show
que no Sesi acontecia
Só pra contrariar e Mamonas,
tudo se assistia.
O tempo passa e as as recordações chegam
começo a viver dentro de mim.
As recordações da alegria, sonhos e encontros vividos.
Quando era menina gostava de paquerar,
Na minha infância gostava de brincar.
As brincadeiras, as tradições, seguem o rumo do amor
muda o tempo, mudam as amizades,
Juventude que vai,
vida que segue…

Poema 4, *composição de Adriana Paula Rosa e Silva*
Tenho saudade, por quê será?
Escuto vozes ao vento,
vejo emoções no olhar.
Vida que tira e dá lembranças para ficar!
Natureza que devemos cuidar: céu, mar, tudo para contemplar.
Novas imersões do ser, em constante formação.
E assim minha gratidão vem com paciência,
pois minha resiliência tem o nome de Amor

Considerações finais

O presente artigo apresentou uma das etapas metodológicas do Projeto de extensão “Ser, Fazer e Viver: inter.geracional.idades” - “Despertar para criar”, desenvolvida com o objetivo de promover a intergeracionalidade,

utilizando a arte em diferentes formas de expressão e linguagem, com o estímulo à visitação das memórias afetivas dos participantes e de escrita criativa para gerar poesias que trouxessem o vivido ressignificado, em uma variedade poética que transitou do individual ao coletivo, do cotidiano ao lírico.

A estratégia da bricolagem das poesias trouxe a potência de jovens e pessoas idosas, com histórias que podem gerar um novo sentido, baseado na intergeracionalidade que viabiliza a convivência repleta de aprendizados.

Agradecimentos

Agradecimentos ao Ifal pelos recursos de fomento à execução da pesquisa, por meio das bolsas de extensão, obtidas pelo Edital Nº 06/2023 Pró-Reitoria de Extensão do Ifal (PROEX/Ifal); ao pesquisador e colaborador voluntário, Prof. Dr. Anderson Diego Almeida do ICHCA/UFAL; e, à professora e geriatra Ronny Roselly Domingos da Uncisati pela parceria junto ao projeto. Agradecimentos especiais aos participantes do Projeto de Extensão (2023).

Referências

ROSA E SILVA, Adriana Paula Quixabeira; LINS, Patrícia Soares; RAPÔSO, Áurea Luiza Quixabeira Rosa e Silva. **Design de Interiores e Artesanato: diálogos intergeracionais do ser, fazer e viver**. Projeto de Extensão Artifal 2023. Edital Nº 06/2023 Pró-Reitoria de Extensão do Ifal (PROEX/Ifal). Maceió, Alagoas: Ifal campus Maceió, 2023.

SOUSA, Raissa; PITANGA, Alexandre; FALCÃO, Rebeca; OLIVEIRA SANTOS, Adriana Paula; RAPÔSO, Áurea Luiza. Ser, Fazer e Viver: experiência extensionista intergeracional em Design. In: SOUSA, Álvaro; ACIOLY, Angélica de Souza Galdino;

SANTA ROSA, José Guilherme. **10° ETD – Congresso Internacional Ergotrip Design: Design, Ergonomia e Interação Humano Computador: relatos de experiência**. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, Fev./2025, p. 257-266. Disponível em: https://ria.ua.pt/handle/10773/44003. Acesso em 28 nov. 2025.

A produção de materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira sob a perspectiva da interdisciplinaridade

Alyssandra Viana Fonseca[95]

Mariana da Silva[96]

Patricia Minelly da Paz Melo[97]

Introdução

A discussão acerca da interdisciplinaridade no ensino já vem sendo debatida há décadas nas orientações e prescrições da educação no Brasil, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1998; 2000). Esse documento aponta que essa forma de ver o ensino e integrar atividades desenvolvidas em disciplinas de áreas diversas,

> [...] questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu (Brasil, 1998, p. 30).

[95] Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLIN), Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: alyssandraviana01@gmail.com. Agência de fomento da pesquisa: Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

[96] Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLIN), Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: silvvamariana.br@gmail.com. Agência de fomento da Pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

[97] Mestranda em Linguística pelo Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLIN), Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: patty_mello19@hotmail.com. Agência de fomento da Pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Ou seja, os PCN destacam a necessidade de se realizar em sala de aula a articulação de diferentes componentes curriculares, especialmente ao propor um ensino mais alinhado à realidade na qual o aluno está inserido em sua comunidade. Para orientar essa integração, contemplando essas vivências em sociedade, a Base Nacional Comum Curricular, mais recentemente, propõe que:

> os estudantes possam vivenciar experiências significativas com práticas de linguagem em diferentes mídias (impressa, digital, analógica), situadas em campos de atuação social diversos […], cada vez mais próximos das práticas da vida acadêmica, profissional, pública, cultural e pessoal e situações que demandem a articulação de conhecimento (Brasil, 2018, p. 485-486).

No ensino de línguas, como é o caso das estrangeiras, esse processo de integração tende a acontecer com maior frequência, até mesmo quando se trata do ensino instrumental. Isso porque diferentes áreas solicitam o ensino e a aprendizagem de línguas como o Inglês e o Espanhol para atuação em atividades sociais e de trabalho, a exemplo do processo de comunicação que acontece em restaurantes e em viagens, no ramo da hotelaria, do turismo, da tecnologia da informação e, inclusive, em cursos de manutenção e suporte para informática.

Ou seja, em cursos técnicos profissionalizantes na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o ensino de língua estrangeira (componente geralmente do núcleo estruturante da grade do curso), tende a se relacionar com as disciplinas do núcleo tecnológico (componentes específicos da formação ofertada para o mercado de trabalho). Essa integração pode ocorrer também em outras modalidades de ensino, tanto na educação básica quanto superior, por meio de diferentes abordagens, como é o caso da STEAM.

Essa abordagem apesar de propor um modo de experienciar a aprendizagem de Ciência, de Tecnologia, de Engenharia, Artes e Matemática, interdisciplinarmente, ainda é, muitas vezes, pouco conhecida e/ou aplicada no dia a dia das salas de aulas.

Ou seja, apesar da existência dessa proposta o que se observa, em muitos casos, é a dificuldade enfrentada por professores para utilizar essas diferentes abordagens e propor atividades e materiais que deem conta da integração esperada em termos de conteúdos de áreas de conhecimento com objetos de estudo bastante distintos, como é o caso das Linguagens e das Ciências Exatas e da Natureza.

Nesse cenário, diante das prescrições propostas pelos documentos orientadores da educação em nível nacional, o presente trabalho objetiva discutir o processo de produção de materiais didáticos interdisciplinares para o ensino de língua estrangeira à luz da abordagem STEAM.

Para tanto, o texto se estrutura a partir das seguintes seções: Introdução, Ensino de língua estrangeira, Abordagem STEAM, Materiais didáticos, Produção de materiais didáticos interdisciplinares e Considerações finais. Nessa primeira seção, tecemos uma contextualização do que propõe os documentos oficiais que orientam a educação nacional em termos de interdisciplinaridade. Na segunda e na terceira discutimos as concepções e conceitos acerca do ensino de línguas estrangeiras focalizando abordagens pedagógicas, em específico a STEAM.

Na quarta e na penúltima seção, por sua vez, tomando como base as discussões realizadas nas seções anteriores, apontamos algumas características dos materiais didáticos de ensino e elaboramos uma proposta de produção de artefato pedagógico interdisciplinar, em formato de mídia auditiva digital (podcast). Na sequência, tecemos as considerações finais.

Ensino de língua estrangeira

O ensino de línguas estrangeiras tem sido tradicionalmente concebido como um processo cognitivo, centrado na aquisição de estruturas gramaticais, vocabulário e habilidades linguísticas. Em contrapartida, abordagens metodológicas têm buscado, ao longo do tempo, aprimorar o ensino por meio do desenvolvimento da competência comunicativa e do uso de estratégias que favoreçam a compreensão e a produção da língua-alvo.

Isso porque, destaca-se a necessidade de considerar não apenas os aspectos estruturais da língua, mas também os fatores socioculturais e contextuais que influenciam a aprendizagem. Segundo os PCN,

> a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e como cidadão. Por isso, ela vai centrar-se no engajamento discursivo do aluno, ou seja, em sua capacidade de se engajar ou engajar em outros no discurso, de modo a poder agir no mundo social (Brasil, 1998, p. 63).

Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira está diretamente relacionada à exposição ao idioma, à interação com falantes e à aplicabilidade do conhecimento em diferentes contextos. Assim, estratégias de ensino que promovam a imersão, o uso autêntico da língua e a integração com outras áreas do conhecimento podem favorecer a aquisição e o desenvolvimento das habilidades linguísticas. Dessa forma, o ensino de línguas estrangeiras deve contemplar abordagens que articulem teoria e prática, permitindo que os aprendizes utilizem o idioma de maneira eficaz e contextualizada.

Nessa perspectiva, Leffa enfatiza que o ensino de línguas deve ser contextualizado. Para o autor, “o aluno deve aprender as palavras novas

dentro de um contexto significativo" (Leffa 2016, p. 280), isso quer dizer que as práticas de ensino devem levar em conta as situações reais de comunicação que os alunos provavelmente irão enfrentar. O autor defende que os alunos devem ser expostos a situações autênticas de uso da língua, de modo que a aprendizagem seja relevante para suas necessidades e interesses, não apenas algo abstrato e descontextualizado. Ainda segundo ele,

> o encontro com a palavra desconhecida dentro de um texto onde se pode perceber suas relações com outro segmento serve para contextualizar e tornar significativa a aprendizagem, mostrando matizes, restrições e preferências entre as palavras em uso - o que não seria percebido num estudo descontextualizado, com simples listas de palavras (Leffa, 2016, p. 282).

Dando prosseguimento a essa reflexão sobre a palavra contextualizada, o autor explica que ela pode apresentar um valor/significado se aparecer de forma isolada em um dicionário e que essa mesma palavra pode adquirir outro valor quando associada a outras palavras em um texto.

Dessa forma, o professor deve atuar como facilitador, orientador e mediador no processo de aprendizagem, criando um ambiente que favoreça a interação e a prática da língua. Para isso, o professor precisa estar atento às necessidades de seus alunos e ao contexto em que eles estão inseridos, adaptando as práticas pedagógicas de acordo com essas demandas.

Segundo Larsen-Freeman (1997), a aprendizagem de itens linguísticos não é um processo linear, mas sim um percurso caracterizado por avanços e retrocessos. Isso significa que, ao longo do processo de aprendizagem, os alunos podem passar por períodos de progressos significativos seguidos de momentos de regressão, um exemplo disso é a aquisição de tempos verbais

em inglês, em que aprendizes podem usar corretamente uma forma verbal e depois apresentar erros ao tentar aplicar regras de forma generalizada.

Ou seja, em vez de dominar completamente um item e seguir para o próximo, os aprendizes frequentemente revisitam e reconstroem seus conhecimentos, adaptando-se de acordo com a exposição à língua-alvo e as experiências de aprendizagem. Esse processo dinâmico e instável é uma característica central na aquisição de uma língua, tornando claro que o aprendizado é algo muito mais complexo e fluido do que um simples avanço linear.

Dentro dessa perspectiva de aprendizado dinâmico e interativo, a abordagem STEAM se apresenta como um modelo eficaz para o ensino de línguas estrangeiras. Ao conectar diferentes áreas do conhecimento, essa abordagem incentiva os alunos a desenvolverem suas habilidades linguísticas por meio de projetos interdisciplinares, promovendo a criatividade e o pensamento crítico.

Na visão de Oliveira (2017, p. 51), essa abordagem oferece um novo olhar diante do conhecimento e "uma mudança na aprendizagem que proporciona aos alunos e aos professores a interação com outras disciplinas, respeitando a individualidade de cada aula e uma compreensão da realidade em sua complexidade". A seguir, apresentamos de modo detalhado o que propõe essa abordagem.

Abordagem STEAM

O fenômeno da globalização causou diversas mudanças sociais no modo de pensar, aprender e educar, trazendo consigo a necessidade de

promover uma educação mais centrada no aluno e com um aprendizado que seja, ainda mais, significativo para ele. Diante disso, pesquisadores têm se preocupado em buscar por novos modelos, metodologias e abordagens diferentes das tradicionais, a fim de contemplar uma aprendizagem ativa e adequada para o atual público de aprendizes.

Entre tantos modelos de aprendizagem que vêm surgindo, como os que envolvem a multidisciplinaridade, transdisciplinaridade etc., também há o da interdisciplinaridade que será objeto deste estudo. De acordo com Pereira (2009), a interdisciplinaridade pode ser compreendida como um processo dinâmico que envolve a interação entre o conhecimento racional e o conhecimento sensível, promovendo a integração de saberes distintos, porém interdependentes, na construção de sentido para a vida.

Nesse contexto, a STEAM apresenta-se como uma abordagem que favorece essa interação ao articular diferentes áreas do conhecimento e integrar essas áreas no ensino de língua estrangeira, o que pode mudar, positivamente, a perspectiva do professor e aluno com relação à aprendizagem de um novo idioma no ambiente escolar.

De acordo com a STEP Centre (2021, p. 07):

> O STEAM é geralmente definido como uma abordagem educacional que cria oportunidades de aprendizado para integrar conhecimentos e habilidades em ciência, tecnologia, engenharia, arte (inovação) e matemática; a fim de aplicar essas habilidades no enfrentamento de desafios da vida real.

A definição apresentada destaca a essência da STEAM como uma abordagem educacional que vai além da mera transmissão de conteúdos multidisciplinares, enfatizando a aplicação do conhecimento em contextos

práticos e desafiadores. Essa abordagem interdisciplinar, além de trabalhar diferentes disciplinas em conjunto, também foca em habilidades essenciais, como o pensamento crítico, criatividade e resolução de problemas. Trazendo essa perspectiva para o ensino de língua estrangeira, torna-se um aspecto particularmente relevante, pois permite que os alunos aprendam e utilizem a língua alvo de forma funcional, prática e contextualizada.

Para Georgette Yakman (2008, p. 01), "o STEAM é um modelo educacional em desenvolvimento que mostra como as disciplinas acadêmicas tradicionais podem ser estruturadas em uma estrutura para o planejamento de currículos integrativos". Esse modelo proposto pela autora do acrônimo STEAM, pretende que as disciplinas tradicionais sejam articuladas de maneira mais coerente entre si, promovendo uma reorganização do planejamento curricular.

No ensino de língua estrangeira, principalmente na educação básica, essa perspectiva pode estimular o desenvolvimento das habilidades de fala e comunicação em outro idioma. Segundo Holanda e Bacich (2020, p. 29):

> Quando tratamos do STEAM na educação, não existe uma metodologia única e específica para promover a integração das áreas presentes no acrônimo, e, nesse caso, é comum o equívoco de chamar o STEAM de metodologia. Da mesma forma, o STEM (acrônimo sem as Artes), ou STEAM, também não é considerado um currículo a ser seguido.

Esses autores trazem um esclarecimento fundamental e importante para melhor compreender a real natureza da STEAM na educação, pois, ao contrário do que muitos acreditam, a STEAM não se trata de uma metodologia fixa, mas sim de uma abordagem educacional flexível que orienta a integração de diferentes áreas do conhecimento. Essa abordagem, não se trata de uma

metodologia que deve ser seguida à risca, com um passo-a-passo desenhado ou uma sequência didática, mas sim variadas estratégias que visam promover uma aprendizagem significativa, relacionando as múltiplas disciplinas escolares.

Ao falar em múltiplas disciplinas, podemos levantar o seguinte questionamento: como ser um professor interdisciplinar se o nosso aluno é multidisciplinar? Leffa (2016) destaca que, enquanto o professor de línguas transita em um ambiente naturalmente interdisciplinar, o aluno enfrenta um cenário predominantemente multidisciplinar, no qual as disciplinas são frequentemente fragmentadas e pouco integradas. Com isso, é possível evidenciar ainda mais a necessidade de novas abordagens de ensino que permitam ao aluno perceber o aprendizado de um novo idioma não somente como um conteúdo ou disciplina escolar, mas como uma ferramenta útil para a sua formação pessoal e profissional.

O autor ainda ressalta que a construção de um conhecimento sólido no ensino de línguas exige a interação com outras disciplinas, um movimento que, embora necessário, pode apresentar desafios quanto ao equilíbrio na integração dos saberes. Incluir elementos de diferentes áreas, com certeza enriquece a aprendizagem, porém também pode resultar na dispersão do foco pedagógico se não houver uma articulação bem planejada. Refletindo sob esta ótica, é interessante pensar como o professor e a escola podem garantir que a interdisciplinaridade amplie o aprendizado da língua estrangeira sem sobrecarregar ou desviar a atenção dos objetivos linguísticos principais.

No mesmo texto, Leffa (2016, p. 212) diz que:

> O ensino de línguas, portanto, precisa não só decidir com quem deseja interagir mas também que tipo de relação deseja desenvolver. Há, em

> princípio, três áreas que interessam aos professores de línguas e que se relacionam a: (1) o que se ensina; (2) quem se ensina; (3) onde se ensina.

Ou seja, aponta três características importantes cujas quais o educador deve estar atento, de modo a conhecer o público a quem está ensinando para assim direcionar o planejamento de suas aulas para o contexto em que esse aluno está inserido.

Para tanto, aborda sobre a importância de o professor decidir quais disciplinas ele vai incluir em seu currículo. No caso da STEAM, por exemplo, o docente não precisa integrar o ensino de línguas a todas as cinco áreas, ou seja, ele pode escolher uma ou duas que mais tem afinidade e relacionar aos seus objetivos de ensino.

Em vista disso, Holanda e Bacich (2020, p. 34) falam sobre o desenvolvimento de projetos interdisciplinares:

> Em projetos interdisciplinares, existem etapas mais estruturadas para que o estudante crie a conexão entre as habilidades das áreas envolvidas no projeto. As etapas costumam ser desenhadas pelo professor, para auxiliar os estudantes a criar alguma solução, considerando um contexto autêntico, um problema ou uma questão norteadora.

Segundo os autores, a estruturação cuidadosa dos projetos interdisciplinares é essencial para que os alunos consigam estabelecer conexões significativas entre as áreas do conhecimento. Com isso, o professor precisa desenvolver o seu papel de maneira muito cuidadosa na criação de projetos e materiais didáticos, a fim de desenhar recursos que não apenas transmitam conteúdos, mas que despertem a curiosidade do aluno, incentivem a concepção e promovam o pensamento crítico.

Materiais didáticos

O material didático compreende um instrumento utilizado no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, de modo a facilitar o compartilhamento e aquisição de determinados conhecimentos e conteúdos. Para Bandeira (2008, p. 14), ele pode ser considerado como "produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática".

Já para Tomlinson (2011) o termo é definido como tudo aquilo que pode ser utilizado tanto por docentes, quanto por discentes para facilitar a aprendizagem de uma língua. Geralmente, esses artefatos são associados a objetos físicos ou impressos, como é o caso dos livros e das apostilas, pois são os mais comuns em termos de utilização por professores em suas práticas pedagógicas.

De acordo com Richter (2005), o professor, ao adotar o livro, apresenta diferentes grau de subordinação. Ou seja, há professores que adotam o livro e subordinam-se a ele desde o conteúdo ministrado à ordem exata de apresentação destes no material e há professores que realizam a utilização desse artefato adaptando-o conforme suas necessidades, a partir de planejamento autônomo, intercalando com outros materiais complementares.

Essa predominância é decorrente, em muitos casos, da disponibilidade e facilidade de uso desses materiais que se tornam mais acessíveis, por meio de programas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), quando comparado àqueles que necessitam de estrutura física e tecnológica para manuseio e implementação ou àqueles de autoria própria do professor mediador do componente curricular, que necessita de habilidades e/ou

conhecimentos sobre o processo de produção desses artefatos, muitas vezes ausentes.

Nesse cenário, Nicolaides e Fernandes (2007, p. 44) apresentam duas situações distintas:

> Uma é aquela em que o professor ou o responsável pelo curso adota materiais pré-produzidos ou os elabora especificamente para um determinado contexto de aprendizagem. Outra situação é aquela em que materiais didáticos ficam disponibilizados, por exemplo, em um centro de auto-acesso, para satisfazer a alunos oriundos de diferentes contextos, ligados ou não formalmente a um determinado curso. Nesse caso, os materiais são variados, na tentativa de atender às suas diferentes necessidades, preferências e estilos de aprendizagem.

Centraremos o foco na primeira alternativa e corroboramos com esses autores que afirmam que "simplesmente importarmos modelos planejados para atender às necessidades de um outro contexto, pode resultar em fracasso na aprendizagem, já que diferentes realidades requerem diferentes tratamentos" (Nicolaides; Fernandes, 2007, p. 48).

Assim, na próxima seção, realizamos uma discussão acerca da concepção e desenvolvimento de materiais didáticos autênticos e interdisciplinares para o ensino de língua estrangeira à luz da abordagem STEAM, de modo a auxiliar professores no desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.

Produção de materiais didáticos interdisciplinares

A produção de materiais didáticos, segundo Leffa (2007), compreende uma sequência de atividades que envolve, no mínimo, quatro etapas: (1)

análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação. Neste trabalho, focalizaremos apenas as duas etapas iniciais.

Nessa primeira etapa se estabelece o objetivo do material. Para tanto, segundo o autor,

> [...] parte de um exame das necessidades dos alunos, incluindo seu nível de adiantamento e o que eles precisam aprender. As necessidades são geralmente mais bem atendidas quando levam em consideração as características pessoais dos alunos, seus anseios e expectativas, preferência por um ou outro estilo de aprendizagem (Leffa, 2007, p. 16).

Sob essa perspectiva da análise de necessidades, é possível determinar o que os estudantes precisam aprender e esperam aprender para, com base nisso, avaliar a relevância do material utilizado (Richter, 2005). Quando esse material é alinhado a essas expectativas o aluno consegue vislumbrar a utilização dos conteúdos e atividades propostas. Do contrário, para Leffa (2016, p. 114), "muitas vezes os alunos têm dificuldade de transferir para o mundo real aquilo que aprendem na escola. Não vendo aplicação prática para o conhecimento adquirido, acham-se muitas vezes donos de um conhecimento inútil".

Tomlinson (2001), nessa perspectiva, aponta que essa elaboração, além de caminhar junto com as necessidades dos discentes e realizar uma integração da escola com a comunidade, também deve levar em consideração o que é esperado pelo próprio professor em termos de ensino e também pela instituição. Se preocupa, ainda, com o conteúdo programático e com requisitos de políticas públicas estabelecidos pela ambiência.

Daí a relevância de contemplar abordagens interdisciplinares, haja vista as orientações dos PCN e da BNCC. Além disso, os conteúdos estudados em

sala não são vistos de forma isolada em sociedade e sim de modo integrado, é o que acontece por exemplo com o uso de uma língua estrangeira para se comunicar em um aeroporto internacional, ao realizar o pagamento de uma refeição. Isso envolve linguagem e comunicação, em termos de gêneros orais, e conteúdos matemáticos no tocante ao pagamento e recebimento de possível quantia de troco, quando efetuado em dinheiro em espécie.

A utilização de materiais didáticos padronizados a nível nacional, como o livro didático, por exemplo, reduz as possibilidades de utilizar, no processo de ensino e aprendizagem de determinado conteúdo, exemplos reais e contextualizados com as vivências dos discentes.

Nessa perspectiva, entendemos como relevante, portanto, a elaboração também de materiais autênticos que possam complementar essa possível lacuna. Essa produção consiste em uma área/atividade essencialmente prática. Geralmente,

> as atividades propostas para o ensino de línguas têm sido tradicionalmente classificadas em quatro grandes áreas: (1) fala, (2) escuta, (3) leitura e (4) escrita. Os materiais podem ser preparados para cada uma dessas habilidades, em separado, ou de modo integrado, incluindo duas ou mais habilidades (Leffa, 2016, p. 115).

Ou seja, haverá instrumentos utilizados para o ensino que contemplarão apenas conteúdos predominantemente expostos pela via oral, como é o caso de mídias auditivas (CD, podcasts), e outros em que se predomina a escrita, a exemplo dos livros didáticos. Esses materiais, desse modo, respectivamente, têm a potencialidade de contemplar a habilidade da escuta, no caso do aluno que ouvirá o podcast, e a leitura, no caso do aluno que terá contato com o arquivo impresso do livro ou em formato digital, em e-book.

A escolha do recurso a ser utilizado, nessa perspectiva, se faz relevante na medida em que indica quais habilidades serão trabalhadas de modo integrado a partir da proposição do uso do material. Essa definição,

> [...] envolve basicamente o suporte sobre o qual a língua vai ser apresentada ao aluno. Tradicionalmente o suporte mais comum tem sido o *papel*, que por sua vez pode ser subdividido em muitos outros (*livro, jornal,* revista, revista em quadrinhos, revista acadêmica etc.). Com o desenvolvimento e barateamento das tecnologias de comunicação, outros suportes tornaram-se populares, incluindo *fitas de áudio, fitas de vídeo* e, mais recentemente, o *computador* e a *internet* (Leffa, 2016, p. 115, grifos nossos).

Assim, como podemos observar, com o avanço da internet e das novas Tecnologias da Informação e Comunicação, inclusive as digitais (TDIC), as mídias auditivas ampliaram as possibilidades de ensino, como é o caso das fitas de áudio (CD) que eram bastante utilizadas no ensino de língua estrangeira, anexadas aos livros de Inglês da educação básica. Mais recentemente, o podcast passou a ser utilizado também com essa função.

Em se tratando de um recurso digital, muitos professores ainda apresentam dificuldades tanto em propor atividades com a ferramenta, quanto com o seu manuseio para possíveis produções. Frente a essa possibilidade, apresentamos a seguir uma proposta de elaboração desse material didático (quadro 1), contemplando conteúdos de diferentes disciplinas, de modo interdisciplinar, além de destacar os meios e modos de produção com tutoriais acessíveis e instrumentais.

Para tanto, tomamos como base o Projeto Político Pedagógico (PPC) do curso técnico em Programação de Jogos Digitais, ofertado pelo Instituto

Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), integrando a disciplina de Língua Inglesa, com componentes mais técnicos e tecnológicos, a exemplo de *Conceitos de Jogos digitais e Projeto de Jogos Digitais*.

Quadro 1: Proposta de plano de elaboração de material didático

Nível de ensino: Educação Profissional e tecnológica Curso profissionalizante: Programação de jogos digitais, ofertado pelo IFRN (Souza; Campos Neto; Ferreira, 2014)
Esse curso propõe em seu PPC disciplinas que contemplam metodologias de aulas desde aquelas expositivas e dialogadas a músicas e vídeos, além do desenvolvimento de projetos interdisciplinares e integradores, com disciplinas do Ensino Básico e também técnicas, de acordo com a realidade do curso e do campus.
Disciplina: Língua Inglesa Outras disciplinas contempladas com a temática interdisciplinar: Conceitos de Jogos digitais; Projeto de Jogos Digitais (*Game Design*)
Essas disciplinas podem ser utilizadas como exemplos de integração - outras também podem ser trazidas à baila - na medida em que apresentam os principais conceitos acerca dos jogos digitais e propõem atividades práticas em jogos já desenvolvidos. Isso faz com que os alunos tenham uma maior percepção acerca de como esses jogos podem auxiliar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, nesse caso, do Inglês.
Tema: A influência de jogos digitais no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em crianças e adolescentes Pergunta norteadora: Em que medida os jogos digitais influenciam o processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em crianças e adolescentes? Formato do material: Podcast
Objetivo geral do material: Discutir o processo de influência de jogos digitais no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em crianças e adolescentes.
Objetivo de aprendizagem: Identificar as principais vantagens (e possíveis desvantagens) do acesso a jogos digitais em termos de aprendizagem de língua estrangeira.

Habilidades envolvidas: A produção e utilização desse podcast em sala de aula, presencial ou EAD, envolve habilidades de fala (o professor) e escuta (o aluno).
Áreas da abordagem STEAM contempladas: Língua Inglesa e Tecnologia

Metodologia/estratégias de ensino: O podcast deverá ser elaborado pelo professor da disciplina, em língua inglesa, e discutirá a influência de jogos digitais no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras em crianças e adolescentes, abordando e apontando as principais vantagens (e possíveis desvantagens) desse método.

É possível também, a partir desse material, solicitar que o aluno se torne protagonista de sua aprendizagem e elabore também materiais auditivos expondo seus conhecimentos sobre o assunto em questão.

Recursos: *Smartphone,* Rede Wi-fi e recurso digital *Anchor*.

Tutorial para utilização do podcast[98]:

QR Code:

Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=NMvbUDmO_OE&t=17s. Acesso em: 03 mar. 2025.

Dicas para produção de podcast:

QR Code:

[98] Os tutoriais apresentados foram elaborados por uma das autoras do artigo em parceria com o Laboratório de Práticas Educativas, Inovadoras e Acessíveis (LAPEIA) da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (FELCS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Link de acesso: https://www.youtube.com/watch?v=S8JbdesCyEI&t=15s. Acesso em: 03 mar. 2025.

Referência:

SOUZA, Alessandro José de; CAMPOS NETO, Edmilson Barbalho; FERREIRA, Edon Hudan Cavalcante Fonseca. Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Programação de Jogos Digitais na forma Integrada, presencial. Natal: IFRN, 2014. Disponível em: https://portal.ifrn.edu.br/documents/733/Tecnico_Integrado_em_Programacao_de_Jogos_Digitais_2015.pdf. Acesso em: 02 de mar. 2025.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Essa proposta trata-se de uma ilustração de como um material didático interdisciplinar pode ser elaborado por um professor utilizando um recurso digital, em geral, bem aceito pelo público escolar. A partir dela é possível contemplar temáticas que se relacionam tanto com a formação profissional do discente, levando em consideração o curso técnico no qual o material seria utilizado, quanto com as vivências destes para além dos muros escolares, nas quais a utilização de ferramentas e jogos digitais se torna cada vez mais comum para as crianças e adolescentes nascidas a partir do século XXI.

Por se tratar de uma proposta, esta ainda não foi aplicada e, consequentemente, não gerou resultados passíveis de análise, sendo sua execução e apresentação previstas para produções e publicações acadêmicas futuras. Desse modo, esperamos, inicialmente, inspirar a produção de artefatos que abranjam componentes curriculares diversos em cursos das mais diversas áreas, assim como orientam a abordagem STEAM e os documentos de prescrição da educação nacional.

Considerações finais

Frente aos desafios contínuos da e na educação, principalmente na integração de diferentes componentes curriculares, este estudo buscou demonstrar que a abordagem STEAM oferece uma perspectiva pedagógica na qual o professor não vai transmitir isoladamente conteúdos, mas sim compartilhar e guiar o aluno em seu processo de aprendizagem, a fim de que ele possa refletir, discutir e relacionar saberes de diferentes áreas do conhecimento.

Na discussão desse processo de ensino e aprendizagem centramos o foco na integração da língua estrangeira com conteúdos de diferentes disciplinas, apresentando a importância da interdisciplinaridade, reconhecida e citada, direta e indiretamente, em documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, também exploramos conceitos e dimensões relacionadas ao ensino de língua estrangeira, como a produção de materiais didáticos. A proposta apresentada para a elaboração desses artefatos para o ensino de línguas em contexto de EPT, desse modo, traz luz às possibilidades que o professor têm/pode vir a ter para promover uma aprendizagem mais significativa e contextualizada, inclusive com o cenário globalizado e utilização constante de recursos e ferramentas digitais. Com isso, esperamos que as discussões aqui realizadas possam fomentar novas práticas e reflexões sobre/no ensino de línguas estrangeiras em uma perspectiva interdisciplinar.

Referências

BANDEIRA, Denise. **Material Didático**. Curitiba, PR: IESDE, 2009. Disponível em: https://arquivostp.s3.amazonaws.com/qcursos/livro/LIVRO_materiais_didaticos.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio)**: Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 18 fev. 2025.

HOLANDA, Leandro; BACICH, Lilian. **STEAM em sala de aula**: aprendizagem baseada em projetos integrando conhecimentos na educação básica. Porto Alegre: Penso, 2020.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141-165, 1997.

LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007.

LEFFA, Vilson J. **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2016.

NICOLAIDES, Christine; FERNANDES, Vera. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. 2.ed. rev. Pelotas: Educat, 2007. p. 43-67.

OLIVEIRA, Osiel Costa. O sentido da interdisciplinaridade no ensino de inglês como língua estrangeira. **Acta Tecnológica**, v. 11, n. 1, p. 47-55, 2017. Disponível em: https://periodicos.ifma.edu.br/index.php/actatecnologica/article/view/434. Acesso em: 1 mar. 2025.

PEREIRA, Isabel B. Dicionário da educação profissional em saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro. 2009. Disponível em:
<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/int.html>. Acesso em: 01 mar. 2025.

RICHTER, Marcos Gustavo. O material didático no ensino de línguas. **Linguagens & Cidadania**, v. 7, n. 2, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28543. Acesso em: 18 fev. 2024.

STEP Centre. **STEAM Programs Guidebook**. Ministério da Educação: Negara Brunei Darussalam, 2021. Disponível em: <https://www.moe.gov.bn/Shared%20Documents/STEP%20Centre%20Information/STEAM%20Guidebook.pdf> Acesso em: 01 mar. 2025.

TOMLINSON, Brian. **Materials Development in Language Teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.

TOMLINSON, Brian. Materials development. In: CARTER, Ronald; NUNAN, David. **The Cambridge guide to teaching English for speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p.66-71.

YAKMAN, Georgette. **STEAM Education**: an overview of creating a model of integrative education. Pulaski: ResearchGate, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/327351326_STEAM_Education_an_overview_of_creating_a_model_of_integrative_education> Acesso em: 01 mar. 2025.

A estilística do duplo sentido: um estudo descritivo da cacofonia como recurso humorístico na fonética do português brasileiro

Thallyson Pinheiro de Lima [99]

Introdução

Por que o ouvido humano insiste em escutar obscenidades onde a gramática jura haver apenas inocência? A linguagem humana, em sua complexidade estrutural e funcional, não é apenas um veículo transparente para a transmissão de informações lógicas e denotativas. Ela é, antes de tudo, um terreno de negociação de sentidos, onde a materialidade sonora (significante) muitas vezes reivindica sua autonomia, gerando efeitos que escapam ao controle estrito da gramática normativa. Imagine-se, por exemplo, a situação hipotética de um jantar solene onde um indivíduo, desejando elogiar a qualidade de um prato, profere a seguinte sentença sobre uma marca fictícia de arroz: "Este arroz *Cadele* é magnífico". Ouve-se, na fluidez da fala encadeada, não a marca do grão, mas uma referência anatômica chula: "a rosca dele". O riso que pode emergir desse lapso, ou a tensão que se instala, não decorre de um erro de sintaxe ou de uma falha de vocabulário, mas de um fenômeno fonoestilístico conhecido como cacofonia.

O presente trabalho debruça-se sobre a cacofonia, um fenômeno linguístico caracterizado pela junção sonora de sílabas finais de uma palavra

[99] Graduando Letras Português-Inglês pela Universidade Federal do Ceará (UFC). thallysonfox@gmail.com

com as iniciais da seguinte, resultando em enunciados foneticamente ambíguos, com conotações frequentemente consideradas desagradáveis, cômicas, obscenas ou de duplo sentido. Tradicionalmente abordada pelos manuais de redação e pela retórica clássica como um "vício de linguagem", uma dissonância a ser extirpada em nome da eufonia e da clareza, a cacofonia tem sido, paradoxalmente, pouco explorada na literatura acadêmica brasileira sob a ótica de sua potencialidade criativa. A visão predominante ainda é a prescritiva, que enxerga no cacófato um acidente a ser evitado, ignorando sua onipresença no discurso humorístico, na publicidade e na fala cotidiana como uma estratégia deliberada de interação social.

Esta pesquisa, portanto, busca preencher essa lacuna significativa, investigando o uso criativo, estratégico e intencional da cacofonia como um recurso fonoestilístico fundamental na construção do humor verbal no Português Brasileiro (PB). A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender como os falantes de PB exploram as características rítmicas, silábicas e entonacionais de sua língua materna para subverter expectativas semânticas, o que permite a transformação de um "erro" em um "artefato" de riso. Ao deslocarmos o foco da normatividade da Gramática Tradicional (GT) para a descritividade, permitimos que a cacofonia seja analisada não como uma falha do sistema, mas como uma exploração lúdica das fronteiras da linguagem.

A introdução ao tema exige uma contextualização ampla sobre o estado da arte dos estudos do humor e da fonética. É consenso entre pesquisadores que o humor é um fenômeno de alta complexidade, envolvendo variáveis linguísticas, cognitivas, sociais e afetivas. Voese (1989) ressalta a dificuldade de definir o discurso humorístico devido à sua natureza multifacetada e à

escassez de estudos sistemáticos que tratem o tema com a profundidade teórica que ele merece, apontando que o humor não é apenas entretenimento, mas um modo de discurso que opera através de rupturas na lógica sequencial esperada, exigindo uma análise que integre aspectos psicossociais à materialidade linguística. Complementarmente, Liska (2012) enfatiza que a compreensão do humor, especialmente em piadas, depende da habilidade do interlocutor em decodificar pistas linguístico-discursivas. O humor baseia-se frequentemente na polissemia e na ambiguidade, onde um elemento linguístico possui múltiplos sentidos, porém dominante no contexto da piada. A cacofonia insere-se precisamente neste mecanismo: ela fornece a ambiguidade sonora necessária para que o sentido oculto (geralmente tabu) emerja e se sobreponha ao sentido literal (inocente) previsto pela GT.

A hipótese inicial que norteia esta pesquisa é a de que a cacofonia, no contexto do humor brasileiro, opera como um mecanismo de "bissociação" fonética, termo de Koestler (1967), onde dois quadros de referência incompatíveis (o texto original inócuo e o subtexto obsceno) colidem através da identidade sonora, gerando o riso. Acredita-se que essa operação não é aleatória, mas depende de regras fonológicas específicas do PB, como a ressilabificação (sândi externo) e a redução vocálica, que facilitam a fusão de palavras e a reinterpretação de fronteiras silábicas. Apesar do reconhecimento da importância do humor e da estilística, identificam-se lacunas nas pesquisas anteriores. Enquanto a retórica clássica e a gramática normativa documentaram a cacofonia como erro, e a fonética descritiva mapeou os processos de produção da fala, faltam estudos que conectem explicitamente esses dois domínios para explicar a eficácia pragmática do cacófato intencional. Como exatamente a estrutura silábica do português favorece

certas cacofonias? Qual o papel da prosódia na ativação do duplo sentido? E, crucialmente, por que a maioria das cacofonias humorísticas tende ao escatológico ou sexual? Estas são questões que a literatura existente tangencia, mas raramente aprofunda com base em dados empíricos.

Delimitando os objetivos deste trabalho de forma clara, o principal objetivo é analisar como a cacofonia opera como uma estratégia de construção do humor no PB, investigando de que forma sua ambiguidade fonética contribui para a geração de efeitos cômicos e para a quebra de expectativas semânticas. Propõe-se, assim, uma análise descritiva da formação de cacofonias em termos e frases com propósito jocoso, a fim de compreender suas funções discursivas e estilísticas. Os objetivos específicos incluem: (1) descrever os processos fonológicos (como crase, elisão e sândi) subjacentes à formação de cacófatos; (2) categorizar os tipos de subversão semântica operados por esses jogos sonoros; e (3) discutir a função social da cacofonia como válvula de escape para temas que podem ser considerados tabus para o tecido social brasileiro geral.

De forma resumida, as principais descobertas desta pesquisa, que serão detalhadas na análise de dados, indicam que a cacofonia é um recurso altamente dependente da *performance* oral. A análise revelou que o efeito cômico é intensificado quando a cadeia sonora é ressegmentada pelo ouvinte, criando novos limites de palavras que não existem na escrita. Além disso, observa-se uma predominância absoluta de temas sexuais e escatológicos na subversão cacofônica, sugerindo que esse recurso atua como uma "máscara" linguística que permite dizer o indizível em público, protegendo o falante sob a alçada da ambiguidade.

Fundamentação Teórica

Estabelecer um interesse profissional no tópico abordado requer, primeiramente, o reconhecimento da sofisticação do humor. Longe de ser uma manifestação simplória, o discurso humorístico é um campo de intensa atividade cognitiva. A pesquisa está fundamentada em autores que abordam o discurso humorístico, a estilística e os efeitos sonoros na linguagem. Em primeira análise, Voese (1989) ressalta a complexidade de definir o discurso humorístico, notando a escassez de estudos sistemáticos sobre o tema. O autor aponta para a importância da análise dos aspectos linguísticos, psicológicos e sociais na produção e recepção do humor. Baseando-se em Koestler (1967), Voese discute o componente de agressividade presente no humor. A narrativa humorística caracteriza-se por ser ágil, direta e linear, até que ocorre uma "quebra abrupta da sequência". Essa agressividade não é necessariamente violência física, mas uma violência contra a lógica esperada, permitindo que o texto dispense detalhes supérfluos e surpreenda o interlocutor. É o único tipo de texto onde a alteração da sequência, um fato imprevisto fora das convenções sociais, alivia a tensão emocional e provoca o riso. Além disso, o discurso humorístico opera frequentemente no modo non-bona-fide (não-cooperativo/não-sincero), onde o falante não tem compromisso com a verdade dos fatos, mas sim com o efeito cômico. O ouvinte, ao perceber esse modo, suspende a descrença e engaja-se na busca pelo sentido oculto, que geralmente infringe as máximas de conversação convencionais para gerar o riso (Liska, 2012).

Em segunda análise, a cacofonia historicamente ocupa um lugar ambivalente nos estudos da linguagem. No âmbito da Retórica Clássica e dos

estudos literários tradicionais, ela é predominantemente entendida como uma falha. Fernandes (2025), em seu estudo sobre as figuras no Cancioneiro Geral, retoma a tradição da *Rhetorica ad Herennium* e as lições de Quintiliano para situar a cacofonia como um desvio que compromete a *elegantia* e a *compositio* do discurso. Para os retóricos antigos, a clareza e a eufonia eram ideais supremos. Fernandes (2025) destaca que a cacofonia era classificada tecnicamente como *cacémphaton* (do grego *kakémphaton*), termo que designava não apenas o som desagradável, mas especificamente a "colocação infeliz de palavras" que produzisse uma sugestão obscena ou torpe. Fernandes (2025) ressalta que, para gramáticos como Nebrija, isso resultava em uma "fea sentencia" (sentença feia), algo a ser evitado a todo custo na fala polida.

Contudo, em uma perspectiva fonoestilística moderna, o fenômeno é ressignificado e a "torpeza" condenada por Quintiliano torna-se a matéria-prima do riso. Brito (2018), por exemplo, em sua análise da cacofonia como recurso expressivo, explora como essa figura pode ser intencionalmente utilizada para gerar efeitos estéticos e comunicacionais, transcendendo sua classificação como mero erro gramatical. A Estilística, conforme definição clássica e primária de Bally (1967) discutida em Martins (2000), é uma disciplina que se ocupa do equipamento expressivo da linguagem. Sob essa ótica, o que Fernandes (2025) identifica nos manuais antigos como um vício que "obscurece a dicção", no humor brasileiro contemporâneo transforma-se em uma estratégia de clareza subversiva. Quando um humorista utiliza "Beijamin Arrola", ele não está falhando na *compositio*; ele está manipulando a fronteira entre as palavras para evocar o *cacémphaton* de forma deliberada.

Em terceira análise, esse uso subversivo da língua alinha-se com o que Harkness (2017) discute em seu trabalho sobre a glossolalia e cacofonia na

Coreia do Sul. Embora tratando de um contexto religioso (o "falar em línguas"), Harkness reforça a noção de que a cacofonia pode operar nos "limites da linguagem". O som desordenado ou a junção sonora inesperada desafiam as funções linguísticas "normais" e denotativas, reforçando a dimensão ideológica da própria linguagem. Por outro lado, no humor cacofônico brasileiro, essa "dimensão ideológica" é a das normas sociais de decoro: ao romper com a eufonia polida e evocar o baixo calão, a cacofonia questiona e ridiculariza as restrições sociais impostas à fala.

Em última análise, a fim de compreender como a cacofonia ocorre, é imperativo recorrer à fonética descritiva do português brasileiro. Cagliari (2007), Cristófaro (2019), Roberto (2016) e Uchoa (2010) fornecem o arcabouço necessário para entender a produção da fala. O fenômeno da cacofonia ocorre fundamentalmente no nível do sândi externo (juntura intervocabular). Cagliari (2007) explica que a fala não é uma sucessão de palavras isoladas, mas um continuum sonoro. As fronteiras das palavras, tão claras na escrita (através dos espaços em branco), muitas vezes desaparecem na oralidade. Isso permite a ressilabificação: a consoante final de uma palavra (coda) pode se tornar o ataque (onset) da sílaba inicial da próxima palavra, especialmente se esta começar por vogal. Além disso, a sílaba, unidade rítmica básica descrita por Cagliari (2007) como o suporte da fala montado sobre a ação muscular respiratória, é a unidade que é manipulada na cacofonia. O humorista "recorta" a sílaba, ignorando a morfologia para privilegiar a sonoridade, criando o que Saldanha (2023) chamaria de uma nova relação de "som e sentido" através da análise multissilábica.

Metodologia

Foi adotada, como metodologia, uma análise descritiva e qualitativa da formação da cacofonia em termos e frases com propósito jocoso. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza interpretativa do objeto de estudo. O humor não reside apenas na estrutura fonética, mas na interação pragmática entre essa estrutura e o conhecimento de mundo do interlocutor. Uma análise puramente quantitativa (contagem de ocorrências) falharia em captar as nuances semânticas e os mecanismos de "quebra de *script*" que constituem o cerne do fenômeno. Nesse sentido, a descrição fonética detalhada, aliada à análise pragmática, foi o caminho adotado para desvendar como o som (significante) trai o sentido original para criar um novo significado humorístico. No que tange ao lócus desta pesquisa, não houve participantes humanos diretos (como em entrevistas), mas sim a observação de artefatos culturais circulantes. O corpus foi constituído a partir de uma coleta de dados em fontes digitais de humor popular em diferentes gêneros do discurso humorístico brasileiro propensos a terem cacofonias. As fontes incluíram pesquisa em: (1) letras de músicas dos gêneros musicais funk, forró de duplo sentido e músicas infantis subvertidas; (2) piadas tradicionais e contemporâneas como anedotas e charadas; (3) falas de humoristas e personagens cômicos; e (4) frases do cotidiano e "memes" veiculados em redes sociais como X (antigo Twitter), Instagram e Facebook, onde a escrita muitas vezes mimetiza a oralidade para gerar humor. A coleta visou a diversidade para demonstrar que a cacofonia não é um fenômeno isolado, mas um recurso sistêmico da língua em uso lúdico.

A partir da base apresentada, as ocorrências de cacofonia foram

classificadas com base no tipo de ambiguidade que produzem (e.g., duplo sentido, conotações obscenas, escatológicas, etc.), considerando suas características fonoestilísticas e discursivas. Buscou-se identificar padrões: as cacofonias tendem mais ao sexual? Ao escatológico? Essa classificação permitiu mapear as "zonas de tabu" que a cacofonia ajuda a violar.

A fim de exemplificar a formação das cacofonias com rigor linguístico, foram elaboradas transcrições fonéticas de expressões selecionadas, como "Tico Mia", "Beijamin Arrola", "Eva e Adão" etc. Para a elaboração das transcrições fonéticas, utilizou-se como base o Alfabeto Fonético Internacional (IPA) abordado em Cristófaro (2019) e Roberto (2016) para representar graficamente os sons. Esta etapa foi crucial para demonstrar objetivamente os fenômenos de sândi, elisão e ressilabificação descritos por Cagliari (2007). Foram transcritas duas formas para cada exemplo: a forma "esperada" (normativa/semântica) e a forma "subvertida" (como soa na prática humorística).

Por fim, foram investigados os sentidos explícitos e implícitos gerados pela sonoridade dessas construções, analisando como a ambiguidade fonética contribui para a construção do efeito cômico, em especial no gênero musical e nas piadas de nomes próprios. Utilizou-se a teoria dos scripts de Raskin (1985) para explicar o mecanismo cognitivo do riso em cada caso analisado.

Análise dos Dados e Discussão

Partindo da coleta e classificação, avançamos para a microanálise fonética e semântica. Os dados confirmam que a cacofonia é um fenômeno de interface: ela ocorre na borda entre a fonologia (o som) e a pragmática (o uso

em contexto). Além disso, a presença da cacofonia se revelou mais eficiente em estruturas sintáticas simples e em textos orais ou performáticos, sugerindo sua maior eficácia quando aliada à prosódia e à entoação. Segue abaixo a análise detalhada das cacofonias catalogadas e descritas, apresentadas em uma tabela comparativa para facilitar a visualização do contraste entre a expectativa e a subversão. A primeira transcrição fonética refere-se à expectativa semântica do termo (o sentido literal), e a segunda transcrição refere-se à subversão humorística (o sentido "ouvido").

Tabela 1: Análise fonética e semântica de exemplos de cacofonia encontrados

Cacofonia (Expressão Original)	**Expectativa Semântica (Transcrição e Significado)**	**Subversão Humorística (Transcrição e Significado)**
A ruela do Eno	[ə huˈɛlə dʊ ˈẽnʊ] A pequena rua é de posse do Eno	[ə huˈɛlə doˈẽdʊ] “A ruela doendo” (dor anal)
Arroz Cadele	[ɐˈhojs kɐˈdelɪ] Uma suposta marca de arroz chamada "Cadele"	[ə ˈhoskə ˈdelɪ] “A rosca dele” (referência ao ânus)
Balão suspeito	[bɐˈlẽwẽ susˈpejtʊ] Substantivo “balão” + adjetivo “suspeito”	[bɐˈlẽsẽʊ ʊs ˈpejtʊ] “Balança os peito” (frase/comando vulgar)
Beijamin Arrola	[bejʒɐˈmĩ ɐˈholə] Nome próprio masculino	[ˈbejʒə ə ˈmĩɲə ˈholə] “Beija a minha rola” (comando sexual)
Cabo C tá no chão	[ˈkabʊ ˈse ˈta nʊ ˈʃẽwẽ] O cabo C está no chão	[kõ ə buˈsetə nʊ ˈʃẽwẽ] “Com a buceta no chão”
Essa fada	[ˈɛsə ˈfadə] Pronome demonstrativo “essa” + substantivo “fada”	[ˈɛ seˈfadə] “É safada” (adjetivo pejorativo)

Eva e Adão	['ɛvə ɪ ɐ'dẽwẽ] Casal bíblico	['ɛ vi'ɐdẽwẽ] “É viadão” (insulto)
H. Romeu Pinto	[ɐ'ga 'hõmew 'pĩtʊ] Nome próprio masculino abreviado	[ɐ'gahə ʊ mew 'pĩtʊ] “Agarra o meu pinto” (comando sexual vulgar)
Jacinto Pinto	[ʒɐ'sĩtʊ 'pĩtʊ] Nome próprio masculino	['ʒa 'sĩtʊ 'pĩtʊ] “Já sinto pinto” (afirmação sexual)
México Lindo	['meʃikʊ 'lĩdʊ] O país México é lindo	['meʃɪ 'ku 'lĩdʊ] “Mexe cu lindo” (comando vulgar)
Palha Assada	['paʌə ɐ'sadə] Palha que foi assada	[pɐʌɐ'sadə] “Palhaçada” (algo ridículo)
Paula Tejano	['pawlə te'ʒẽnʊ] Nome próprio feminino	['paw lete'ʒẽnʊ] “Pau latejando” (ereção)
Paula Vadino	['pawlə vɛ'dʒĩnʊ] Nome próprio feminino	['paw levɐ'dʒĩnʊ] “Pau lavadinho” (higiene genital)
Que cano?	[kɪ 'kẽnʊ] Interrogação sobre um cano	[ki'kẽnʊ] “Quicando” (ato de pular/sentar)
Simas Turbo	['simәs 'tuɦbʊ] Nome próprio fictício	[sɪ mɐs'tuɦbʊ] “Se masturbo” (ato sexual)
Só canela	['sɔ kɐ'nɛlə] Apenas canela	['sɔkə 'nɛlə] “Soca nela” (ato sexual agressivo)
Tico mia	['tʃikʊ 'miə] O gato chamado Tico está miando	['tʃi kõ'miə] “Te comia” (ato sexual)

Fonte: Acervo do autor. Modelo de notação fonética adotado pelo autor do artigo a partir de Cristófaro (2003), Roberto (2016) e também da Associação Fonética Internacional.

Foi percebido que, fonologicamente, a maioria das cacofonias depende da instabilidade da fronteira silábica no português. Como demonstrado por Cagliari (2007), a tendência do português brasileiro de formar sílabas CV (Consoante-Vogal) faz com que consoantes finais de palavras (codas) sejam "atraídas" para vogais iniciais seguintes. Em "Arroz cadele", o [s] final de arroz se torna o início de uma sílaba virtual na percepção do ouvinte, facilitando a transição para "rosca". Nesse sentido, exemplos como "Paula Tejano" mostram como a redivisão silábica pode criar frases inteiras ("Pau latejando") a partir de nomes próprios. Além do mais, a interpretação da cacofonia exige que o ouvinte compartilhe o código cultural do falante. Para entender "Arroz cadele", é preciso saber que "rosca" é gíria para ânus. Para entender "H. Romeu Pinto", é preciso saber o nome da letra H. Sem esse conhecimento enciclopédico, a cacofonia permanece apenas um som estranho, sem ativar o script humorístico descrito por Raskin (1985).

No que tange à descrição linguística de cada cacofonia apresentada na tabela anterior, seguem abaixo as descrições detalhadas de cada uma das cacofonias catalogadas apresentadas em uma nova tabela para facilitar a visualização dos elementos fonéticos do PB que compõem a quebra da expectativa semântica e contribuem para a subversão humorística.

Tabela 2: Análise fonética e semântica de exemplos de cacofonia encontrados

Cacofonia (Expressão Original)	**Análise Linguística do Fenômeno**
A ruela do Eno	Sândi Vocálico: A preposição "do" + "Eno" [du 'enu] gera [dwenu] ou [do'endu] na fala rápida, soando idêntico ao gerúndio "doendo". "Ruela" pode ser definida também como uma gíria para ânus. A frase muda de "posse" para "sensação dolorosa".
Arroz Cadele	Juntura e Metáfora: A sibilante final de "arroz" ([s] ou [ʃ]) se une à velar oclusiva [k] de "cadele". Na percepção rápida, [hojs kɐ] é reanalisado como [hos kɐ] "rosca". A vogal inicial [a] funciona como artigo. "Rosca" é uma metáfora popular para ânus, ativando o script escatológico.
Balão suspeito	Paronomásia e Ritmo: A similaridade entre "suspeito" e "os peito" é explorada. O verbo "balança" é sugerido pela sonoridade de "balão" + o [s] de ligação. A frase exige uma pronúncia rápida e relaxada para que a fusão ocorra perfeitamente.
Beijamin Arrola	Decomposição Morfológica: O nome "Benjamin", ou no caso, “Beijamin”, contém a sequência [mĩ], que é homófona do possessivo "mim" ou, com a vogal de apoio, "minha". "Arrola" fornece o substantivo "rola" (pênis). O imperativo "Beija" já está contido no nome. É um exemplo clássico de "nomes de duplo sentido".
Cabo C tá no chão	Reconstrução Fonética Complexa: Este é um caso mais forçado, dependendo da pronúncia "cabucetá". A sílaba "ca" + "bo" + "ce" + "tá" cria a sequência [ka-bu-se-ta]. O ouvinte precisa ignorar a sintaxe original para "ouvir" o termo tabu "buceta".
Essa fada	Deslocamento de Fronteira Silábica: A sílaba final de "essa" ([sə]) se funde com a inicial de "fada". O [ɛ] inicial de "essa" é reanalisado como o verbo "é" (cópula), e o restante [sə'fadə] forma o adjetivo "safada".
Eva e Adão	Sândi e Ditongação: A conjunção "e" [ɪ] une-se à vogal final de Eva e à inicial de Adão. [və] + [i] + [ɐ] forma a sequência [vja],

	núcleo da palavra "viado". A terminação "dão" de Adão completa o aumentativo.
H. Romeu Pinto	Leitura Alfabética: A letra H é lida como [ɐ'ga]. Adicionando-se a sílaba "Ro" de Romeu, forma-se o verbo "agarra o". "Meu" e "Pinto" completam a frase. Depende da leitura do nome da letra.
Jacinto Pinto	Homofonia Pura: "Jacinto" é perfeitamente homófono de "Já sinto" em muitos dialetos brasileiros. A justaposição com "Pinto" (sobrenome comum e gíria para pênis) cria o duplo sentido imediato.
México Lindo	Segmentação Silábica: A palavra "México" é decomposta. A sílaba átona final "co" [kʊ] é reanalisada como o monossílabo tônico "cu" (ânus). A tonicidade original proparoxítona facilita a percepção do imperativo "mexe".
Palha Assada	Crase Vocálica: A vogal final átona de "palha" [ə] funde-se com a vogal inicial de "assada" [ɐ]. A sibilante [s] de assada completa a formação de "palhaçada", eliminando a pausa entre as palavras.
Paula Tejano	Ressilabificação e Apócope: "Paula" é dividida em "Pau" + "la". A sílaba "la" une-se a "Tejano". Ocorre a queda do [d] na pronúncia popular do gerúndio "latejando" (latejanu), facilitando a fusão.
Paula Vadino	Ressilabificação: Similar ao anterior, "Paula" fornece o substantivo "Pau". A sílaba "la" une-se ao sobrenome "Vadino", que é reinterpretado como "vadinho" (diminutivo de lavado com queda do [d] ou apenas similaridade fonética).
Que cano?	Elisão e Homofonia: A pronúncia rápida de "quicando" com a queda da plosiva [d] na sílaba final (quicano) torna o gerúndio homófono à sequência "que cano", criando uma sugestão de movimento sexual.
Simas Turbo	Juntura e Reanálise: A sibilante final de "Simas" une-se ao [t] inicial de "Turbo". A vogal [i] de Simas é reinterpretada como a conjunção/pronome "se" [sɪ]. "Turbo" fornece a base para "masturbo".
Só canela	Fusão de Palavras: O advérbio "só" + a sílaba "ca" de canela forma o verbo "soca". "Nela" (em + ela) já está contido na palavra canela. A estrutura CVCV facilita a redivisão.

Tico mia	Ressilabificação e Redução Vocálica: A vogal final átona de "Tico" [ʊ] sofre síncope. O [k] é atraído para a sílaba seguinte. O pronome "Te" [ʧi] emerge da primeira sílaba.

Fonte: Acervo do autor. Modelo de notação fonética adotado pelo autor do artigo a partir de Cristófaro (2003), Roberto (2016) e também da Associação Fonética Internacional.

A análise desses dados permite elaborar generalizações que podem ser direcionadas especificamente para o seu estudo, ou ainda para a sua área como um todo. Observa-se que a cacofonia no humor brasileiro não é aleatória; ela segue padrões fonológicos e semânticos precisos. Foi percebido em 100% dos casos analisados a primazia do tabu por meio da subversão semântica aponta para o domínio do sexual ("Te comia", "Beija minha rola", "Soca nela", "Se masturbo") ou do escatológico/vulgar ("A rosca dele", "Com a buceta no chão", "Mexe cu lindo"). Isso confirma a teoria de que o humor serve como uma válvula de escape para o reprimido. A cacofonia permite que temas socialmente censurados (sexo, ânus, órgãos genitais) invadam o discurso público disfarçados de inocência. O "vício" de linguagem torna-se, na verdade, uma virtude de resistência contra o decoro.

Considerações Finais

Concluímos que a cacofonia, longe de ser um mero erro de linguagem, é um recurso fonoestilístico com grande potencial expressivo, especialmente no discurso humorístico. Sua capacidade de criar ambiguidade e de subverter o significado convencional por meio da sonoridade a estabelece como um mecanismo eficaz para a geração de riso. Foi demonstrado, nesse trabalho,

que a língua portuguesa, com sua flexibilidade rítmica e riqueza de processos de sândi, é um terreno fértil para a ambiguidade criativa. Através da análise de exemplos como "Tico mia" e "Beijamin Arrola", ficou evidente que o humor não está apenas no conteúdo, mas na forma: é a manipulação da matéria sonora que permite a emergência do sentido proibido. O estudo confirmou que a cacofonia opera através da colisão de scripts (inocente vs. obsceno), sendo a fonética o veículo dessa colisão.

Este estudo, ao descrever o uso da cacofonia em contextos de humor, contribui para a desmistificação de seu status como um vício de linguagem e para aprofundar a compreensão da relação complexa entre fonologia, pragmática e humor na construção de sentidos não convencionais. A cacofonia revela-se como um espaço de liberdade, onde o falante pode "dizer sem dizer", transferindo para o ouvinte a responsabilidade de completar o sentido obsceno. Propõe-se, com isso, uma base sólida para futuras investigações acadêmicas que busquem explorar as funções discursivas desse fenômeno linguístico ainda pouco abordado na literatura. Implicações para pesquisas subsequentes incluem o estudo da cacofonia em outros dialetos do português (como o português europeu ou africano), a análise de sua presença na literatura canônica (não apenas no humor popular) e o uso da cacofonia como ferramenta pedagógica para o ensino de consciência fonológica e variação linguística.

Dessa forma, propomos uma base para novas investigações acadêmicas que busquem aprofundar a relação entre fonética, fonologia, pragmática e humor na construção de sentidos não convencionais. A cacofonia, afinal, nos lembra que a língua pode ser considerada viva, traiçoeira e, acima de tudo, divertida.

Referências

BALLY, Charles. **El lenguaje y la vida**. Tradução de Amado Alonso. 5 ed. Buenos Aires: Losada S.A., 1967.

BRITO, Eliza. **Estilística linguística**: a cacofonia como recurso expressivo da língua. 2018. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado - Letras) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2018. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/ entities/publication/5669ecb8-2d4b-4db2-abef-1fadcf697c8e

CAGLIARI, L. C. **Elementos de fonética do português brasileiro**. São Paulo: Paulistana, 2007.

COSTA, Iris Moura da Silva. **Variação linguística como estratégia de humor em memes nordestinos**. 39 f. Monografia (Licenciatura em Letras Português) - Universidade Estadual do Piauí, Santa Cruz do Piauí, 2025. Disponível em: https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1622

CRISTÓFARO SILVA, Thaís. **Fonética e Fonologia do Português**: Roteiro de Estudos e Guia de Exercícios. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

FERNANDES, Geraldo Augusto. **Figuras fonéticas e de linguagem e pensamento na poesia do Cancioneiro Geral de Garcia de Resende**. eHumanista, v. 62, p. 219-235, 2025. Disponível em: https://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/default/files/sitefiles/ehum62.fernandes.pdf. International Phonetic Association. **Handbook of the International Phonetic Association**. Cambridge University Press, 1999.

HARKNESS, N. **Glossolalia and cacophony in South Korea**: Cultural semiosis at the limits of language. American Ethnologist, 44: 476-489, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.1111/amet.12523

KOESTLER, Arthur. **O fantasma da máquina**. Tradução de Christiano Monteiro Oiticica e Hesiodo de Queiroz Facó. Rio de Janeiro: Zahar, 1969.

LISKA, Geraldo José Rodrigues. **Análise do discurso humorístico**: as marcas

sociolinguísticas, culturais e históricas para a/o produção/desvio do significado. Trem de letras 1.1 (2012): 89-98. Disponível em: https://www.academia.edu/download/102036165/46.pdf

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à estilística**: a expressividade na língua portuguesa. São Paulo: T.A. Queiroz, 2000.

RASKIN, Victor. **Semantic Mechanisms of Humor**. Dordrecht-Boston-Lancaster: D. Reidel. 1985.

ROBERTO, Mikaela; **Fonologia, fonética e ensino**. Guia introdutório; Parábola. 2016.

SALDANHA, Matthews Osterlund. **Multi silábica**: uma análise fonológica e suas implicações para as relações de som e sentido. 2023. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/268293

UCHOA, J. A. C. **Língua Portuguesa**: Fonologia. Fortaleza: Material Virtual da Universidade Federal do Ceará, 2010.

VOESE, Ingo. **O discurso humorístico**: um estudo introdutório. Revista Leitura 5-6 (1989): 7-20. Disponível em: https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/download/6573/5503

Biblioteca escolar: inovações tecnológicas e projetos de incentivo à leitura no Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq)

Pedro Vitor Feitosa da Cruz[100]

Thayssa Paôlla Rodrigues do Vale[101]

José Ribamar Lopes Batista Júnior[102]

Introdução

A biblioteca escolar pode ser caracterizada como um espaço em que os alunos são capazes de identificar o complexo universo que os cerca, por meio de descobertas que envolvem os seus gostos, interesses, obtenção de novos conhecimentos e experiências e realização de suas leituras favoritas. Assim, é por meio desse espaço que o aluno encontra um material que acrescenta à sua aprendizagem, desenvolve seu senso crítico e amplia a criatividade e imaginação. Pode-se compreender, dessa forma, a biblioteca escolar como artefato valioso no processo educacional, o que impulsiona e fortalece a aquisição de conhecimentos (Albernaz, 2008; Salcedo; Stanford, 2016).

[100] Aluno do ensino médio do Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI) E-mail: pedro.cruz.pc@ufpi.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-0723-4873. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1731225433034334.

[101] Acadêmica de Enfermagem da Universidade Federal do Piauí. Bolsista PIBITI/CNPq. E-mail: thayssa.vale@ufpi.edu.br. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9872-1716. Lattes: http://lattes.cnpq.br/7115755793477576.

[102] Professor EBTT. Coordenador do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq). Doutor em Linguística. Colégio Técnico de Floriano/UFPI. E-mail: ribas@ribas.ninja. Orcid: https://orcid.org/0009-0002-0723-4873. Lattes: http://lattes.cnpq.br/1731225433034334.

No entanto, muitos desafios são vivenciados no gerenciamento e manutenção das bibliotecas escolares no Brasil. No atual sistema escolar, esse ambiente educacional muitas vezes não é valorizado, o que resulta na ausência de investimentos, recursos e profissionais capacitados e dificulta a manutenção de um acervo diversificado e ocasiona infraestrutura inadequada, com espaço físico limitado e a ausência de equipamentos. Atrelado a isso, há um constante distanciamento entre os alunos e o uso da biblioteca escolar, normalmente associado à ausência de incentivos por parte dos docentes, que limitam-se ao uso dos conteúdos de livros didáticos e ao desinteresse relativo às obras disponíveis (Albernaz, 2008; Pacheco, 2020; Nunes; Santos; 2020).

Dessa forma, a biblioteca escolar, entre suas inúmeras atribuições, organiza a utilização dos livros, coopera com o desenvolvimento educacional e cultural, orienta e incentiva a leitura, e fornece suporte aos docentes e à escola. Assim, é preciso investir nas melhorias das bibliotecas escolares, através de melhores condições pedagógicas, sociais, físicas e materiais, a fim de torná-la adequada para fornecer a leitura de modo pleno (Monteiro, 2016; Salcedo; Stanford, 2016).

Nesse sentido, as Tecnologias de Comunicação e Informação (TICs) estão cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens e adolescentes, principalmente por seu caráter social. No entanto, deve-se ressaltar que essas tecnologias também devem estar presentes nas discussões sobre educação, moldando e atualizando o ambiente escolar. Ao implementar as TICs nas bibliotecas escolares, novos serviços são criados e serviços já oferecidos são aperfeiçoados, como serviços de referência on-line, sistemas de gestão de acervos, sistemas de empréstimos e gerenciamento de usuários e acesso a bases de dados gerais (Zanon, 2015; Lazarotto, 2022).

Contudo, a simples implementação de ferramentas tecnológicas, por si só, não é garantia de que o desinteresse será automaticamente superado. A tecnologia realiza a ação de ser um facilitador do acesso e gerenciamento, mas a formação do hábito leitor e a ressignificação da biblioteca exigem uma mediação pedagógica ativa e intencional. É nesse sentido que os projetos didáticos e as ações de incentivo à leitura se tornam essenciais, pois funcionam como a ponte entre o acervo (seja ele físico ou digital) e o estudante, combatendo a relação de separação entre biblioteca e estudante, ao transformar a biblioteca de um repositório passivo em um centro de aprendizagem dinâmico e convidativo.

Diante disso, o objetivo deste estudo é relatar as inovações tecnológicas e projetos de incentivos à leitura da Biblioteca Setorial do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT) do Colégio Técnico de Floriano.

Referencial teórico

A biblioteca escolar deve desempenhar um papel importantíssimo no contexto educacional, transcendendo o papel de apenas um mero acervo de livros e apresentar-se como um espaço essencial na emancipação intelectual e no desenvolvimento cognitivo, social, e criativo dos educandos (Roca, 2012). Trata-se de um agente que incentiva a leitura reflexiva, permitindo que os alunos tenham uma nova concepção do texto, repleta de significados (Côrte; Bandeira, 2011). O potencial máximo da biblioteca torna-se evidente quando a analisamos a partir do prisma sociocultural de Vygotsky (1984), que aborda a indissociação entre o ambiente de aprendizagem e a interação social e cultural. Nesse sentido, a presença de bibliotecas escolares torna-se

imprescindível pela realização da sua ação mediadora, interação com colegas, educadores e com o próprio acervo, que facilita o processo de construção do conhecimento por meio da leitura, da pesquisa e da reflexão.

De forma complementar, a perspectiva construtivista de Piaget (1975) fornece outro alicerce para a importância das bibliotecas escolares. Ao proporcionarem uma ampla gama materiais que são distintos na sua formação e complexidade, elas oferecem ao estudante um ambiente que contém os objetos necessários para a construção de uma aprendizagem complexa e abstrata. A biblioteca torna-se o "cerne do projeto pedagógico" ao estimular o desenvolvimento intelectual de maneira autônoma, funcionando como um laboratório de investigação e "aprendizagem baseada no questionamento" (Kuhlthau, 2006). Esse encontro teórico se fortalece com a visão de Kleiman (2007), que define a leitura como uma prática social. Portanto, a biblioteca escolar não é apenas vista de uma perspectiva de local de mediação (Vygotsky) ou de ação individual (Piaget), mas também como um espaço de formação de identidade cultural e intelectual. Nela, o aluno se reconhece em diferentes textos e aprende as práticas de leitura que vão além da simples decodificação, envolvendo o domínio de múltiplas linguagens e seus contextos sociais e culturais.

Apesar do papel central que a biblioteca escolar deveria desempenhar no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, ela enfrenta diversos desafios no contexto educacional brasileiro, os quais comprometem sua efetividade e de ação. A situação brasileira é frequentemente marcada por um "total descaso" (Macedo, 2005, p. 78). Entre os principais obstáculos estão a falta de infraestrutura adequada, a escassez de recursos financeiros, a carência de profissionais qualificados, além de questões mais amplas, como a

desvalorização do espaço pela comunidade escolar (maroto, 2009) e a falta de políticas públicas efetivas para a promoção de bibliotecas escolares como centros de aprendizagem dinâmicos e inclusivos.

Os dados refletem esse panorama, segundo um recente levantamento da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil (ATRICON), baseado nos microdados do Censo Escolar 2023. A análise revela um cenário alarmante: mais da metade (52%) das escolas públicas brasileiras não possuem biblioteca nem sala de leitura. Esse déficit massivo de infraestrutura básica é um indicador direto das questões relacionadas à carência de recursos e da falta de políticas públicas efetivas mencionadas (Atricon, 2024).

Contudo, além dos desafios estruturais de existência e infraestrutura de uma biblioteca, esses espaços também enfrentam um obstáculo de ordem pedagógica e cultural, o constante distanciamento entre os alunos e o uso da biblioteca escolar. Esse fenômeno é frequentemente associado tanto ao desinteresse, que pode ser influenciado pela falta de incentivo no ambiente familiar (Souza; Santos, 2024), quanto à ausência de incentivos por parte dos docentes, que muitas vezes limitam suas práticas ao livro didático (Zilberman, 1986). Esse panorama evidencia, portanto, grandes desafios para a educação brasileira. A luta pela garantia da existência de espaços físicos mínimos para a leitura, como os dados do Censo Escolar 2023 comprovam e a necessidade urgente de modernizar as bibliotecas que já existem, adequando-as às demandas do século XXI para que não se tornem obsoletas. Aliado a isso, a missão de tornar as bibliotecas um espaço atrativo e pedagógico aos jovens.

Dessa forma, é a partir desse panorama que a discussão acerca das tecnologias se tornam primordial. A integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) nas bibliotecas escolares tem o potencial de transformar

esses espaços em centros de aprendizagem mais dinâmicos e acessíveis, especialmente para os "nativos digitais" (LANZI; VIDOTTI; FERNEDA, 2014). A utilização de plataformas digitais, como repositórios de e-books e sistemas de gestão de acervos online, facilita o acesso à informação e aprimora a interação dos alunos com o conteúdo. No entanto, a implementação das TICs nas bibliotecas escolares, assim como a aplicação de bibliotecas escolares enfrenta desafios significativos, como a falta de infraestrutura tecnológica adequada e a carência de capacitação contínua dos profissionais. A falta de equipamentos adequados e de conexão à internet de qualidade nas escolas públicas ainda limita o aproveitamento total do potencial das TICs. Além disso, é crucial que os bibliotecários sejam formados de maneira contínua para que saibam integrar essas tecnologias de forma pedagógica e eficaz no processo de ensino-aprendizagem, superando as limitações e ampliando os benefícios das TICs na educação.

É neste ponto que a mediação pedagógica ativa e intencional se torna o elemento central (Santos Neto; Bortolin, 2019). Conforme apontado na introdução deste trabalho, são os projetos didáticos e as ações de incentivo à leitura que funcionam como a ponte entre o acervo (seja ele físico ou digital) e o estudante. Essas ações de mediação são essenciais para combater o constante distanciamento, ressignificar o espaço e transformar a biblioteca de um repositório passivo em um centro de aprendizagem dinâmico e convidativo (Gomes; Bortolin, 2011). Diversos projetos inovadores nas bibliotecas escolares têm buscado transformar esses espaços em centros de aprendizagem mais dinâmicos e interativos. A utilização de TICs, como e-books, audiolivros e redes sociais, tem ampliado o acesso à leitura e engajado mais alunos nas atividades da biblioteca. Neves, Sampaio e Rodrigues (2020)

destacam como as redes sociais podem ser usadas para promover a leitura, divulgar eventos e incentivar a participação ativa dos estudantes.

Métodos

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência. O Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT) (figura 1) está localizado no Colégio Técnico de Floriano (CTF/UFPI), e objetiva aperfeiçoar as práticas de leitura e escrita dos estudantes do ensino médio e técnico profissionalizante, através de ações de ensino, pesquisa e extensão.

Figura 1: Logomarca do Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT/CNPq)



Fonte: Acervo LPT

Nesse contexto, o laboratório conta com um acervo de livros, disponibilizados aos alunos, bolsistas, docentes e funcionários da instituição, e é dividido em dois espaços: Biblioteca Setorial (figura 2) e Espaço Leia Aqui (figura 3). Os livros da Biblioteca Setorial podem ser emprestados aos usuários da biblioteca, enquanto os livros do Espaço Leia Aqui fazem parte do acervo pessoal do coordenador do laboratório e, portanto, as leituras ficam restritas ao ambiente da biblioteca.

Figuras 2 e 3: Logomarcas da Biblioteca Setorial e Espaço Leia Aqui



Fonte: Acervo LPT.

O gerenciamento da Biblioteca Setorial é realizado por bolsistas do LPT, que inclui estudantes do ensino médio e da graduação. Os livros podem permanecer em empréstimo por um período de até 10 (dez) dias com os usuários. Após esse período, deve ser realizada renovação ou devolução do livro emprestado. Em caso de atraso na devolução do exemplar, aplica-se uma multa no valor de R$0,50 por dia, sendo o montante das multas aplicado na compra de novos livros e gastos da biblioteca.

Figuras 4: Espaço físico da Biblioteca Setorial

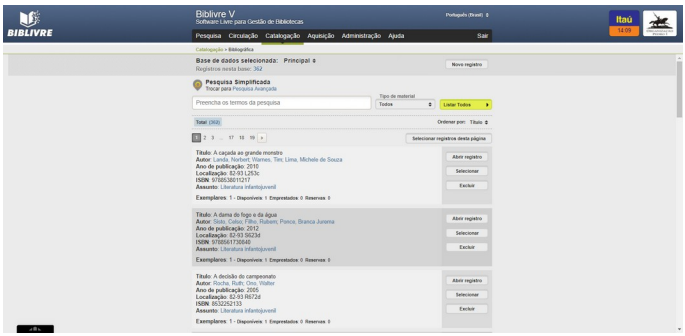


Fonte: Acervo LPT.

Inovação Tecnológica LPTECA

O gerenciamento dos cadastros, empréstimos, renovações e devoluções é realizado no software gratuito Biblioteca Livre (BibLivre) (figura 4), disponibilizado gratuitamente pelo Itaú Cultural. No entanto, esse sistema apresenta limitações, como a impossibilidade de fornecer aos usuários da biblioteca o acesso ao acervo de livros presentes nos espaços de leitura.

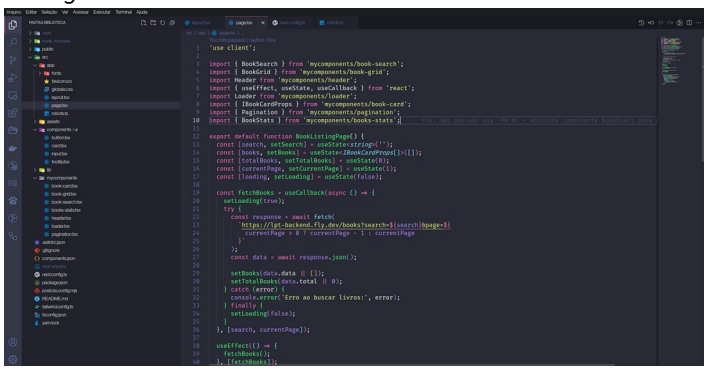
Figura 5: Software Biblioteca Livre (BibLivre)



Fonte: BibLivre.

Diante da necessidade de reunir os exemplares disponíveis na Biblioteca Setorial e no Espaço Leia Aqui, construiu-se, por meio de aplicação web, a ferramenta tecnológica LPTECA para consulta do acervo do LPT. Além disso, o sistema objetiva reunir as produções científicas do Colégio Técnico de Floriano em um repositório acadêmico. O sistema é baseado em API Restful, servidor local e um banco de dados, através de tecnologias como Node.js, TypeScript, Express, Prisma - ORM, PostgreSQL e JWT (JSON Web Token).

Figura 6: Código da ferramenta LPTECA desenvolvido na IDE VSCode com NextJs.



Fonte: Dos autores (2025).

Para a construção do sistema, utilizou-se o modelo cascata, que ocorreu em sete etapas, a saber: I) comunicação; II) planejamento; III) modelagem; IV) desenvolvimento; V) testagem; e VI) implantação (Pressman; Maxim, 2021; Lessa; Lessa Júnior, 2009; Sacramento, 2022). Dessa forma, definiu-se os seguintes requisitos funcionais para desenvolvimento do sistema:

Tabela 1: Requisitos funcionais do aplicativo web LPTECA

CÓDIGO	REQUISITOS
RF01	O sistema deve permitir a visualização de itens do acervo (livros, CDs e DVDs).
RF02	O sistema deve oferecer funcionalidade de busca no acervo por título, autor e categoria.
RF03	O sistema deve exibir as produções científicas do repositório (resumo, artigo, capítulo de livro, livro, etc.)
RF04	O sistema deve permitir o redirecionamento dos usuários para endereços externos (links), onde os textos completos do repositório possam ser acessados na íntegra.
RF05	O sistema deve oferecer funcionalidade de busca no repositório de produções acadêmicas por título, autor ou palavra-chave.

RF06	O sistema deve permitir a filtragem dos conteúdos do repositório por tipo de material acadêmico (artigo, resumo, capítulo, livro, etc.)
RF07	O sistema deve permitir o cadastro e login de administradores para acesso a funcionalidades personalizadas de gerenciamento.
RF07	O sistema deve permitir que usuários autorizados (administradores) adicionem, editem e removam itens do acervo e do repositório.
RF08	O sistema deve permitir que os usuários autorizados (administradores) adicionem e editem autores das produções científicas.
RF09	O sistema deve permitir o redirecionamento dos usuários para o site do LPT.

Fonte: Dos autores, 2025.

Projetos de incentivo à leitura

Visando estimular o hábito da leitura, o LPT desenvolve, através da Biblioteca Setorial, ações e projetos de incentivo à leitura e inovações tecnológicas para divulgação do acervo disponível e das produções científicas do CTF. Dessa forma, os projetos de incentivo à leitura do LPT são estruturados em eixos de desenvolvimento de competências que irão somar ao aluno, oferecendo a esse a capacidade de oralidade, argumentação, cidadania, emancipação intelectual e entre outras.

Entre as várias vertentes e abordagens dos projetos, temos uma frente focada no desenvolvimento do raciocínio crítico e da argumentação, utilizando fatos da atualidade como ferramenta pedagógica. A realização das ações vinculadas a esse eixo motiva os estudantes a analisarem diferentes contextos, identificarem problemas e articular diferentes pontos de vista, diante de questões da sociedade, resultando em um aprimoramento direto da oralidade, da capacidade de compreensão subjetiva da realidade e na

construção de um repertório sociocultural robusto autônomo.

Outra frente de atuação dedica-se à questão principal da formação do hábito da leitura entre os alunos por prazer e ao estímulo da criatividade. Para isso, incentiva-se a leitura de obras do acervo, seguida pela realização de atividades inovadoras que extrapolam o ensino convencional, desenvolvendo o gosto do leitor, sua familiaridade com a leitura e sua capacidade de síntese. A ação fomenta uma cultura leitora ativa e, crucialmente, fornece aos educandos o contato com as obras clássicas, pois entende-se que a escola é o local propício para essa mediação. A metodologia se diferencia do tradicional, muitas vezes focado em resumos obrigatórios ou análises fragmentadas, propondo, em vez disso, uma abordagem direta que leva o aluno a compreender a obra em todo o seu contexto.

Por fim, há outra área de atuação voltada à compreensão dos produtos culturais presente em nossa sociedade e na conexão de diferentes linguagens artísticas, usando como abordagem uma associação entre o literário e o audiovisual como uma porta de entrada estratégica para as diversas formas de cultura e arte. A ação, em questão, quebra a resistência inicial à leitura ao transformar o contato com a obra em uma experiência mais próxima do lazer do que da obrigação acadêmica.

Resultados

Inovação Tecnológica LPTECA

A ferramenta tecnológica LPTECA reúne aproximadamente 3 mil obras, entre livros, CDs e DVDs do acervo do LPT, e aproximadamente 300 produções

científicas, entre livros, capítulos de livros, resumos, artigos e outros, produzidas pelo LPT e pelo CTF. O aplicativo está disposto em três telas principais, com os seguintes endereços eletrônicos (tabela 2):

Tabela 2: Telas da ferramenta tecnológica e seus respectivos endereços eletrônicos.

TELA	Endereço eletrônico
Tela principal	http://acervo.lptextual.me
Tela Catálogo Biblioteca	https://biblioteca.lptextual.me/
Tela Repositório LPT	https://repositorio.lptextual.me

Fonte: Dos autores, 2025.

Na tela principal do aplicativo LPTECA estão presentes os botões para redirecionamento para as páginas da Biblioteca e do Repositório LPT. Além disso, são apresentadas as redes sociais do LPT, o que permite que o usuário clique e seja redirecionado para as redes sociais Instagram, Twitter e Youtube do LPT. A tela principal permite o acesso ao espaço do administrador, exclusivo para a equipe que gerencia o sistema, através do botão de login.

Figura 7: Tela principal do aplicativo LPTECA acessada por notebook.



Fonte: Acervo LPT, 2025.

Através da tela do catálogo da biblioteca (figura 6), o usuário tem acesso a todas as obras disponíveis no acervo da biblioteca, em ordem alfabética. Por meio da barra de pesquisa, o usuário consegue realizar a busca por título da obra ou autor(a). Ao clicar em “ver exemplares”, tem-se acesso às informações detalhadas das obras cadastradas no acervo da biblioteca, o que inclui: localização na biblioteca, classificação, categoria, tipo, autor(a) e quantidade de exemplares disponíveis

Figura 8: Tela Catálogo da Biblioteca do aplicativo LPTECA acessada por notebook.



Fonte: Acervo LPT, 2025.

A tela do repositório (figura 7) permite ao usuário o acesso às produções científicas do LPT e do Colégio Técnico de Floriano (CTF). As produções científicas são apresentadas em formato de lista, que contém os títulos e autores de cada trabalho. Com o objetivo de facilitar a localização de produtos acadêmicos específicos, a barra de pesquisa permite a busca por título, autor ou palavra-chave. Além disso, é possível filtrar as buscas de acordo com o tipo de material acadêmico (artigo, capítulo de livro, livro, resumo, etc.). Ao clicar no produto desejado, uma tela detalhada é aberta, exibindo informações como autores, resumo, palavras-chave, modalidade, data de publicação, como citar e, ademais, apresenta um botão com redirecionamento para leitura na íntegra.

Figura 9: Tela Repositório LPTECA acessada por notebook.



Fonte: Acervo LPT, 2025.

Projetos de incentivo à leitura

Em conjunto da inovação tecnológica LPTECA, busca-se despertar e desenvolver a leitura, a criatividade e o senso crítico dos alunos através de projetos, como: Leituras da Semana, Livro do Mês, Pipoca Cultural e Leitura em Cena.

O projeto Leituras da Semana foca no desenvolvimento da criticidade e da capacidade argumentativa dos estudantes, utilizando a discussão de eventos atuais como prática pedagógica. A dinâmica inicia-se com a definição de uma ordem de apresentação, na qual os alunos se responsabilizam por selecionar e compartilhar notícias publicadas na respectiva semana em que ele for o responsável por trazer a notícia.. Durante a aula, o aluno responsável apresenta a notícia, estruturando sua fala a partir de critérios pré-definidos, que incluem a análise do título, data, contexto, os problemas centrais envolvidos, a menção a casos similares e as considerações finais. A partir disso, segue-se um processo de socialização e debate coletivo, mediado pelo professor.

Figura 10: Logomarca do projeto Leituras da Semana.



Fonte: Acervo LPT, 2025.

Abordando especificamente a consolidação do hábito de leitura, o **Livro do Mês** começa com uma fase de acolhimento e ambientação dos estudantes na Biblioteca Setorial, onde são apresentados ao funcionamento, ao regulamento e cadastrados no sistema, passada essa fase, os alunos realizam a escolha individual de obras, seguida do empréstimo e leitura. Após todo esse processo, acontece a realização de atividades avaliativas das obras, propostas pelo professor, que buscam uma abordagem inovadora, desafiando os alunos a criarem desde produtos como diálogos baseados na obra ou pôsteres de divulgação que motivem os outros alunos a lerem e disseminar a obra entre os estudantes. Essa estratégia visa não apenas validar a leitura, mas também despertar o interesse de outros colegas, transformando os leitores em promotores de leitura.

Figura 11: Logomarca do projeto Livro do Mês



Fonte: Acervo LPT, 2025.

O projeto Leitura em Cena objetiva desenvolver uma relação dos estudantes com os clássicos literários, com foco especial em clássicos da literatura brasileira e portuguesa. O projeto, em questão, se dá pela realização de várias etapas, a primeira etapa consiste em uma aula expositiva sobre a metodologia do projeto, seguida pela formação de grupos que mesclam alunos de diferentes turmas, fomentando a interação. Diante disso, cada grupo recebe, por sorteio, um par de obras: um texto clássico original e uma releitura ou adaptação contemporânea e a etapa final culmina na realização da presentação de um Sarau Literário, no qual os grupos analisam o enredo, o contexto histórico-social, as temáticas centrais e o diálogo entre a obra original e sua adaptação, podendo incluir manifestações artísticas e seguindo critérios de tempo de apresentação.

Figura 12: *Logomarca do projeto Leitura em Cena*



Fonte: Acervo LPT, 2025.

O Pipoca Cultural, por sua vez, complementa as outras ações de incentivo à leitura ao utilizar produtos culturais, como filmes, livros e séries, como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas de leitura e escrita. A iniciativa surgiu da necessidade de combater o distanciamento dos alunos em relação à leitura escolar tradicional, aproveitando o grande e espontâneo interesse dos jovens por mídias audiovisuais e redes sociais.

A metodologia do projeto articula o uso desses produtos culturais com a produção de diversos gêneros textuais e digitais. Após a exibição de um filme ou leitura de um livro, os alunos são incentivados a elaborar sinopses, fichas técnicas, resenhas críticas e vídeos. Dessa forma, o Pipoca Cultural alia entretenimento e aprendizado, ajudando os estudantes a perceberem que a leitura não se limita ao livro-texto e que um filme, por exemplo, está repleto de possibilidades de análise, reflexão e escrita.

Figura 13: Logomarca do projeto Pipoca Cultural



Fonte: Acervo LPT, 2025.

Considerações finais

Este relato de experiência demonstrou as estratégias adotadas pelo Laboratório de Leitura e Produção Textual (LPT) para revitalizar o papel de sua biblioteca escolar, enfrentando os desafios contemporâneos do distanciamento dos alunos e da necessidade de modernização. O estudo evidenciou que a abordagem do LPT se sustenta em duas frentes complementares e interdependentes: a inovação tecnológica, materializada na aplicação web LPTECA, e a inovação pedagógica, concretizada através de projetos de incentivo à leitura estruturados.

A ferramenta tecnológica LPTECA provou ser uma solução eficaz para superar as limitações de softwares de gerenciamento tradicionais, unificando os acervos e democratizando o acesso ao catálogo. Mais do que um simples sistema de consulta, ela atua como uma ponte digital entre o acervo físico e os estudantes, ao mesmo tempo em que se configura como um vital instrumento de divulgação científica e valorização da produção acadêmica do Colégio Técnico de Floriano, através de seu módulo de repositório.

Contudo, a tecnologia, por si só, não forma leitores. O diferencial da experiência relatada reside na compreensão de que a ferramenta deve servir de suporte para ações de mediação pedagógica. Os projetos de incentivo à leitura demonstram ser o complemento essencial, atuando diretamente no desenvolvimento de competências críticas, criativas e argumentativas. Essas ações transformam a biblioteca de um espaço passivo de armazenamento de livros em um centro dinâmico de aprendizagem e interação social, combatendo o desinteresse e ressignificando a relação do aluno com o ato de ler.

A experiência do LPT, portanto, aponta que a união sinérgica entre inovação tecnológica e mediação pedagógica intencional é um caminho viável e robusto para fortalecer a biblioteca escolar. Sugere-se, como desdobramento deste trabalho, a realização de estudos longitudinais para avaliar o impacto de médio e longo prazo dessas ações nos índices de leitura e na formação acadêmica dos estudantes, bem como a contínua expansão do repositório digital.

Referências

ALBERNAZ, Maria Beatriz. Sete desafios da biblioteca escolar. *In*: BRASIL. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. **Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Profiler)**. Brasília: MEC, p. 35-48, 2008.

ASSOCIAÇÃO DOS MEMBROS DOS TRIBUNAIS DE CONTAS DO BRASIL (ATRICON). **Bibliotecas nas Escolas Públicas do Brasil**: dados do Censo Escolar 2023. Brasília, DF: Atricon, 2024. Disponível em: https://atricon.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Bibliotecas-Escolas-Publicas-2023.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

CÔRTE, A. R.; BANDEIRA, L. M. Biblioteca escolar e o incentivo à leitura. *In*:

ENCONTRO DE EXTENSÃO, 14., 2011, João Pessoa. **Anais** [...]. João Pessoa: UFPB, 2011. p. 1-6. Disponível em: https://www.ccsa.ufpb.br/biblio/contents/tcc/tcc-2013/biblioteca-escolar-e-seu-papel-no-incentivo-a-leitura.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

GOMES, L. F.; BORTOLIN, S. Biblioteca escolar e a mediação da leitura. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 2, p. 157-170, jul./dez. 2011.

KLEIMAN, A. B. **Leitura: ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 2007.

KUHLTHAU, C. C. Aprendizagem baseada no questionamento: usando a biblioteca para desenvolver o lado pesquisador do aluno. *In*: DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA AS BIBLIOTECAS ESCOLARES, 2006, São Paulo. **Palestra**. São Paulo: USP, 2006.

LANZI, L. A. C.; VIDOTTI, S. A. B. G.; FERNEDA, E. **A biblioteca escolar e a geração nativos digitais**: construindo novas relações. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

LAZAROTTO, Fátima Cristina Durante. **Novas habilidades para novos leitores?** Aspectos da leitura nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. 2022. Dissertação (Mestrado em educação: Psicologia da educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/26553/1/Fatima%20Cristina%20Durante%20Lazarotto.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

LESSA, Rafael Orivaldo; LESSA JUNIOR, Edson Orivaldo. **Modelos de processos de engenharia de software**. [S. l.], 2009. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Paulo-Silva-Junior/publication/376763873_DESENVOLVIMENTO_DE_FRONT-END_E_BACK-END_PARA_NOS_SENSORES_SEM_FIO/links/6592aede6f6e450f19bc87af/DESENVOLVIMENTO-DE-FRONT-END-E-BACK-END-PARA-NOS-SENSORES-SEM-FIO.pdf. Acesso em: 19 nov. 2025.

MACEDO, N. D. de. A biblioteca escolar no Brasil: do descaso ao descalabro. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 29, n. 1, p. 71-86, jan./jun. 2005. Disponível em: https://brapci.inf.br/_repositorio/2010/05/pdf_e973c7fc01_0000008688.pdf. Acesso em: 30 nov. 2025.

MAROTO, L. H. M. Biblioteca escolar: um desafio para o gestor. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Florianópolis, n. esp. 2, p. 55-70, 2009.

MONTEIRO, Gisele Camargo. **A biblioteca escolar na formação de competências em informação**: contribuições e perspectivas em bibliotecas do Colégio Pedro II. 2016. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: http://www.ridi.ibict.br/handle/123456789/881. Acesso em: 19 nov. 2025.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORIGI, Valdir José; PAVAN, Cleusa. Tecnologias de informação e comunicação: novas sociabilidades nas bibliotecas universitárias. **Ciência da Informação**, v. 33, p. 117-125, 2004.

NEVES, Bárbara Coelho; SAMPAIO, Denise Braga; RODRIGUES, Quézia. Bibliotecas escolares e tecnologias digitais: uma análise bibliográfica. **P2P E INOVAÇÃO**, v. 7, n. 1, p. 146-165, 2020. Disponível em: http://revista.ibict.br/p2p/article/view/5278. Acesso em: 19 nov. 2025.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 25, p. 3-28, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/d8qjjXtVvK3FzRTXJfRg7Pd/. Acesso em: 19 nov. 2025.

PACHECO, Maria Neuda de Carvalho Ramos. **A pesquisa escolar na biblioteca como instrumento potencializador no processo de ensino-aprendizagem**: um olhar para o Ensino Fundamental I. 2020. Dissertação (Mestre em Gestão da Informação e do Conhecimento) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão-SE, 2020. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14068/2/MARIA_NEUDA_CARVALHO_RAMOS.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRESSMAN, Roger S.; MAXIM, Bruce R. **Engenharia de software**. McGraw Hill Brasil, 2021.

ROCA, M. C. M. A biblioteca escolar como recurso educacional. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 371-388, mar. 2012.

SACRAMENTO, Gabriel. **Modelo cascata em projetos de software**: entenda essa metodologia. [S. l.], 13 jul. 2022. Disponível em: https://blog.somostera.com/desenvolvimento-web/modelo-cascata. Acesso em: 19 nov. 2025.

SALCEDO, Diego; STANFORD, Jailiny. O incentivo da leitura na biblioteca escolar. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 12, n. 1, p. 27-44, 2016.

SANTOS NETO, J. A.; BORTOLIN, S. Mediação da informação e mediação pedagógica na pesquisa escolar. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 34-50, 2019.

SOUZA, A. C. S.; SANTOS, S. C. A. A contribuição da família para a formação de leitores. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 4, p. 2084-2096, abr. 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/13597/6662/27455. Acesso em: 30 nov. 2025.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZANON, Andressa Teixeira Pedrosa et al. Uso das tecnologias digitais como mediação do processo de leitura e escrita. **CiFEFiL**, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xix_cnlf/cnlf/03/044.pdf. Acesso em: 21 nov. 2025.

ZILBERMAN, R. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1986.

“É o ciano, confia”: O uso de gameplay de Among us como transposição didática para o ensino de análise linguística

Josefa Arruda Silva Neta[103]

Iúlia Milena Bélens Camilo de Melo[104]

Taynah de Lima Vidal[105]

Introdução

O ensino de língua nas aulas de português como língua materna tem gerado acirrados debates e questões desafiadoras para os professores e para todos aqueles que estão envolvidos no processo educacional. Pressupõe-se que alguns professores de Língua Portuguesa elaboram propostas de atividades que podem afastar a língua da realidade social do indivíduo, tornando-se algo artificial e sem significado. Com as reiteradas críticas feitas à gramática, os professores acabam ficando sem saber o que fazer: alguns, ao tentar inovar, acabam propondo atividades e metodologias que não conversam com a realidade do alunado, ou não são adaptadas de forma que gere um ensino crítico e reflexivo, culminando em uma dissociação do estudante com o conteúdo e com o processo de ensino-aprendizagem como um todo.

[103] Mestranda pelo programa de pós-graduação em linguística e literatura da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - josefaarruda35@gmail.com.

[104] Graduada em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). - iuliammelo@gmail.com.

[105] Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PPGLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) - vidaltaynah@gmail.com.

Pensando, então, em uma abordagem do ensino de Língua Portuguesa que evidencie o aluno e suas vivências a partir de uma aproximação dele para com os conteúdos programáticos, o docente tem a seu dispor gêneros textuais característicos da contemporaneidade, como os gêneros digitais advindos de um forte contexto de globalização e consequentes avanços tecnológicos. Dentre estes gêneros, destacamos o *gameplay*, fortemente associado à cultura de jogos digitais e de criação de conteúdo em redes sociais e plataformas de *streaming* (transmissão) diversas.

Desde o surgimento de plataformas de *streaming* de jogos, como *Twitch* em 2011 e *Facebook Gaming* em 2020, muitas pessoas começaram a assistir outras pessoas jogando ou transmitindo suas partidas para os espectadores. Nesse cenário, um dos termos que mais ganhou popularidade no Brasil e no mundo é a expressão "*gameplay*". A palavra "*gameplay*" significa "jogando o jogo" ou "jogar o jogo", ou seja, uma pessoa que está jogando, na maioria das vezes, por plataformas específicas de *streaming*, e está transmitindo aquele vídeo para outros usuários. Os vídeos podem ser ao vivo, como é o caso das *lives* — uma importação do termo em inglês *livestream*, que significa transmissão ao vivo —, pré-gravados ou ainda editados para publicação posterior.

Sabendo dessa popularidade dos *gameplays* entre os jovens, e da inclusão do gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), os professores de língua portuguesa podem adotar este recurso como um meio de aproximar as aulas de ensino de língua materna da vivência dos alunos e diversificar sua metodologia. No entanto, é relevante destacar que, neste cenário, os docentes devem trabalhar a produção e a interpretação desse gênero digital tendo em vista seu consumo, isto é, considerando seus contextos de produção e reprodução, público-alvo, formalidade, objetivo etc.

Diante disso, para contemplar todo o potencial do uso dos *gameplays* na educação, é preciso ir além de determinismos e começar nos questionando: Por que são bons? O que os fazem bons? Ao dizer isso, James Paul Gee (2008) nos convida a uma reflexão que extrapola o olhar para o *game* como um simples elemento da cultura digital, o que colabora para que esteja no topo das tendências educacionais.

Nesse sentido, no presente trabalho objetivamos propor uma atividade de análise linguística para o 3º ano do ensino médio sobre o conteúdo de pressuposição, utilizando o gênero digital *gameplay* para a abordagem textual-interativa do conteúdo proposto, para que se concretize uma reflexão acerca da língua em uso através da aproximação entre o gênero digital e as experiências dos alunos. De modo específico, portanto, pretendemos: a) entender o gênero digital contemporâneo *gameplay* e as possibilidades educativas de seu uso para o ensino de análise linguística para turmas do 3º ano do ensino médio; b) analisar linguisticamente um *gameplay* do jogo *Among Us* para obtenção de dados acerca de aspectos da pressuposição presentes na fala informal; e c) apresentar uma proposta didática acerca da análise linguística em *gameplays* para refletir sobre os ganhos da abordagem do gênero para o ensino de análise linguística.

Para cumprir com esses objetivos, adotamos as seguintes bases teóricas que fundamentaram a pesquisa e proposta: Mendonça (2006) e Reinaldo e Bezerra (2013) para estudos de análise linguística; Marcuschi (2011) sobre gêneros textuais e digitais; e a presença do gênero digital escolhido na BNCC (2008). Ainda, apresentamos uma transcrição do gênero digital com base na teoria da análise da conversação por Dionísio (2009) e analisamos conforme Ducrot (1987) o conteúdo programático — pressuposição — presente no

gameplay. Ao fim, uma proposta de atividade de análise linguística é apresentada com base neste aporte teórico.

Dessa forma, justificamos este trabalho na constatação necessária de que a escola deve desenvolver a autonomia e a criticidade dos jovens, e entender o funcionamento desse gênero é essencial, podendo inferir vários aspectos a partir da análise e interpretação dos diálogos que acontecem durante a transmissão. Assim, refletindo na prática do professor em sala de aula, utilizamos o gênero digital *gameplay* do jogo "*Among Us*" na proposta de atividade de análise linguística, refletindo sobre os ganhos da aproximação do ensino de língua materna com realidade do discente através dos gêneros em sua prática, promovendo — assim supomos — a autonomia e identificação do aluno com o processo de aprendizagem.

Fundamentação teórica

Análise linguística

Compreende-se como análise linguística o processo em que refletimos sobre a língua e utilizamos a gramática para auxiliar na aprendizagem e na produção de sentidos, trata-se de uma outra forma de discutir os fenômenos linguísticos na escola. Usamos como suporte os textos, conduzimos as leituras, aprendemos sobre os gêneros nos quais estão inseridos e os veículos onde são apresentados, para que o aluno saiba como aplicar tal conhecimento no seu dia a dia. Portanto, a gramática tem sua importância, mas ensiná-la de modo descontextualizado pode levar o aluno a criar desinteresse pela disciplina de Língua Portuguesa e achar que ela é composta apenas por uma série de regras.

Nisso reside a grande diferença entre apresentar a análise linguística ou apresentar uma aula de gramática descontextualizada aos discentes, numa perspectiva normativa e estrutural: na primeira, a reflexão está a serviço dos demais eixos do ensino de língua, enquanto que, na segunda, o foco do ensino está na aprendizagem de nomenclaturas e regras, desvinculadas de situações de uso da língua (Mendonça, 2006).

Assim, a análise linguística aparece como uma alternativa didática para dar suporte às práticas de leitura e produção de textos, possibilitando uma reflexão ativa e consciente dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos. De acordo com Mendonça (2006):

> [...] O termo análise linguística [...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica [...]. (Mendonça, 2006, p. 205).

Sendo assim, temos o conceito de análise linguística representada pela fuga ao ensino normativo tradicional, contemplando diferentes aspectos linguísticos na prática educativa — o que condiz com a perspectiva adotada em nossa proposta didática. De modo similar, Reinaldo e Bezerra (2013) afirmam que quando uma escola adota o ensino de análise linguística, deve-se trazer um enfoque, de forma sistemática, ao processo de didatização em sala de aula, considerando as dimensões gramatical, textual e discursivo-enunciativa da língua igualmente a partir de atividades epilinguísticas e metalinguísticas, condicionando uma prática de ensino que é concomitantemente normativo tradicional e inovador.

Nessa perspectiva, tomando por base Mendonça (2006), a proposta de atividade de análise linguística elaborada neste trabalho parte da concepção que a autora traz em sua obra. Dessa forma, selecionamos o gênero digital a ser trabalho (*gameplay*) e exploramos os seus aspectos discursivos e sociais nas próximas seções e na atividade elaborada com base nesses conceitos.

A pressuposição

A pragmática analisa a linguagem a partir da perspectiva contextual, ou seja, ela se dá por meio da relação do usuário da língua em um determinado contexto. Dessa maneira, o significado vai para além do que está descrito na frase, submetendo-o a uma análise mais profunda, no que refere às intenções, à cultura, ao comportamento, à entonação (algo bastante presente no diálogo que acontece durante a partida do *gameplay*) e principalmente ao conhecimento de mundo do falante.

Partindo desse enfoque, baseamo-nos na Teoria da Pressuposição (Ducrot, 1987) ao associar os pressupostos às características semânticas e o contexto de uso ao enfoque pragmático, pois esses fenômenos são os responsáveis pelos efeitos de sentido que essas expressões transmitem. Os pressupostos estão fortemente relacionados à forma como interpretamos os enunciados, correspondendo ao sentido do que está sendo dito no momento de interação dos falantes. Ducrot (1987) teceu sua teoria com relação aos pressupostos e subentendidos em nível de comparação. Sob esse viés, pode-se unir características linguísticas e extralinguísticas regidas por um conjunto de regras que estabelecem uma língua, não apenas como um meio de comunicação, mas como um jogo entre falantes.

O autor caracteriza o pressuposto como ato ilocutório e o subentendido como ato perlocutório — tal associação enfoca o primeiro ato como responsável pela eficácia da enunciação, e o segundo ato como sendo totalmente ligado às circunstâncias em que acontece a enunciação. Seguindo essa linha de pensamento, Ducrot (1987) declara que os pressupostos são as indicações das quais o enunciador faz uso para não dizer de fato aquilo que se quer dizer; isso é trazido ao enunciado de maneira que não oriente a continuação do discurso. Tais características só evidenciam a ideia da pressuposição como uma tática argumentativa no processo de comunicação em que os interlocutores utilizam para impor-se uns aos outros.

Esses processos viabilizam um método de interação onde o locutor declara sua fala fazendo dela um jogo do qual corresponde ao destinatário a responsabilidade de capturar e reconhecer as informações implícitas. Estes movimentos podem ser percebidos nos diálogos ambientados nas partidas do jogo *Among Us* ao considerar o contexto de argumentação, persuasão, investigação e tentativa de evasão para não ser descoberto. A seguir, demonstraremos exemplos desse uso.

Gameplay: o ensino através dos gêneros digitais e a BNCC

Com base na teoria dialógica, Marcuschi (2011) enfatiza que usamos a expressão gênero textual para referir os textos materializados que encontramos no cotidiano e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Ademais, o autor defende a ideia de que os gêneros são flexíveis e variáveis, ou seja, que ao longo do tempo vão se adaptando às

necessidades ou às novas tecnologias que vão surgindo.

Com o advento da internet, novas tecnologias mudaram nossa relação com os meios de comunicação; com isso, surgiram novos gêneros textuais, os chamados gêneros digitais, que apontam para novas formas de interação entre indivíduos. Marcuschi (2004) afirma que mais do que em qualquer outra época, hoje proliferam gêneros novos dentro de novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica digital.

Em relação ao conceito de gênero digital, Marcuschi (2004, p. 33 *apud* Stutz; Cacilho, 2015) diz que gênero digital é todo o aparato textual em que é possível, eletronicamente, utilizar-se da escrita e/ou da fala de forma interativa ou dinamizada, como é o caso do gênero selecionado para este trabalho, o *gameplay.* Os diálogos que ocorrem durante o *gameplay* permitem a interação entre os jogadores por meio de comentários durante o jogo, nos quais os participantes expressam sua opinião, interesses, argumentos, etc. Além disso, o *gameplay* permite aos telespectadores que tenham acesso às imagens do jogo enquanto ele acontece.

Em relação ao ensino atualmente, no Brasil, a BNCC (Brasil, 2018) enfatiza que além da cultura impressa, é preciso considerar a cultura digital e o processo dos novos letramentos para que os jovens possam potencializar suas habilidades de leitura, de escrita, e de construção de sentidos.

> Nessa perspectiva, para além da cultura do impresso (ou da palavra escrita), que deve continuar tendo centralidade na educação escolar, é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem [...] Não são somente novos gêneros que surgem ou se transformam (como post, tweet, meme, mashup, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, political remix, tutoriais em vídeo, entre outros), mas novas ações,

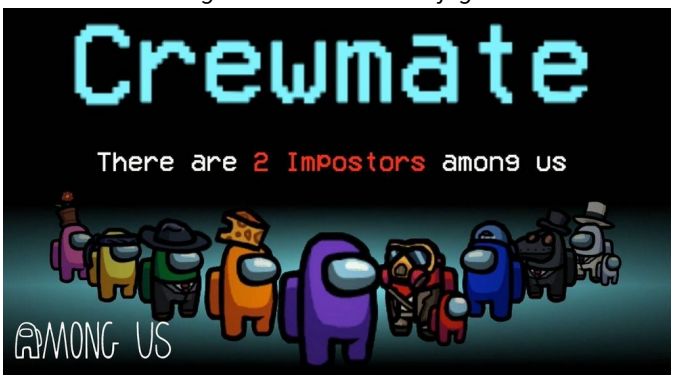
> procedimentos e atividades (curtir, comentar, redistribuir, compartilhar, taguear, seguir/ ser seguido, remidiar, remixar, curar, colecionar/descolecionar, colaborar etc.) que supõem o desenvolvimento de outras habilidades. (Brasil, 2018, p. 487).

Considerando que a maioria dos jovens utilizam as redes sociais como principal meio de comunicação e também como fonte de entretenimento, destacamos a importância de se trabalhar com os gêneros digitais que estejam mais próximos da realidade dos alunos, como o *gameplay*, abordada posteriormente.

Gênero digital: Gameplay de Among Us

Among Us é um jogo digital para celulares que se tornou popular durante a pandemia da COVID-19 (2020-21), contexto em que as pessoas estavam socialmente isoladas e buscavam outros meios para interação. Neste momento, as *lives* e demais partidas do jogo conquistaram jovens de diferentes idades.

Figura 1: Tela inicial do jogo



Fonte: Captura de tela do jogo.

Em cada partida, os jogadores estarão situados em uma espaçonave que apresenta mau funcionamento, o que leva aos tripulantes a cumprirem algumas *tasks* (tarefas) para restituir a normalidade na nave. No entanto, nem todos os jogadores têm o mesmo objetivo: cada partida de *Among Us* possui até dez jogadores, sendo que até dois deles serão os impostores escolhidos aleatoriamente pelo jogo. Eles têm como missão impedir o cumprimento de *tasks* e eliminar os outros jogadores sem que o restante do time descubra para tomar a espaçonave.

Ao longo do jogo, os participantes poderão movimentar seus personagens para interagir com as tarefas e para reportar um cadáver. No caso do impostor, também há a possibilidade de matar outros personagens (com um tempo de recarga) e sabotar as tarefas da tripulação. Ao matar alguém, o cadáver do personagem fica no chão, e quando outra pessoa o encontra pode reportar. Feito isso, uma reunião é iniciada para encontrar o impostor, e nessa parte o *chat* é liberado para todos interagirem ou, neste caso, os jogadores interagem através de uma chamada de voz, conhecida no meio por *call*.

A partir desse diálogo que acontece na *call*, têm-se a ênfase no poder de investigação e na argumentação dos jogadores, ou de persuasão do impostor, que não deseja ser descoberto. Após a discussão, uma votação é aberta para "ejetar" o jogador que o time acredita ser o impostor. Caso a escolha seja errada, um tripulante estará fora do jogo, por isso, é possível pular essa votação caso não tenham provas o suficiente.

Figura 2: Interface de votação do jogo



Fonte: Captura de tela do gameplay transmitida pelo Gaules.

O jogo se encerra quando: a) todos os jogadores que são tripulantes terminam as tarefas (*tasks*) da espaçonave antes que os impostores matem todos e restauram o pleno funcionamento da nave; b) quando os tripulantes restantes descobrem quem são os impostores e os ejetam da espaçonave com sucesso; ou c) se os impostores conseguem matar todos os tripulantes antes das duas opções anteriores. Nas duas primeiras opções, a) e b), os tripulantes vencem o jogo, e na opção c) os impostores vencem.

A pressuposição em diálogos do gameplay do jogo Among Us

O *gameplay* selecionado para a proposta de atividade é o transmitido pelo Canal do Gaules[106] na *Twitch*. Esta partida do jogo *Among Us* se inicia com 10 (dez) participantes/jogadores, dentre eles: *Tomahawk, GAU, Peçanha, dncbr, GGzao, Nahzinha, rudy, Miao, bt0* e *Charles*. Portanto, ao longo da proposta didática, apresentamos excertos da *gameplay* transcritos, a partir da Análise da Conversação com base em Dionísio (2009), para a apresentação dos

[106] Canal do Gaules na *twitch*. Disponível em: <https://www.twitch.tv/gaules>.

marcadores conversacionais paralinguísticos e dos recursos suprassegmentais (entoação, alongamento da voz, pausas, mudança de ritmo, etc.).

Os diálogos no *gameplay* acontecem apenas nos momentos em que alguém encontra um corpo e o reporta ou quando apertam o botão de emergência, antes disso ninguém pode falar absolutamente nada durante a partida, e as pessoas que morreram também não poderão mais falar durante toda a partida. Portanto, a transcrição é baseada apenas nos recortes em que acontecem os diálogos.

O recorte da transcrição que será analisado nesta seção é o mesmo que será utilizado para a elaboração da proposta de atividade de análise linguística na próxima seção; isso não significa que não ocorra outros elementos de pressuposição em outros momentos do diálogo que não estejam presentes neste recorte, porém, por fins metodológicos, nos ateremos a estes excertos.

(1) Gau - Onde cê tava antes ali do-do… ce tava fazendo os meteoro né Rudy? Rudy[107] - Isso, tava atirando nos meteoro, atirador ali, mano
Gau - E antes disso cê tava fazendo o que? Rudy - Mano, eu tava atirando os meteoro mano Gau - E antes disso tava fazendo o que?
Rudy - Não mano, eu desci:: Eu fiz as folhinhas, subi, fiz o meteoro e tocou o oxigênio

(1a) pp. Antes de estar no meteoro, o Rudy deveria ter passado por outro lugar.
(1b) pp. O corpo encontrado estava próximo ao lugar que faz as tasks do

[107] Os nomes marcados em vermelho são os dois jogadores que são os impostores do jogo.

meteoro e das folhas.

O pressuposto (1a), contido em (1b), do trecho (1) em análise, é acionado a partir do momento em que o jogador chamado *Gau* questiona onde o jogador *Rudy* estava depois que o encontrou próximo ao lugar em que o corpo foi encontrado. Assim, podemos inferir que se *Rudy* estava fazendo a *task* dos meteoros, ele esteve em outro local anteriormente. Esse pressuposto é acionado pela expressão *antes* e pela indagação *antes disso tava fazendo o quê?.*

(2) Rudy: [Ô Gau a gente tava junto ali Bt0 - [[É::
Gau - [Cara, existe um mundo que é o Rudy, velho, existe um mundo que é o Rudy Rudy - Mano, peraí mano a gente tava junto mano. Quer votar em mim vota
Gau -
[Cara:: ó:: sabe o que eu
acho que tenha acontecido, porque é estranho o oxigênio tocar e do lado ter a morte, o que eu acho que pode ter acontecido é:: o Rudy ter fatiado alguém na navegação, usou o duto ou foi andando, e aí começou a tocar essa parada e o bicho parou lá no meteoro pa fazer pa dá um fake task, porque às vezes o cara que sabotou é o parceiro dele e não ele, tá ligado?
Rudy - [Não…
Só pra falar pra você ô-ô Gau,
só pra explicar direitinho, aí vocês que sabe, eu vi errado no mapa, e não vi os meteoro, passei reto fiz a folha e voltei pra fazer os meteoro, aí tocou, e fui fazer junto com vocês

Gau - Tá vendo… As folha é perto da navegação, o corpo tá ali perto Rudy
- Não mano, é perto do meteoro
Gau - A navegação é DO LADO

(2a) pp. Rudy estava perto do Gau e, portanto, não haveria como ter matado o outro personagem se estava perto de alguém.
(2b) pp. Rudy não viu que tinha task anterior à que foi fazer. (2c) pp. Rudy estava perto do corpo encontrado.

No trecho (2), a defesa de *Rudy* só será aceita como conhecimento compartilhado se forem reconhecidos como verdadeiros os pressupostos (2a) e (2b) de que o *Rudy* de fato estava fazendo *tasks*, se confundiu por estar desatento, e que, por acaso, estava perto do corpo, mas não é o impostor. Todavia, em (2c) vemos o pressuposto que o jogador *Gau* profere ao tentar chamar a atenção da tripulação — para que esta não seja enganada pelo jogador *Rudy* — e veja que *Rudy* estava mentindo, pois estava próximo ao corpo. Podemos inferir este pressuposto (2c) a partir de sua entoação quando *Gau* dá ênfase ao pronunciar: *a navegação é DO LADO*. Retomando a aproximação entre a localidade do jogador *Rudy* e a localidade do corpo encontrado.

(3) Miao - Onde cê tá agora Rudy?
Rudy - Eu não vi ninguém… Eu to com o Gau agora
Gau - [ENTÃO, mas se você ficou no meteoro o tempo inteiro, ninguém passou por você ali? O Charles…

Rudy - [Eu não vi

Gau - [Cê não viu?

Rudy - [Não

Gau - [Por que que cê não viu?

Rudy - De repentemente desceu junto… Eu NÃO VOU TE ACUSAR porque eu vi que cê veio da esquerda

Gau - [Mas por que que cê não viu ninguém passando se o meteoro é vazado? Rudy - [Meu irmão

Gau - [É transparente, você consegue ver… Rudy - Mas eu não vi

(3a) pp. Rudy não quer incriminar ninguém para que a culpa não recaia para si. (3b) pp. Rudy não estava fazendo task.

Essas informações pressupostas, veiculadas em (3a) e (3b) como conhecimento compartilhado pelos interlocutores, podem ser acrescidas às informações postas nos trechos

(1) e (2), promovendo assim a progressão textual-enunciativa e o encadeamento das ideias entre os jogadores. Porém, podemos notar o cuidado que *Rudy* possui ao tentar não acusar ninguém, pois sabe que foi ele mesmo que matou o outro personagem e se realizar alguma acusação outro jogador pode reagir e contribuir para que todos votem em ejetá-lo da nave. Diante disso, o pressuposto (3b) pode ser inferido a partir dos questionamentos que o jogador *Gau* faz: se *Rudy* não viu ninguém por ali por perto, então a) *Rudy* matou ou b) *Rudy* estava fingindo fazer a *task*. As duas

opções o incriminam.

Diante destes recortes transcritos e análise de pressuposições, apresentamos uma proposta didática de análise linguística trabalhando o mesmo *gameplay*. Considerando o aspecto didático, as questões são dissertativas, que exigem capacidade de fazer inferências, interpretar dados, relacionar e comparar falas e imagens, bem como redigir as respostas com suas próprias palavras, abordando, assim, a análise linguística. Na sequência, apresentamos cada questão, explicitando quais conteúdos linguísticos discursivos e quais estratégias pedagógicas são explorados e quais são as nossas expectativas de resposta para cada questão.

Proposta de atividade de análise linguística

Com base nas discussões que realizamos sobre a pressuposição e o *gameplay*, responda às seguintes questões tomando como base o quadro e o mapa dispostos abaixo, se necessário assista novamente ao *gameplay* disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4CHrImF5abA>.

Caso tenha dúvidas sobre os símbolos que aparecem nos trechos dos diálogos nas questões, retome o quadro abaixo:

...	Pausas na fala
/	Mudança de conteúdo rápida
[	Simultaneidade de vozes
:: ou :::	Alongamento do final da palavra
CAIXA ALTA	Tom de voz elevado
(( ))	Comentários descritivos
Vermelho	Nomes dos impostores

( )	Incompreensão do que foi dito

Fonte: Adaptado de Dionísio (2009).

Mapa do jogo:



Fonte: Captura de tela do jogo.

1. Leia um recorte do diálogo que ocorre durante o *gameplay,* no momento em que um corpo foi encontrado na área do oxigênio, retome a imagem do mapa e responda ao que é pedido em cada item:

> Gau - Onde cê tava antes ali do-do… ce tava fazendo os meteoro né Rudy? Rudy - Isso, tava atirando nos meteoro, atirador ali, mano
> Gau - E antes disso cê tava fazendo o que? Rudy - Mano, eu tava atirando os meteoro mano Gau - E antes disso tava fazendo o que?
> Rudy - Não mano, eu desci:: Eu fiz as folhinhas, subi, fiz o meteoro e tocou o oxigênio

a) Qual a relação entre as falas dos jogadores Gau e Rudy, e a imagem do mapa do jogo?

b) Identifique a/as pressuposição/pressuposições presente(s) no

recorte analisado.

Sabendo das regras do Among Us, o que a pressuposição identificada no item b) implica para o prosseguimento do jogo?

a) No momento em que *Rudy* diz que estava nos meteoros e que anteriormente estava nas folhas, é necessário identificar no mapa que a área de oxigênio, onde um corpo foi reportado, fica entre ambos os lugares.

b) Ao questionar repetidamente o paradeiro de *Rudy* e onde ele esteve anteriormente, *Gau* indica uma desconfiança em relação ao colega, que poderia vir a ser um impostor. Uma vez que o local mencionado por *Rudy* é ao lado de onde o personagem morto foi encontrado, o aluno pode indicar as seguintes pressuposições:

- *Antes de estar no meteoro, o Rudy deveria ter passado por outro lugar.*
- *O corpo encontrado estava próximo ao lugar que faz as tasks do meteoro e das folhas.*

c) Ao inferir ambas as pressuposições, o aluno deve implicar que se *Rudy* estava entre as folhas e a *task* do meteoro, ele pode ser o culpado pela morte do tripulante reportado ou pode ter visto o ataque.

2. Leia o trecho abaixo de outro diálogo que acontece no gameplay para responder o solicitado:

Rudy: [Ô Gau a gente tava junto ali Bt0 - [[É::

Gau - [Cara, existe um mundo que é o Rudy, velho, existe um mundo que

é o Rudy Rudy - Mano, peraí mano a gente tava junto mano. Quer votar em mim vota

Gau -

[Cara:: ó:: sabe o que eu acho que

tenha acontecido, porque é estranho o oxigênio tocar e do lado ter a morte, o que eu acho que pode ter acontecido é:: o Rudy ter fatiado alguém na navegação, usou o duto ou foi andando, e aí começou a tocar essa parada e o bicho parou lá no meteoro pa fazer pa dá um fake task, porque às vezes o cara que sabotou é o parceiro dele e não ele, tá ligado?

Rudy - [Não… Só pra falar pra você ô-ô Gau, só pra

explicar direitinho, aí vocês que sabe, eu vi errado no mapa, e não vi os meteoro, passei reto fiz a folha e voltei pra fazer os meteoro, aí tocou, e fui fazer junto com vocês

Gau - Tá vendo… As folha é perto da navegação, o corpo tá ali perto

Rudy - Não mano, é perto do meteoro

Gau - A navegação é DO LADO

a) **Retome o mapa disposto no início da atividade e discuta com seus colegas se a argumentação do jogador Gau faz sentido.**

Neste momento, é indicado que o professor leve o mapa do jogo em uma cartolina ou em outro papel que seja maior que uma folha A4 e apresente para os alunos este mapa e o trecho apresentado acima. Assim, os alunos poderiam analisar a imagem e os possíveis movimentos que o jogador

chamado *Rudy* poderia ter feito para chegar ao lugar onde disse que estava. Esta questão faria os alunos socializarem suas interpretações, ora dos recursos dispostos do jogo, ora da fala dos personagens sobre as localidades. Eles podem chegar à conclusão de que a argumentação de *Gau* faz sentido e acreditar na acusação contra *Rudy* ou não serem convencidos pela pressuposição de *Gau* diante do diálogo.

b) O jogador Gau altera a sua voz em sua última fala. Há pressuposição neste recurso? Justifique a sua resposta.

Esta questão requer que o aluno compreenda e rememore o conteúdo de pressuposição para reconhecer a ocorrência deste fenômeno a partir da pragmática expressa pela entonação na fala de um participante do diálogo. Recursos como entonação, pausas ou o alongamento da voz podem ser marcadores de pressupostos e de subentendidos. Desse modo, o aluno pode concluir que, sim, há pressuposição marcada na fala de *Gau* através de sua mudança de tom de voz, representada na transcrição pelo uso de caixa alta.

3. Considerando que, em *Among Us*, cada personagem possui um traje de cor diferente e que, ao longo da votação, é necessário indicar qual jogador deve ser ejetado sob suspeita de ser o impostor, tornam-se recorrentes falas que destacam o suspeito a ser votado através da cor do traje, como em “é o ciano, confia”. Qual é a pressuposição presente nesse enunciado? Justifique sua resposta.

Ao responder esta questão, esperamos que o aluno identifique duas pressuposições, a primeira sendo que *o ciano é o impostor* e a segunda de que

quem acusou o ciano é o impostor. Dessa forma, esperamos que o nosso alunado reflita de forma discursiva — com suas próprias palavras — sobre como ele identificou ambas.

Considerações finais

A proposta de atividade deste trabalho aborda a interpretação e a compreensão textual-enunciativa do *gameplay* utilizado como objeto de estudo, assim como, também, retoma inferências conforme as imagens e recursos que o próprio jogo dispõe. Assim, o aluno, para responder às questões, deverá ter tido contato com aulas anteriores que discutiram tanto o conteúdo gramatical de pressuposição, como o estudo do gênero digital utilizado. É com este movimento que o aluno relacionará as interpretações com os seus conhecimentos prévios, desenvolvendo a capacidade de comparação, argumentação e análise.

A proposta dessa nova perspectiva de ensino é um uso mais consciente, uma abordagem mais reflexiva de se trabalhar com a língua e a linguagem, de forma que se abarque a grande diversidade desses fenômenos. Destacamos que esta proposta didática pode e deve ser adaptada conforme as necessidades e realidades de cada sala de aula, uma vez que a experiência dos alunos é posta como protagonista para a realização da atividade. Ainda, é importante retomarmos o postulado por Bezerra e Reinaldo (2013) ao trabalhar esta proposta didática, idealizando um ensino equilibrado que contemple a língua enquanto suas existências epilinguísticas e metalinguísticas. Portanto, ao adaptar esta proposta, o docente deve ter cuidado para não reduzi-la ao uso da língua em função de si mesma ou buscar

a fuga do normativo tradicional e torná-la deficiente para o estudo de análise linguística.

Por fim, citando Mendonça (2006, p. 225), “que a língua seja, para os alunos, cada vez menos misteriosa, no dizer de Drummond, sem deixar de ser fascinante. Novos olhares, outros objetos, práticas diferentes, enfim”.

Referências

BEZERRA, M. A; REINALDO, M. A. **Análise linguística:** afinal, a que se refere? São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da Conversação. *In*: MUSSALIM, Anna Christina Bentes (orgs.). **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. 6. ed. - São Paulo: Cortez, 2009. 69-97 p.

DUCROT, Oswald. **Dito e não dito**. Campinas: Pontes. 1987

GEE, James Paul. **Deep learning properties of good digital games.** In. Theories and Mechanisms: Serious Games for Learning. 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (Org.). **Hipertextos e gêneros digitais: novas formas de construção de sentidos.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, **Márcia. Português no ensino Médio e formação do professor.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 109-226.

O discurso machista em Mar Morto: um breve gesto de análise discursiva pelo viés da historicidade

Natalie Veríssimo de Miranda Farias[108]

Elaine Pereira Daróz[109]

Introdução

A mulher segue (re)existindo como um ser fragmentado no imaginário. São as muitas representações do feminino dentro do funcionamento discursivo na ideologia dominante, onde, em todas elas, se encontra objetificado e em submissão ao patriarcado.

A posição dos gêneros nas práticas sociais reflete ou materializa os discursos, estando, dentro de sociedades patriarcais, a mulher objetificada para a sustentação da dominação masculina como naturalizada. Somos sujeitos de linguagem, por meio da qual a ideologia se materializa e é continuamente resgatada através de práticas naturalizadas.

A ideologia patriarcal se fundamenta na hierarquização entre os gêneros, com a mulher posicionada sob o domínio masculino, nas mãos do qual foi colocado o poder da palavra, tornando-o detentor do curso da história, com o poder de criar mitos e relatar acontecimentos, dando forma às "verdades" que permeiam a memória discursiva.

[108] Mestranda do PPGCL-Unicap. nataliefarias@hotmail.com. Lattes: http://lattes.cnpq.br/6353446737428174. Apoio de pesquisa PROSUC-CAPES

[109] Professora, pesquisadora e coordenadora do PPGCL/Unicap. elaine.daroz@unicap.br Lattes: http://lattes.cnpq.br/1085316165391951

A literatura também ajudou a cumprir com esse papel de persuasão na institucionalização da objetificação feminina, e, portanto, de sua subordinação ao masculino. Federici (2023) fala sobre como as mulheres passaram a ser (re)produzidas no, assim estabelecido, cânone literário a partir do século XVI, onde sua insubordinação e os métodos para sua domesticação começam a ser inseridos na literatura (Underdown, 1985, *apud* Federici, 2023), a qual põe, a partir daí, em debate a natureza dos vícios e das virtudes do feminino:

> Por um lado, construíam-se novos cânones culturais que maximizavam as diferenças entre homens e mulheres, criando protótipos mais femininos e mais masculinos (Fortunati, 1984). Por outro lado, foi estabelecido que as mulheres eram inerentemente inferiores aos homens - excessivamente emocionais e luxuriosas, incapazes de se governar - e tinham de ser colocadas sob o controle masculino. (...) O vilipêndio literário das mulheres expressava um projeto político preciso, cujo objetivo era deixá-las sem autonomia e sem poder social. (Federici, 2023, pp. 208-211).

Entre muitos mitos, contos e romances que compõem o acervo literário de sociedades patriarcais, a ideologia encontra-se materializada nos discursos que permeiam suas histórias, organizando sua estrutura ao mesmo tempo que as mantendo alinhadas às práticas sociais.

Esses discursos vão sendo atualizados, onde os dizeres e as práticas são modificados para que as novas condições de produção permitam a (re)produção dos sentidos, permitindo, desta forma, a sobrevivência da ideologia dominante. A historicidade discursiva é o caminho que permite essa sobrevivência dos sentidos, a partir da qual é possível traçar os caminhos dos discursos que posicionam a mulher no imaginário.

Mar Morto (Amado, 2012), romance escrito na década de 1930, cujas

reimpressões mantiveram a escrita da primeira edição, retrata a vida de populações pesqueiras que vivem em um cais da Bahia e sobrevivem da pesca, se arriscando diariamente em seus saveiros, e foi escolhida como materialidade discursiva por trazer várias representações do feminino objetificado, em especial aquelas carregadas pelas personagens literárias Lívia, Rosa Palmeirão e Iemanjá, as quais perpetuam como representação social, contribuindo para o imaginário associado à mulher na ideologia patriarcal.

A análise de segmentos discursos que fazem funcionar sentidos filiados ao discurso patriarcal contidos na obra, via historicidade discursiva, foi realizada por meio de um resgate histórico de relatos e mitos que contribuíram para as formações imaginárias associadas ao feminino. Acredita-se que esse caminho permite compreender o processo de (re)produção de discursos naturalizados, ao mesmo tempo que tenta trilhar um caminho para sua diluição.

A Análise de Discurso francesa materialista (AD) leva em consideração a relação entre história e memória, com o intuito de desnaturalizar os sentidos como passo primordial para a transformação das práticas sociais (Daróz, 2021). É com o suporte dessa linha de análise que o entendimento dessas formas de enxergar o feminino, provenientes da ideologia androcêntrica talvez traga uma maior elucidação do processo histórico que ainda se encontra em funcionamento, buscando um caminho para a sua desnaturalização.

Esse trabalho tem, portanto, como objetivo, analisar, com o suporte da AD, as representações imaginárias pertencentes à posição-sujeito mulher contidas na obra, identificando no romance dizeres que caracterizam e descrevem as personagens Lívia, Rosa Palmeirão e Iemanjá, bem como

também em histórias e mitos, analisando a historicidade no entrecruzamento dos dizeres e/ou sentidos sobre a mulher.

Sociedades como a nossa se mantêm sob o domínio desse sistema, naturalizando múltiplas práticas de violência contra mulher, ao posicioná-la como objeto à serviço do patriarcado. Deslocamentos e atualizações nos discursos movimentam constantemente os sentidos, promovendo identificações e contra identificações às formações ideológicas dominantes, no entanto, o naturalizado parece estar em constante luta pela sua sobrevivência.

Para Pêcheux (2015, p.47), haveria um jogo de força na memória: de um lado para manter a regularização dos implícitos, e do outro uma força contrária, com vistas a romper esse processo. Entre o final do século XIX e início do XX, vários movimentos feministas começam a se fortalecer para construir um contradiscurso à hegemonia machista, buscando ressignificar e regular uma nova memória sobre o lugar e o papel da mulher na sociedade (Daróz, 2021).

Historicidade discursiva

Segundo Orlandi (2020a), a AD reflete sobre a forma como a ideologia se manifesta na linguagem, ou seja, como a ideologia se encontra materializada no discurso, enquanto o discurso se encontra materializado na língua. E, ainda segunda a autora (Orlandi, 2020b), devido à dimensão histórica do sujeito, não há sentido possível sem história, o que corrobora com o que afirma Pêcheux (1995, p.162): “algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente”, estando todo dizer amarrado a dizeres que o precederam. Sendo assim, os

processos de significação que acontecem a partir de uma materialidade são função da historicidade, relacionada à história do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s) do texto enquanto discurso.

A partir de histórias contadas há sempre um resgate de ideologias, funcionando via discurso. Registrada em textos escritos ou transmitida oralmente, seus dizerem promovem a (re)produção discursiva, ao mesmo tempo que os sentidos a partir dela (re)produzidos promovem práticas, muitas vezes via inconsciente, que mantêm vivas formações ideológicas que construíram o passado. A historicidade no discurso, portanto, não trata sobre o resgate de ditos históricos enquanto fatos em si, mas sim de resgates de sentidos que são (re)produzidos em dizeres e práticas atuais.

Segundo Pêcheux (2014a), todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias, as quais designam o lugar que os sujeitos do discurso atribuem a si mesmos, ao outro do discurso e ao objeto do discurso, por meio de mecanismos de antecipação, dando origem às posições-sujeito do discurso. Desta forma, ao se inscrever em uma determinada formação discursiva, o sujeito materializa as formações ideológicas às quais se filia, ao mesmo tempo que completa os "vazios", ou implícitos da memória, sócio-histórica, com o imaginário que atribui a si mesmo, ao outro e ao objeto do discurso.

Quando filiado à ideologia patriarcal, o sujeito mantém em funcionamento discursos que (re)produzem o imaginário de mulher que ressoa na história e que reforçam as relações de poder existentes entre os gêneros. Ao fazê-lo antecipa a posição-sujeito mulher, submissa e refém dentro dessa relação.

Esse imaginário, portanto, é produto de atravessamentos por "já ditos",

reproduzindo formações discursivas, para as quais a historicidade presta assistência, ao resgatar sentidos reproduzidos na história. Ao produzir o seu discurso, o sujeito é atravessado por sentidos que ressoaram pela história. Assim, as formações imaginárias são construídas por meio de relatos, mitos e histórias-ficção contadas, não exatamente reproduzindo-os em sua totalidade, mas, como dito anteriormente, resgatando sentidos que, por meio das formações discursivas, tentarão ocupar o lugar dos implícitos. Assim, a ideologia dominante se propaga e, assim, se sustenta.

Dentre os objetos culturais que atuam como operadores de representação social, encontram-se as obras literárias e os mitos, os quais são (re)contados e passam a habitar o imaginário social, posicionando sujeitos de acordo com os sentidos que deles emergem. Pêcheux (2014b) afirma que objetos literários contribuem para os processos de construção de referência discursiva. Pode-se dizer que o que é descrito em textos dessa natureza são produtos de efeitos de sentido e processos discursivos que podem tomar para si da realidade fatos históricos, como também podem, via repetição, criar uma realidade.

A posição da mulher na memória discursiva foi determinada por formações existentes na sociedade, mas esse fato não implica em uma manutenção de um discurso que a detenha em uma posição de inferioridade e submissão em relação ao homem, já que a memória está sujeita a atualizações, dando possibilidades de mudanças nas estruturas sociais, pois, para Pêcheux (2006), o discurso enquanto acontecimento encontra-se entre uma memória e uma atualidade, estando sempre sujeito a atualizações.

Por meios de histórias é possível entender o caminho de reprodução de uma ideologia dominante pelo viés da historicidade. Obras de épocas distintas

retratam mudanças na dinâmica social, mas suas estruturas fundadoras são mantidas, ou seja, mantêm-se as ideologias, mesmo sendo estas reproduzidas de formas distintas. Dizeres estruturalmente diferentes, que evocam sentidos naturalizados, que fazem funcionar discursos patriarcais em práticas vigentes.

A historicidade é um dos caminhos possíveis para desvendar a naturalização não só de sentidos, mas de seus frutos, as práticas e os novos (re)dizeres. A análise discursiva de textos e obras literárias mostram os sentidos por trás de dizeres sobre a mulher e os sentidos por trás de sua posição e condição.

A objetificação do feminino em Mar Morto

As fases da literatura brasileira acompanharam os comportamentos de suas épocas. A linguagem de obras escritas entre os séculos XVI e início do XX vêm carregadas de discursos machistas e racistas, que tanto (re)produzem as práticas quanto se (re)produzem a partir delas, mantendo a ideologia dominante em funcionamento. É sentida a necessidade de trazer à luz da análise do discurso o embasamento ideológico contido na linguagem de tais obras, e sua repercussão e (re)produção nos ditos adotados socialmente, sua força na reprodução dos dizeres, portanto.

A leitura da obra nos imerge em águas que se movem pelo feminino, onde o masculino é perpetuado dentro de um imaginário moldado a seu favor. Nela se encontra a apresentação da objetificação feminina, dentro de suas várias representações, para a sustentação do cenário patriarcal.

Abarcando todo o cenário do romance permeiam os imaginários associados à mulher enquanto mãe, esposa, prostituta, deidade, todos

englobados pela posição-sujeito mulher, e a representação de mulher deslocada de sua posição naturalizada. Esses imaginários encontram-se representados nas personagens Lívia, Rosa Palmeirão e Iemanjá, cuja análise também se sustenta em sua relação com as personagens que representam a prostituta, ou "mulher-dama", como colocada no romance.

Para Federici (2023, p. 199), as mulheres se tornaram um 'bem-comum", uma vez que suas atividades, caracterizadas como um não trabalho, tornaram-se "um recurso natural, disponível para todos, assim como o ar que respiramos e a água que bebemos", e a autora referencia Pateman (1988 *apud* Federici, 2023, p. 199), a qual afirma ser a mulher definida em termos – mães, esposas, filhas, viúvas – para ocultar "sua condição de trabalhadoras" dando "aos homens livre acesso a seus corpos, a seu trabalho".

Dentre os imaginários historicamente (re)produzidos dentro da ideologia patriarcal, encontra-se a mulher culpada pela sua própria objetificação, sendo ela uma representação das 'Evas' que permeia a memória discursiva. Em um entrecruzamento direto com os dizeres da obra, os sentidos da mulher objetificada sexualmente como resultado de uma culpa ideologicamente forjada revela-se na obra com a invisibilidade da mulher que ocupa no imaginário a posição de prostituta, como mostra a sequência discursiva que se segue, retirada do romance:

> (...) a mulher também estava morta (...), mas ninguém ligou para Rita, que uma prostituta não tem importância. (Amado, 2012, p.104).

A utilização de forma indiscriminada do seu corpo é permitida ao mesmo tempo que esse seu mesmo corpo não tem importância. Esse sentido é (re)produzido na sequência que mostra o "rito de passagem" do personagem masculino Guma:

> Uma noite, porém, o velho Francisco deixou uma mulata no saveiro na sua ausência. ... Gritos de orgulho saíam do peito de Guma... Ele era homem, dobrara uma mulher aos seus pés. Agora já podia sair com o Valente pelos portos todos, sozinho como um verdadeiro mestre de saveiro. (Amado, 2012, p. 37).

A sequência incentiva uma análise da mulher que foi "deixada" como um "presente" no saveiro, cujo nome não importa, que "se dobrou" aos pés de um homem, para ter seu corpo "usado" para "empoderar o masculino", que, ao experienciar sua virilidade, torna-se capaz de velejar, desbravar, conquistar sozinho. De acordo com Pereira (2014), que aborda questões sobre prostituição e sexualidade, o prazer sexual representa um meio de aquisição de poder, o que explicaria a repressão da sexualidade feminina ao longo da história das sociedades patriarcais.

Esse trecho traz o uso do termo 'mulata', não podendo passar despercebido da análise por não estar dissociado do imaginário de mulher dentro da visão colonial racista. Importante analisar aqui a questão da exploração sexual da mulher negra no Brasil como objeto de "iniciação sexual" por parte de meninos brancos, como denuncia Gonzales (2020) ao evidenciar como essa "iniciação" encontra-se inserida na estrutura social brasileira às custas de mulheres negras, as quais passam a ser contratadas pela família branca para além da realização dos trabalhos domésticos.

O sistema dominante permitiu e permite que corpos femininos estejam à disposição do masculino. Mulheres objetificadas, sem dono, mas comum a todos. É a objetificação da mulher justificada pela necessidade do pleno funcionamento da sociedade patriarcal. Mas as práticas que (re)produziram e (re)produzem a ideologia dominante, sobretudo por meio de discursos que

firmam doutrinas religiosas, impulsionaram o imaginário da mulher enquanto posse de um único homem, para seu uso exclusivo, servindo-o como esposa, com funções que vão além do uso do seu corpo enquanto objeto sexual, e cuja obediência se espelha no sagrado. Em oposição ao profano, a próxima sequência retirada da obra é um reforço à (re)produção da mulher 'sagrada' resgatada do imaginário, cuja beleza virginal é uma tão sonhada aquisição:

> A festa de Iemanjá se aproxima. Guma, nesse dia vai pedir a sua mulher, aquela que se pareça com ela e seja virgem e linda, de deslumbrar esse cais da baía de Todos-os-Santos. (Amado, 2012, p. 75).

A sequência anterior, ao mesmo tempo que posiciona o feminino como sagrado, ainda que objetificado, (re)produz um imaginário de mulher como uma conquista do masculino, uma 'posse' da mulher cuja beleza a torna 'objeto de desejo' de todos, mas conquista de apenas um. Essa conquista vem vinculada ao orgulho de quem conquistou, orgulho este que corre o risco de ser ferido, quando há uma ameaça de se perder o objeto conquistado, passando a se tornar conquista de outro:

> Todos gostariam de tê-la porque ela é a mais bonita. E quando ele também for com Iemanjá? Tem vontade de matá-la ali mesmo para que ela nunca seja de outro." (Amado, 2012, p. 23).

A ameaça de morte à mulher conquistada é (re)produzida em violências de gênero em práticas vigentes, culminando, inclusive, no feminicídio. É a materialização do discurso patriarcal, fazendo funcionar sentidos (re)produtores da objetificação da mulher. Objetos não pensam nem têm voz, simbolicamente existem para cumprir com uma função, e seu valor é determinado tanto por sua capacidade de cumpri-la quanto por suas

características físicas, as quais poderão ou não manifestar interesse de um provável proprietário. A existência da mulher, portanto, não se encontra vinculada a posse de si mesma, mas a sua posse pelo domínio patriarcal, responsável por determinar seu valor funcional dentro da sociedade.

Os discursos filiados ao patriarcado (re)produzem sentidos associados à conquista e à exploração da mulher, os quais parecem estar em perfeito paralelismo com os discursos de conquista e exploração de territórios. A tomada de posse de territórios por povos ideologicamente patriarcais, vem associada à "tomada de posse" de mulheres, como afirma Federici (2023) sobre a invasão e colonização das Américas:

> Na fantasia europeia, a América em si era uma mulher nua, sensualmente reclinada em sua rede, que convidava o estrangeiro branco a se aproximar. Em certos momentos, eram os próprios homens "índios" que entregavam suas parentes aos sacerdotes ou aos encomenderos em troca de alguma recompensa econômica ou de um cargo público. (Federici, 2023, p. 410).

Em *Mar Morto* (Amado, 2012) encontra-se a passagem que mostra como surgiram as águas a partir do corpo feminino de Iemanjá:

> Foi o caso que Iemanjá teve de Aganju, deus da terra firme, um filho, Orungã, que foi feito deus dos ares, de tudo que fica entre a terra e o céu. Orungã rodou por estas terras, viveu por esses ares, mas o seu pensamento não saía da imagem da mãe, aquela bela rainha das águas. Ela era mais bonita que todas e os desejos dele eram todos para ela. E um dia não resistiu e a violentou. Iemanjá fugiu e na fuga seus seios romperam, e, assim, surgiram as águas, e também essa baía de Todos-os-Santos. (Amado, 2012, p. 78).

A invasão de território e o estupro representam práticas que materializam o discurso que empodera o invasor, (re)produzindo formações ideológicas patriarcais, que se sustentam ao objetificarem e subjugarem tanto

a terra, quanto mulheres para centralizarem o poder.

> Aquelas águas nasceram-lhe no dia em que seu filho a possuiu... (Amado, 2012, p. 77).

Esse segmento faz uma alusão à dicotomia mulher/Natureza e homem/cultura. Retrata o filho da terra, que extrai dela o que precisa para que seu mundo, o que para ele é o mundo, passe a existir. É também o discurso que ressoa nas origens da masculinidade e da virilidade, frutos da "posse" da mulher e do domínio sobre ela, fazendo a existência do homem dependente da exploração do feminino.

Presa a formações imaginárias que a objetificam, a mulher se fragmenta à serviço da ideologia hegemônica. (Re)produzida em práticas, tais formações dificultam a sua libertação e conquista plena de seu todo ser, sua completude dentro de sociedades patriarcais. No entanto, há sempre a busca por essa liberdade, para a qual outras tentativas de (re)colocá-la no imaginário ideologicamente dominante são mantidas.

Deslocamentos discursivos são capazes de promover a desnaturalização dos papéis de gênero ao mesmo tempo que fazem funcionar um jogo de força que originam movimentos de retomada dos implícitos da memória, funcionando em prol da manutenção da ideologia dominante, operados por discursos que repercutem na não aceitação do acesso da mulher a espaços dominados por homens. São discursos (re)produzidos que resgatam da memória o imaginário de mulher filiado ao patriarcado, sua posição-sujeito, através de práticas que rememoram sua objetificação e subserviência.

Dentro dessa perspectiva, o romance (Amado, 2012) nos apresenta Rosa Palmeirão, personagem que passa a ocupar uma posição-sujeito deslocada,

não naturalizada. Sua construção parece ter sido baseada na entidade Pombagira, pertencente à Umbanda e ao Candomblé, a qual se manifesta como uma mulher independente, livre, não submissa. Rosa, além de apresentar essas características de mulher livre da submissão ao masculino, se coloca como uma mulher destemida, motivando a formação do imaginário de "mulher-macho", cuja expressão e suas variantes põem em funcionamento sentidos que causam um estranhamento e uma não identificação a essa posição deslocada, movendo os sujeitos em direção ao naturalizado.

Ela é construída por meio de um discurso que a coloca como um ser que existe entre o masculino e o feminino, sendo bela e destemida, características que a obra enfatiza como contrastantes, reproduzindo o discurso que mantém a oposição 'mulher X homem', e a hierarquização do masculino sobre o feminino, por meio da (re)produção desse imaginário de "mulher-macho":

> Pensavam que no dia em que ela se zangasse apareciam o punhal e a navalha, o corpo desaparecia. (Amado, 2012, p.59).

Rosa, portanto, fica entre a mulher "corporificada", objeto para a satisfação sexual, e a mulher "zangada", que causa medo. O imaginário da mulher deslocada, a "mulher-macho" e suas variantes, é impulsionado pelo discurso que fica entre o medo e o riso em tom jocoso. Esses discursos funcionam dentro de práticas de violência e desmoralização que objetivam o seu silenciamento, e, sobretudo, o seu retorno à posição-sujeito mulher na memória discursiva filiada à ideologia dominante.

A objetificação sexual do feminino resume a mulher ao seu corpo com atrativos sexuais:

ah!, não seria nada se ela não tivesse o corpo bem feito. (Amado, 2012, p.52).

Essa sequência (re)produz o discurso que faz funcionar sentidos de resgate da mulher objetificada, em que sua existência depende unicamente da possibilidade da dominação e posse do seu corpo. Sua beleza idealizada, portanto, característica principal para o pleno exercício de sua função social enquanto objeto sexual, depende de seu retorno à posição-sujeito mulher na ideologia vigente:

Nem parece que é Rosa Palmeirão de tão bonita (Amado, 2012, p.53).

Na história e nos mitos há a presença de figuras femininas que ou são guerreiras, ou são mulheres procriadoras, objetificadas sexualmente. Do panteão grego tem-se Atena, deusa da sabedoria e da guerra, que nasceu da cabeça de Zeus, não tendo sido gerada por uma mãe, o que provavelmente possibilita sua relação com a sabedoria e as batalhas dentro da ideologia dominante. E por ser associada a essas características, a mitologia a descreve como tendo se mantido virgem (Porto, 2013), o que corrobora com o antagonismo ideológico que separa a mulher que entra em batalha, proativa, capaz de vencer, da mulher procriadora, passiva. Tais características dão origem a formações imaginárias auto excludentes.

A exemplo de Atena, temos as Valquírias, na mitologia Nórdica, consideradas “virgens guerreiras” (Bulfinch, 2002, p.383). Joana D’arc, mulher que lutou pela França no século XV, com “vestimentas masculinas”, morreu aos 19 anos, e, virgem, como as referências gostam de evidenciar (Léon, 1998; Pernoud & Clin, 1999; Michelet, 2017).

A mulher deslocada no imaginário causa contra identificações que, por

sua vez geram contradiscursos para reposicioná-la em seu lugar dentro da ideologia. Segundo Stone (2022, p.22), a mulher, quando "reverenciada como guerreira ou caçadora, combatente corajosa ou ágil artilheira, às vezes era descrita como possuidora dos "mais curiosos atributos masculinos"".

> todos têm medo da navalha na saia, do punhal no peito, da mão fechada. Mas tem mais medo ainda do corpo bem feito de Rosa Palmeirão. (Amado, 2012, p.52).

O medo é a principal arma de imposição do homem dentro da sociedade, e é dele que o discurso machista lança mão ao criar um imaginário esculpido na 'mulher-macho". Desta forma, quando Rosa Palmeirão se mostra com navalha, punhal e mão fechada, ela sai do imaginário de mulher, se posicionando dentro dessa nova configuração e fomentando discursos que geram um certo medo e repulsa desse novo ser, "não natural". Adicionalmente, o trecho retirado da obra (re)produz o discurso do mito adâmico, também (re)afirmando discursivamente seu lugar de "Eva", novamente posicionando a mulher como objeto sexual que deve ser silenciado, sendo ela a culpada pelo pecado. A curta passagem (re)produz, portanto, o imaginário de dois seres a serem temidos, no entanto um deles é passível de ser controlado.

Mar Morto (Amado, 2012), portanto, resgata diferentes representações do feminino na sociedade patriarcal, cujos imaginários persistem em discursos e práticas vigentes. Seja enquanto esposas, prostitutas ou deidades, ocupando espaços com funções distintas no patriarcado, a mulher se encontra, em todas elas, objetificada, e sua existência se restringe à sustentação do poder nas mãos do masculino. A historicidade discursiva

permite entender o funcionamento dos discursos que (re)produzem sentidos que a subjugam ao pátrio poder.

Considerações finais

A posição-sujeito mulher dentro da ideologia dominante foi sendo (re)construída e (re)estruturada por meio da (re)produção de discursos filiados ao patriarcado. A materialização desses discursos em práticas e em histórias propiciaram e propiciam ainda, mesmo que em distintas condições de produção, o resgate dos sentidos, onde os dizeres e as práticas se mantiveram e se mantêm filiados às mesmas formações discursivas que construíram o passado, subjugando o feminino a uma posição socialmente inferior e em submissão ao masculino.

O processo discursivo permite a contínua (re)construção de formações imaginárias, que se dão por meio de dizeres (re)produzidos ao longo da história, contribuindo para a formação dos sujeitos. Ao produzir o seu discurso, o sujeito é atravessado por sentidos que ressoaram pela história, no entanto, segundo Pêcheux (2006) o discurso enquanto acontecimento encontra-se entre uma memória e uma atualidade, estando sempre sujeito a atualizações.

A história mostra o poder da palavra através de mitos e diversos textos literários (Daróz, 2021), evidenciando que a cultura e a linguagem são peças-chave para a manutenção dos ideais da sociedade. Textos literários são formadores e mantenedores ou questionadores de uma determinada cultura. Segundo Fascina (2004 *apud* Daróz, 2019) um dos papéis da literatura no seio de uma sociedade é o de sua formação intelectual e cultural. Faz parte da sua

formação ideológica. No entanto, todo discurso carrega também a possibilidade de ser ressignificado. Sendo assim, a literatura também desperta inquietações no leitor, despertando sentidos outros que trarão novas conformações para seu posicionamento ideológico.

Referências

AMADO, Jorge. **Mar Morto.** Posfácio Ana Maria Machado. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BULFINCH, Thomas. **O livro de ouro da mitologia (A idade da fábula): histórias de deusas e heróis**. 26. Ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

DARÓZ, Elaine Pereira. A (In)Igualdade dos Gêneros em uma Perspectiva Discursiva. **Cad. Est. Ling**., Campinas, v.63, p. 1-10, 2021.

DARÓZ, Elaine Pereira; GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. Deusa e/ou bruxa? Uma análise dos dizeres sobre o feminino ontem e hoje. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, MG, v.32, n.1. 2019.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. 2. Ed. – São Paulo: Elefante, 2023.

GONZALES, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LEÓN, Vicki. **Mulheres audaciosas da Idade Média**. Rio de Janeiro: Record: Rosa dos Tempos, 1998.

MICHELET, Jules. **Jeanne d'Arc**. Gallimard, 2017.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020a.

ORLANDI, Eni. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020b.

PÊCHEUX, Michel. **Análise automática do discurso (AAD-69)**. In Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Gadet, F. &

Hak, T. (org.). Tardução: Bethania S. Mariani et al. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a [1969].

PÊCHEUX, Michel. **Metáfora e interdiscurso**. In Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos Selecionados, Eni Puccinelli Orlandi (org.), 4. Ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b [1984].

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. [*et al.*] Papel da memória. Tradução e introdução: José Horta Nunes. 3. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2015 [1983].

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni P. Orlandi [et al.]. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995 [1975].

PEREIRA, Amanda Gomes. Estudos sobre prostituição - Uma revisão da bibliografia sobre o tema e sua inserção no campo dos estudos de gênero. **Revista História**. Ano 5, v. 1, nº 1, 2014.

PERNOUD, Regine ; CLIN, Marie-Veronique. **Joan of Arc: Her Story**. St. Martin's Griffin, 1999.

PORTO, Vagner; CORREIA, Larissa de Souza. O simbolismo de Atena: o mito sob o olhar literário de Homero. **Todas as Musas**, v. 5, n. 1, 2013.

STONE, Merlin. **Quando Deus era mulher**. Trad. Ângela Lobo de Andrade. São Paulo: Goya, 2022.

Em dois gêneros e em dois tempos: um olhar pedagógico e multimodal das obras O garoto da camisa vermelha e A última crônica

Juliana Behrends de Souza Cerqueira[110]

Fábio André Cardoso Coelho [111]

Introdução

A literatura destinada a crianças e jovens configura espaço privilegiado para observar como sujeitos sociais são construídos discursivamente por meio de diferentes recursos semióticos. Em contextos marcados por disputas de narrativas sobre raça, infância e território, textos literários destinados à Educação Básica podem ser compreendidos como "histórias" a serem fruídas e, inclusive, como eventos textuais multimodais que mobilizam imagens, escolhas linguísticas, organização gráfica, vozes narrativas e paratextos, incidindo diretamente sobre modos de ver e de ler as crianças negras na sociedade brasileira.

Nesse horizonte, a produção voltada para a temática africana e afro-brasileira, fortalecida após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, ganha centralidade pelo potencial formativo e pela possibilidade de instaurar debates sobre memória, identidade e pertencimento. Textos que tematizam

[110]Doutoranda em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense (UFF). jubehrends@gmail.com.

[111]Professor Adjunto de Língua Portuguesa, do Instituto de Letras, da Universidade Federal Fluminense (UFF). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Textual (GEPELT/UFF). fabiocoelho1976@gmail.com

infâncias negras, quando analisados à luz da Linguística Textual e, de modo mais específico, dos estudos sobre multimodalidade (Carmelino, 2013), permitem visibilizar estratégias de construção de personagens, cenas e enquadramentos sociais, bem como evidenciar como processos de referenciação, coerência e progressão temática se articulam a recursos não verbais, ampliando o campo de sentidos e tensionando estereótipos racializados.

Nessa direção, a escolha das obras *O garoto da camisa vermelha*, de Otávio Júnior (2013), e *A última crônica*, de Fernando Sabino (1963), ancora um recorte analítico que articula literatura e Linguística Textual com foco nas representações de crianças negras. Enquanto o poema narrativo de Otávio Júnior mobiliza, de forma explícita, recursos multimodais típicos do livro infantil (ilustrações, cores, composição da capa e diagramação), a crônica de Sabino, ainda que predominantemente verbal, convoca outros modos de significação, como o enquadre discursivo do suporte jornalístico, o ritmo da narração, os jogos de focalização e as escolhas lexicais que constroem cenários e afetos. Em ambos os textos, observa-se a presença de estratégias multimodais que estruturam o "tecido" textual e influenciam a leitura docente.

A pertinência do estudo se justifica porque professores da Educação Básica, ao atuarem como mediadores de leitura, necessitam reconhecer que a construção de sentidos em textos literários contemporâneos não se restringe à dimensão verbal, exigindo um letramento multimodal que inclua a interpretação crítica de imagens, da materialidade gráfica e de outras pistas textuais e contextuais. Quando essas obras abordam crianças negras situadas em posições de vulnerabilidade e, ao mesmo tempo, de resistência e

esperança, torna-se imprescindível compreender como as representações se configuram e quais efeitos podem produzir sobre a percepção de estudantes e docentes, especialmente em projetos de educação antirracista.

Ancorado na Linguística Textual e nos estudos de gênero e de multimodalidade (Beaugrande, 1997; Marcuschi *et al*., 2002; Kress; Van Leeuwen, 1996; Carmelino, 2013), o artigo interessa-se por processos de textualização e de construção de coerência que emergem da articulação entre elementos linguísticos e não linguísticos. Considera, ainda, o texto como evento comunicativo situado, analisando como os enredos, as escolhas de narrador, os mecanismos de referenciação e as imagens, quando presentes, convergem para produzir enquadramentos sociais específicos das personagens infantis, especialmente no que se refere à sua localização à margem da vida urbana, à forma como são vistas pelos adultos e às possibilidades de agência que lhes são atribuídas.

Diante disso, define-se como objetivo geral examinar de que modo a criança vem sendo retratada nas duas obras selecionadas, pertencentes a gêneros diferentes e inseridas em enquadramentos sociais distintos, de modo a ampliar, por meio do reconhecimento de estratégias multimodais no âmbito da Linguística Textual, a visão sobre personagens e, por extensão, sobre crianças reais. Como desdobramentos, assumem-se os seguintes objetivos específicos: (i) descrever os enredos, os personagens e os enquadramentos sociais presentes nas duas obras, com foco nas infâncias negras retratadas; (ii) identificar e analisar, à luz da Linguística Textual, recursos linguísticos e não linguísticos que configuram estratégias multimodais implicadas na construção de sentidos; (iii) discutir as implicações dessas estratégias para a mediação docente e para a promoção de práticas de leitura antirracistas na

Educação Básica.

Ensino, literatura e resistência

Em muitos contextos escolares, o texto literário surge muitas vezes como pretexto para classificação, e não como evento comunicativo situado, aspecto amplamente explorado pela Linguística Textual e pelos estudos de gêneros textuais (Marcuschi *et al.*, 2002), que salientam circulação social dos textos, finalidades e modos de produção.

Diante do quadro descrito, a indagação sobre o objetivo do ensino de literatura nas escolas ganha relevo: formar apenas conhecedores de movimentos literários ou leitores capazes de construir sentidos, posicionar-se criticamente e reconhecer-se nas vozes presentes nos textos? A perspectiva da Linguística Textual, ao compreender a leitura como atividade sociointeracional de construção de sentidos, oferece contribuições decisivas para o debate em questão (Koch; Elias, 2006).

O leitor, no enquadre proposto, participa da tessitura textual, mobiliza conhecimentos enciclopédicos, partilha valores culturais e negocia interpretações com a comunidade de leitura. Quando narrativas apresentam infâncias negras, como ocorre nas obras de Otávio Júnior e Fernando Sabino analisadas neste estudo, o modo de ler incide diretamente sobre a percepção de crianças reais e sobre a possibilidade de construção de práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Considerando propostas de leitura alinhadas a uma educação antirracista, a seleção de obras literárias para a Educação Básica precisa contemplar diversidade de gêneros, períodos históricos, contextos de produção e etnias, de modo que estudantes entrem em contato com múltiplas

vozes e experiências. A articulação entre texto verbal, imagens, paratextos e materialidade gráfica, especialmente em narrativas voltadas para crianças e jovens, permite explorar recursos multimodais que configuram personagens, cenários e relações de poder.

Para o professor-mediador, o reconhecimento das estratégias mencionadas favorece a construção de percursos de leitura que acolhem as singularidades dos estudantes, promovem deslocamentos interpretativos e estimulam a constituição de leitores capazes de interpretar criticamente representações de infância, raça e território. A escolha de narrativas como *O garoto da camisa vermelha* e *A última crônica* insere-se, portanto, em projeto formativo que busca articular ensino de literatura, Linguística Textual e resistência, convidando docentes a revisitar metas de ensino, práticas de leitura e modos de conduzir discussões sobre infâncias negras no espaço escolar.

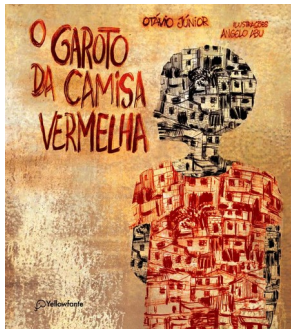
Poema narrativo, crônica e multimodalidade

Na delimitação deste estudo, a aproximação entre *O garoto da camisa vermelha* e *A última crônica* favorece um olhar que articula gêneros literários, Linguística Textual e multimodalidade, tomando cada obra como evento comunicativo situado. Na visão da Linguística Textual, o texto é "[...] unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente de sua extensão." (Koch; Travaglia, 1992, p. 10). A partir dessa compreensão canônica, tanto o poema narrativo de Otávio Júnior quanto a crônica de

Fernando Sabino se organizam como materialidades que articulam modos verbais e visuais, ativando modos específicos de ler infâncias negras e experiências urbanas.

No caso de *O garoto da camisa vermelha*, a própria capa já introduz o leitor em um cenário intensamente multimodal: o contorno do menino, preenchido por moradias sobrepostas que remetem à favela, combina-se ao vermelho predominante no título e na camisa, compondo um arranjo cromático e figurativo que indexa a periferia urbana e sinaliza vulnerabilidade, mas também resistência.

Figura 1: Capa da obra "O garoto da camisa vermelha" (2020)



Fonte: Arquivo pessoal, a partir da obra publicada pela Editor Yellowfante (Júnior, 2020).

Sob a perspectiva da gramática do design visual, cores, enquadramento e composição direcionam o olhar, distribuem saliência e orientam a interpretação do personagem (Kress; Van Leeuwen, 1996). Em termos genéricos, a narrativa de Otávio Júnior se aproxima do poema narrativo, categoria em que Sales (2012) identifica um texto em versos que organiza uma sequência ficcional de acontecimentos, com lógica interna e encadeamento que sustentam a construção de sentido, sem subordinação rígida a padrões

métricos ou rímicos.

A tessitura verbal do poema organiza-se em versos livres, com estrofes que alternam descrições do ambiente, movimentos do menino e comentários avaliativos, produzindo ritmo próprio, marcado por cortes e repetições que acompanham o deslocamento pela comunidade. Recursos de referenciação, progressão temática e coesão sequencial, amplamente discutidos pela Linguística Textual, sustentam a continuidade narrativa e constroem a imagem de uma infância solitária que circula pela cidade carregando medos, desejos e esperanças.

A presença de ilustrações ao longo do livro, por sua vez, amplia o campo semântico, pois reitera ou tensiona informações verbais, convidando o leitor a articular expressões linguísticas, gestualidade das figuras, ocupação dos espaços na página e variação de planos, em acordo com a concepção de texto multimodal como conjunto integrado de modos semióticos em práticas comunicativas concretas (Kress; van Leeuwen, 1996).

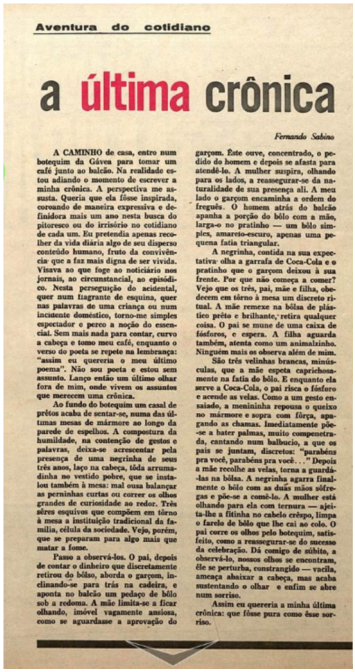
A última crônica, de Fernando Sabino, surge inicialmente vinculada ao suporte jornalístico, como se observa na imagem em que o título aparece disposto em coluna, com a palavra “última” em destaque vermelho e o restante da fonte em preto, distribuída em blocos justificados. A diagramação remete ao caderno de variedades de um jornal impresso, cujas escolhas tipográficas, margens e orientação da página já instauram expectativas de leitura ligadas ao cotidiano urbano e às pequenas cenas da vida diária.

Nessa direção, Fávero e Molina (2006) descrevem a crônica como gênero narrativo curto, de linguagem próxima da oralidade, centrada em acontecimentos cotidianos, por meio dos quais o cronista apresenta reflexões, impressões ou críticas. A crônica de Sabino acompanha o trajeto de uma família e, de modo particular, desloca o foco para a menina negra observada

ao final do texto, cuja presença rompe o fluxo aparentemente trivial do passeio e convoca interpretação mais complexa das desigualdades sociais.

Mesmo em suporte predominantemente verbal, *A última crônica* apresenta um arranjo multimodal que merece atenção do leitor-formador: o título em duas cores, a coluna vertical, o espaço reservado ao nome do autor e à indicação da série "Aventura do cotidiano" configuram um contexto visual que ancora a leitura e orienta a construção de sentido.

Figura 2: Publicação original de A última crônica (1963)



Aventura do cotidiano

a última crônica

Fernando Sabino

A CAMINHO de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever a minha crônica. A perspectiva me assusta. Queria que ela fôsse inspirada, coroando de maneira expressiva e definidora mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas recolher da vida diária algo de seu disperso conteúdo humano, fruto da convivência que a faz mais digna de ser vivida. Visava ao que foge ao noticiário nos jornais, ao circunstancial, ao episódico. Nesta perseguição do acidental, quer num flagrante de esquina, quer nas palavras de uma criança ou num incidente doméstico, torno-me simples espectador e perco a noção do essencial. Sem mais nada para contar, curvo a cabeça e tomo meu café, enquanto o verso do poeta se repete na lembrança: "assim eu quereria o meu último poema". Não sou poeta e estou sem assunto. Lanço então um último olhar fora de mim, onde vivem os assuntos que merecem uma crônica.

Ao fundo do botequim um casal de prêtos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos. A compostura da humildade, na contenção de gestos e palavras, deixa-se acrescentar pela presença de uma negrinha de seus três anos, laço na cabeça, tôda arrumadinha no vestido pobre, que se instalou também à mesa: mal ousa balançar as perninhas curtas ou correr os olhos grandes de curiosidade ao redor. Três séres esquivos que compõem em tôrno à mesa a instituição tradicional da família, célula da sociedade. Vejo, porém, que se preparam para algo mais que matar a fome.

Passo a observá-los. O pai, depois de contar o dinheiro que discretamente retirou do bôlso, aborda o garçom, inclinando-se para trás na cadeira, e aponta no balcão um pedaço de bôlo sob a redoma. A mãe limita-se a ficar olhando, imóvel vagamente ansiosa, como se aguardasse a aprovação do garçom. Êste curva, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bôlo com a mão, larga-o no pratinho — um bôlo simples, amarelo-escuro, apenas uma pequena fatia triangular.

A negrinha, contida na sua expectativa olha a garrafa de Coca-Cola e o pratinho que o garçom deixou à sua frente. Por que não começa a comer? Vejo que os três, pai, mãe e filha, obedecem em tôrno à mesa um discreto ritual. A mãe remexe na bôlsa de plástico prêto e brilhante, retira qualquer coisa. O pai se munе de uma caixa de fósforos, e espera. A filha aguarda também, atenta como um animalzinho. Ninguém mais os observa além de mim.

São três velinhas brancas, minúsculas, que a mãe espeta caprichosamente na fatia do bôlo. E enquanto ela serve a Coca-Cola, o pai risca o fósforo e acende as velas. Como a um gesto ensaiado, a meninha repousa o queixo no mármore e supra com fôrça, apagando as chamas. Imediatamente põe-se a bater palmas, muito compenetrada, cantando num balbucio, a que os pais se juntam, discretos: "parabéns pra você, parabéns pra você . . ." Depois a mãe recolhe as velas, torna a guardá-las na bôlsa. A negrinha agarra finalmente o bôlo com as duas mãos sôfregas e põe-se a comê-lo. A mulher está olhando para ela com ternura — ajeita-lhe a fitinha no cabelo crêspo, limpa o farelo de bôlo que lhe cai ao colo. O pai corre os olhos pelo botequim, satisfeito, como a reassegurar-se do sucesso da celebração. Dá comigo de súbito, a observá-lo, nossos olhos se encontram, êle se perturba, constrangido — vacila, ameaça abaixar a cabeça, mas acaba sustentando o olhar e enfim se abre num sorriso.

Assim eu quereria a minha última crônica: que fôsse pura como êsse sorriso.

Fonte: Ano 1963\Edição 0560 da Revista Manchete
https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=004120&pagfis=48657

Do ponto de vista da Linguística Textual, a narrativa organiza-se por meio de parágrafos que encadeiam situações aparentemente banais, recorrendo a diálogos, descrições e avaliações implícitas, estratégias que

ativam conhecimentos enciclopédicos do leitor e o convidam a inferir tensões de classe, raça e afeto presentes na cena final.

Ao aproximar poema narrativo e crônica, o estudo procura evidenciar que ambos os gêneros constituem textos literários multimodais, embora mobilizem modos semióticos com intensidades distintas. No poema, versos, pausas gráficas e ilustrações formam um tecido em que o menino da favela se encontra quase "escrito" pelo espaço da comunidade, enquanto, na crônica, o arranjo gráfico do jornal e as escolhas enunciativas do narrador conduzem o leitor até a menina negra que, silenciosa, recolhe as sobras do passeio alheio.

Em consonância com a perspectiva de Koch e Elias (2006), leitura e compreensão surgem como processos sociointeracionais, nos quais o leitor articula pistas textuais e contextuais, negocia sentidos e reposiciona-se diante das representações de infância e de racialidade. Quando professores da Educação Básica se aproximam desses textos com atenção às dimensões multimodais e às categorias analíticas da Linguística Textual, ampliam-se as possibilidades de leitura crítica das obras e, simultaneamente, de revisão de práticas pedagógicas.

Metodologia

A investigação adota abordagem qualitativa, orientada por horizonte interpretativista-descritivo, buscando compreender como sentidos relativos às infâncias negras emergem nos textos selecionados. O corpus organiza-se a partir de dois objetos de análise: o poema narrativo *O garoto da camisa vermelha*, de Otávio Júnior, e a crônica *A última crônica*, de Fernando Sabino.

A seleção decorre da presença de personagens infantis negras e de

enquadramentos sociais contrastivos, articulados a suportes diferentes: livro ilustrado e página de jornal. O recorte possibilita observar, em paralelo, modos de narrar e de configurar visualmente essas infâncias, considerando que cada gênero textual se vincula a práticas sociais específicas e mobiliza expectativas próprias de leitura, conforme discutido por Marcuschi *et al.* (2002) ao tratar da definição e da funcionalidade dos gêneros.

O percurso analítico envolve leituras sucessivas dos textos, com descrição e interpretação de quatro conjuntos de aspectos: (i) elementos linguísticos e não linguísticos; (ii) enredos e personagens; (iii) representações sociais acionadas na caracterização das crianças; (iv) modos semióticos e recursos multimodais em funcionamento. No primeiro conjunto, observam-se escolhas lexicais, pronominais e enunciativas, além de organização gráfica, diagramação, cores e ilustrações. No segundo, analisam-se cadeias de ações, relações entre personagens e focalizações narrativas. No terceiro, discutem-se estereótipos, deslocamentos e possibilidades de agência atribuídas às figuras infantis. No quarto, examina-se a articulação entre linguagem verbal e modos visuais, em diálogo com a gramática do design visual proposta por Kress e van Leeuwen (1996).

As categorias mencionadas orientam uma análise textual que considera referenciação, coerência e progressão como processos dinâmicos, conforme a perspectiva de leitura e compreensão apresentada por Koch e Elias (2006). Assim, cada obra é tratada como evento comunicativo singular, situado em dadas condições de produção, circulação e recepção, o que permite discutir de que maneira os recursos multimodais contribuem para a construção de sentidos sobre raça, infância e cidade, bem como para a ampliação da leitura docente em contextos de educação antirracista.

Análise do corpus: o jogo do escrito e do multimodal

A obra "*O garoto da camisa vermelha*" (2020), escrita por Otávio Júnior com ilustrações de Angelo Abu, relata a trajetória de Juninho, um menino que vive em uma casa amarela situada no alto da favela. Enfrentando diversas dificuldades sociais, Juninho, no entanto, alimenta sonhos e vivencia experiências significativas em sua comunidade. Segue um exemplo dos recursos utilizados pelo autor:

Figura 3: A criança e a caixa com livros



Fonte: Arquivo pessoal, a partir da obra publicada pela Editora Yellowfante (Júnior, 2020).

Na dupla página em foco, a narrativa textual e visual constrói uma cena de forte densidade semântica. O menino negro surge isolado, curvado sobre uma caixa de papelão em cenário tomado por lixo e urubus. Os versos “No meio do lixo, encontrou uma caixa. / No meio da caixa, encontrou seu mundo” organizam-se em paralelismo sintático que orienta a progressão temática: da periferia degradada da cidade para a interioridade de um “mundo” inventado.

A repetição de “no meio” sugere imersão em camadas sucessivas de exclusão e, simultaneamente, de criação, já que o objeto descartado passa a abrigar a experiência lúdica e afetiva da personagem.

Do ponto de vista da Linguística Textual, sobressaem processos de referenciação e de construção de coerência que colocam o leitor no centro da atividade interpretativa. A cadeia referencial formada por “lixo”, “caixa” e “mundo” indica movimentos de inclusão e interiorização: primeiro, o ambiente amplo e degradado; depois, o objeto em destaque no espaço representado; por fim, a esfera subjetiva da personagem. O sintagma “seu mundo” aciona um pronome possessivo que vincula o universo figurado à vivência do garoto, o que produz efeito de individualização e, ao mesmo tempo, de proximidade com leitores que compartilham experiências de invenção a partir da falta. Conforme Koch e Elias (2006), referenciação não corresponde a simples espelhamento de uma realidade externa, mas à atividade discursiva de construção de objetos de discurso em interação; justamente por isso, lixo, caixa e mundo deixam de funcionar como meras coisas e passam a integrar uma rede de sentidos atravessada por pobreza, desejo e imaginação.

No plano da coerência, observa-se encadeamento que articula texto verbal e imagem em torno de uma mesma isotopia temática. A estrutura “no meio do lixo / no meio da caixa” organiza relações de inclusão espacial que retomam e aprofundam a cena visual: a superfície terrosa, os urubus, o menino curvado, a caixa aberta. Coerência, sob perspectiva textual-interativa, resulta da articulação entre marcas linguísticas, conhecimentos partilhados e inferências do leitor (Koch; Elias, 2006); na página, articulação desse tipo depende tanto da leitura dos versos quanto da observação de cores,

enquadramentos e vetores que conduzem o olhar para a caixa. A interrogação “O mundo cabe dentro de uma caixa?” funciona como ponto de inflexão, pois solicita que o leitor reorganize mentalmente o percurso de referenciação e avalie limites impostos à infância periférica, com base em pistas verbais e visuais.

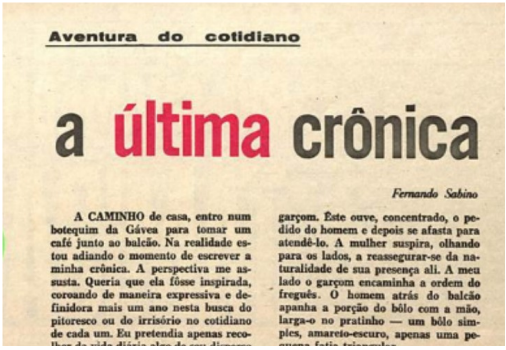
Leitura multimodal dessa cena, deste modo, possibilita intervenções pedagógicas que exploram conjuntamente referenciação, coerência e recursos visuais. Ao analisar cadeias referenciais, relações de inclusão e contrastes cromáticos, docentes podem estimular perguntas sobre quem vive “no meio do lixo”, que mundos cabem em caixas descartadas e quais infâncias permanecem invisíveis na cidade. A página, tratada como evento comunicativo situado, favorece discussões antirracistas e convites à criação de novos mundos possíveis para *O garoto da camisa vermelha* e para tantas outras crianças que habitam contextos semelhantes.

Já em *A última crônica*, Sabino constrói uma narrativa que convoca fortemente a participação do leitor. A ambiguidade e as múltiplas interpretações presentes na obra permitem que o leitor complete as lacunas deixadas pelo autor com suas próprias experiências e conhecimentos, sendo esse um exercício necessário para a sala de aula.

Ao iniciar sua narrativa, o autor pinta a cena inaugural com a frase: “Ao fundo do botequim um casal de pretos acaba de sentar-se, numa das últimas mesas de mármore ao longo da parede de espelhos”. À primeira vista, a expressão “de pretos” pode soar preconceituosa aos olhos do leitor. No entanto, à medida que a crônica avança, fica evidente que o narrador utiliza essa expressão como um signo ideológico, veiculando uma crítica sutil: o casal é retratado como inferior e excluído em uma sociedade dominada por indivíduos brancos e abastados. A escolha do artigo indefinido “um”, em

conjunto com a palavra “casal”, acentua essa percepção, ilustrando a desvalorização dos negros na sociedade, quase como se fossem apenas “um casal de pretos” invisível aos olhos da multidão.

Figura 4: Recorte da publicação original



Aventura do cotidiano

a última crônica

Fernando Sabino

A CAMINHO de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever a minha crônica. A perspectiva me assusta. Queria que ela fôsse inspirada, coroando de maneira expressiva e definidora mais um ano nesta busca do pitoresco ou do irrisório no cotidiano de cada um. Eu pretendia apenas reco-

garçom. Êste ouve, concentrado, o pedido do homem e depois se afasta para atendê-lo. A mulher suspira, olhando para os lados, a reassegurar-se da naturalidade de sua presença ali. A meu lado o garçom encaminha a ordem do freguês. O homem atrás do balcão apanha a porção do bôlo com a mão, larga-o no pratinho — um bôlo simples, amarelo-escuro, apenas uma pe-

Fonte: Ano 1963\Edição 0560 da Revista Manchete
https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=004120&pagfis=48657

A análise multimodal da crônica impressa, intitulada *A última crônica* de Fernando Sabino, revela como a articulação entre modos semióticos verbais e visuais constrói significados sociais complexos, conforme postulado por Kress e van Leeuwen (1996). A disposição gráfica do texto, organizado em colunas tradicionais de imprensa, com o título destacado em tipografia mista (minúsculas e maiúsculas) e realçado por vermelho sobre fundo bege, hierarquiza a informação e estabelece um diálogo entre convenções jornalísticas e escolhas estilísticas autorais, reforçando a função comunicativa reconhecível que Koch e Travaglia (1992) atribuem aos textos enquanto unidades de sentido.

A ausência de elementos imagéticos, longe de representar limitação, potencializa a relação entre os recursos cromáticos, o contraste preto/bege para o corpo do texto e o vermelho pontual no título, e as escolhas lexicais,

como a expressão "Aventura do cotidiano", que, ao sugerir narrativas do cotidiano, convida o leitor a decodificar camadas de significação para além do verbal (Cavalcante *et al.*, 2022).

A materialidade do suporte impresso opera como modo semiótico complementar, pois a solidez do papel, associada à disposição espacial dos parágrafos, reforça a percepção de permanência atribuída a crônicas literárias. Na perspectiva deste estudo, a configuração demonstra que a multimodalidade, mesmo em textos aparentemente verbais, manifesta-se na interação entre tipografia, cromaticidade e suporte físico, que juntos modulam a recepção. O uso estratégico do vermelho, por exemplo, ao demarcar o caráter de "última" crônica, transforma a cor em signo de encerramento, confirmando que a combinação de modos, ainda que sutil, redefine a noção de texto, ampliando-a para além do linguístico, conforme propõe Kress e van Leeuwen (1996). Assim, a simplicidade visual da página, longe de ser neutra, constitui-se como escolha multimodal que direciona a interpretação para uma reflexão sobre finitude e memória literária.

Considerações Finais

As análises realizadas ao longo do texto evidenciaram que *O garoto da camisa vermelha* e *A última crônica* ofertam enquadramentos distintos para as infâncias negras, embora ambos se ancorem em contextos de marginalização e invisibilização social. A descrição dos enredos, das trajetórias dos personagens e dos cenários urbanos permitiu explicitar contrastes entre o menino solitário da comunidade e a menina observada no passeio, o que atende à intenção inicial de compreender como crianças negras surgem

configuradas em gêneros diferentes e em suportes diversos.

A leitura orientada pela Linguística Textual, em diálogo com Cavalcante *et al.* (2022), viabilizou a identificação de processos de referenciação, coerência e progressão textual que sustentam esses enquadramentos, enquanto a gramática do design visual de Kress e van Leeuwen (1996) favoreceu a compreensão das escolhas cromáticas, dos enquadramentos e das composições presentes nas materialidades analisadas. A articulação entre dimensões verbais e visuais, observada nas duas obras, confirma a pertinência de tratá-las como textos multimodais e oferece um quadro consistente para o reconhecimento das estratégias semióticas mobilizadas na construção de sentidos sobre raça, infância e cidade.

Ao discutir implicações pedagógicas, o estudo encaminha reflexões que dialogam diretamente com a atuação docente na Educação Básica. A interpretação de cadeias referenciais, de implícitos e de silêncios, combinada à leitura das imagens, convida professores a problematizar quem ocupa o centro das cenas, quem permanece à margem, que infâncias ganham cor, voz e afeto e quais permanecem associadas ao lixo, à sobra ou à carência. Essa perspectiva de leitura multimodal, ancorada na Linguística Textual, amplia o alcance de projetos de leitura antirracista, pois desloca o foco de exercícios classificatórios para práticas de análise crítica dos modos como a linguagem textual e visual produz representações sociais.

Desse modo, o artigo pretende funcionar como instrumento de informação e de provocação para docentes que desejam incorporar a multimodalidade ao trabalho com literatura infantil e juvenil em chave antirracista. Ao oferecer um percurso analítico aplicável a outras obras e sugerir possibilidades de mediação que levem em conta texto, imagem,

suporte e condições de circulação, a investigação busca fortalecer práticas de leitura que acolham infâncias negras, desestabilizem estereótipos e favoreçam a construção de novas narrativas sobre quem habita as cidades e sonha mundos para além das caixas que a desigualdade insiste em impor.

Referências

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundations for a science of text and discourse**: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society. *Norwood*: Ablex Publishing Corporation, 1997.

CARMELINO, Ana Cristina. Humor, multimodalidade e hibridismo: elementos característicos do gênero guia. **Revista Intersecções**, v. 6, n. 10, p. 68-88, 2013.

CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Linguística textual:** conceitos e aplicações. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022.

FÁVERO, Leonor Lopes; MOLINA, Márcia A. G. A crônica: uma leitura textual-discursiva. **Processos enunciativos em diferentes linguagens**, p. 72, 2006.

JÚNIOR, Otávio. **O garoto da camisa vermelha**. 2. ed. Ilustrações de Angelo Abu. Belo Horizonte: Yellowfante, 2020. 24 p. (Coleção Lá do beco).

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. 2. ed. Victoria: Deakin University, 1996.

MARCUSCHI, Luiz Antônio *et al.* **Gêneros textuais**: definição e funcionalidade. Gêneros textuais e ensino, v. 2, p. 19-36, 2002.

SABINO, F. **A última crônica**. Revista Manchete, 1963.

SALES, José Batista. **"O caçador de esmeraldas", de Olavo Bilac**: continuidade e ruptura na configuração de um gênero. Signótica, v. 24, n. 1, p. 73-85, 2012.

A variação fonético-fonológica na variedade dialetal do Quilombo Acaraqui- Abaetetuba-PA

Ariel Silva dos Santos[112]

Brayna Conceição dos Santos Cardoso[113]

Introdução

Este trabalho discute como o fenômeno da redução silábica implica, na maioria das vezes, a mudança da pauta acentual de uma palavra, visto que há a reestruturação silábica dela, de modo a entender em que medida aspectos paralinguísticos influem na redução analisada. É possível pensar as questões fonético-fonológicas a partir de uma perspectiva estritamente estrutural. Partindo desse princípio, é evidente que a palavra *fósforo* possui a vogal tônica, com maior frequência prosódica, na antepenúltima sílaba, sendo, por isso, classificada como proparoxítona. Este trabalho evidencia, no entanto, que esse ponto de vista não é aplicado, em todos os casos, à variedade dialetal do quilombo Acaraqui, visto que nela as pronúncias *fosfru e fofri* são também recorrentes, de modo que há a reestruturação silábica dessas palavras e, automaticamente, a mudança da pauta acentual delas.

Sendo assim, é possível afirmar que fatores extralinguísticos, bem como os de natureza linguística, influem nas variantes da pronúncia de fósforo. É por

[112] Graduando em Letras- Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pará, cujo e-mail é arielsilvadossantos993@gmail.com

[113] Docente do Instituto de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação da Universidade Federal do Pará, cujo e-mail é braynacardoso@ufpa.br

essa razão que, neste estudo, adota-se a nomenclatura sociofonética, posto que, segundo os dados analisados, a idade e a escolaridade, atreladas às questões fonotáticas da língua, incidiram nas pronúncias aqui discutidas. As transformações da língua, nesse sentido, estão diretamente imbricadas com a sociedade (Bagno, 2023).

O objetivo deste estudo é apresentar como que, do ponto de vista linguístico, o ambiente fonético ao qual a vogal pós-tônica medial, local em que ocorre a redução, está inserida, bem como as possibilidades de construção de estrutura silábica do português do Brasil, delimita a redução silábica. Além disso, é preciso considerar como que os fatores sociais, neste caso, a faixa etária e o grau de instrução escolar dos falantes, influíram nas reduções aqui analisadas. É nesse sentido que se pretende, com este trabalho, contribuir para os estudos fonológicos, principalmente no que tange à análise do processo da síncope da pós-tônica medial de proparoxítonas no PB[114], revelando que há um padrão paroxítona e dissílabo nas palavras dessa língua e, por consequência, no quilombo Acaraqui, além de apresentar como fatores sociais interferem nos fenômenos da fonologia, baseando-se em teóricos que produziram estudos da mesma natureza.

Metodologia

Esta investigação é de caráter quantitativo, visto que os dados coletados foram quantificados em tabelas, a fim de validar ou não as hipóteses

[114] PB significa português brasileiro, uma vez que há diferenças linguísticas consideráveis entre os países que têm o português como língua oficial, principalmente entre o português falado no Brasil e aquele próprio de Portugal.

iniciais e gerar, consequentemente, resultados mais objetivos e precisos (Tarallo, 1997). Essa abordagem metodológica possibilita a estratificação do corpus considerando os fatores sociais e linguísticos que supostamente influem na redução analisada. Além disso, ela tem um teor de teste de hipóteses ou estatística inferencial, na qual as hipóteses testadas eram as de que o ambiente fonético circundante à vogal ou consoante que é suprimida, bem como os fatores extralinguísticos idade e grau de instrução escolar, incidiam na redução silábica, mudando a pauta acentual de proparoxítona para paroxítona (Silva *et.al.*, 2024)

Este estudo foi realizado no quilombo Acaraqui, localizada no interior de Abaetetuba-PA, em virtude da observação da expressiva propensão de redução silábica na fala dos moradores da região. Partindo desse princípio, preocupou-se em compreender quais fatores externos à língua poderiam condicionar essa variedade linguística a seguir um padrão silábica e lexical do português do Brasil: dissílabo e com maior proeminência na penúltima sílaba da palavra. Os dados foram coletados com doze moradores do quilombo Acaraqui, divididos em dois grupos etários, um de 30 a 40 anos e outro de 50 a 64 anos de idade, contendo 6 entrevistados em cada um dos grupos. Além disso, os 12 contribuintes foram subdivididos em escolarizados, que compreende aqueles que concluíram no mínimo o ensino médio, e não escolarizados, agrupando os que são analfabetos, semianalfabetos ou com baixa índice de escolaridade. Assim, seria possível vislumbrar, estatisticamente, como esses dois aspectos socais influem nos resultados.

As entrevistas eram realizadas no local em que os contribuintes estivessem no momento da interação, com o objetivo de minimizar o impacto da presença do entrevistador e do aparelho de gravação na resposta dos entrevistados. Nesse sentido, a relação íntima do pesquisador com os

informantes contribuiu para a lisura do processo de coleta e, automaticamente, para a confiabilidade dos dados. Os contribuintes tiveram que fazer a decodificação de um conjunto de imagens, que formavam sentenças, contendo 15 vocábulos- alvo, para verificar se os falantes da variedade preferiam ou não o uso de vocábulos reduzidos. Os informantes eram solicitados a repetir a leitura das sentenças três vezes para que fosse possível captar a pronúncia mais espontânea dos itens lexicais analisados.

A produção escrita foi pautada no diálogo com autores como Santos (2023) e Mendonça (2003), principalmente no que concerne à estrutura silábica do português do Brasil, o que foi útil para a compreensão de quais contextos fonológicos propiciavam ou não a ressilabação provocada pela supressão de um segmento pós-tônico medial; Barbosa (2019) e Cagliari (1992), para a compreensão da organização do sistema prosódico do PB, com ênfase aos conceitos teóricos de oxítona, paroxítona e proparoxítona, percebendo como que a posição do acento fonológico muda a depender da organização silábica; Bagno (2023) e Santos (2024), para entender em que medida fatores sociais influem nas variantes linguísticas, que recebem um juízo de valor positivo ou negativo a depender de quem a usa. Concomitamente, os dados foram sistematizados em tabelas e gráficos, divididos em idade e escolaridade, do ponto de vista social, e em contexto fonético anterior e posterior, do ponto de vista linguístico, para facilitar a visualização na realização da análise.

Estrutura silábica do português brasileiro: o acento fonológico

A sílaba consiste numa unidade mínima de som, na qual precisa obrigatoriamente ter uma vogal ocupando o núcleo silábico, podendo ou não estar acompanhado de consoantes ou semivogais nas outras posições da

sílaba (Mendonça, 2003). Os constituintes de uma sílaba são o ataque ou *onset*[115], anterior ao núcleo silábico, e a rima, subdividida em núcleo, ocupada obrigatoriamente por uma vogal, além da coda silábica, preenchida pelo(s) fonema(s) que ocupa o fim da sílaba. Em termos de sonoridade, os segmentos em posição de ataque são mais proeminentes do que os que ficam na coda, mas são menos proeminentes do que o núcleo, que é o mais audível acusticamente. O núcleo, como já mencionado, é o segmento de maior saliência na sílaba, atingindo o ápice sonoro, que diminuirá consideravelmente quando o/os segmentos da coda sílaba forem pronunciados, visto que são os menos audíveis. Os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /m/, /n/, /l/ e /ñ/ geralmente ocorrem na posição de *onset,* as vogais ocupam o núcleo silábico, que são de maior proeminência na sílaba, enquanto os arquifonemas /S/, /N/, /L/ e /R/ aparecem na posição de coda Cagliari (*apud* Mendonça, 2003.).

Oliveira e Alvarenga (*apud* Mendonça, 2003.) excluem da posição de coda o arquifonema nasal /N/ sob a justificativa de que ele pode ser um traço de nasalidade de um segmento anterior. Diante disso, fica evidente que há uma restrição maior da presença de segmentos na posição de coda, visto sua baixa sonoridade. É por isso que há, segundo Mendonça (2003), uma hierarquia de sonoridade dos fonemas do português do Brasil: a) as obstruintes fricativas, africadas e oclusivas têm um grau de sonoridade menor; b) os glides (/y/ e /w/), as líquidas (/r/ e /l/) e as nasais têm uma sonoridade maior do que as obstruintes e menor do que as vogais; c) as vogais, por sua vez, são as que apresentam o maior grau de sonoridade dos dois grupos

[115] Palavra em inglês que, traduzindo livremente, significa “começo”, “início”. Ela é usada por Mendonça (2003) para se referir à posição anterior ao núcleo, ocupado por uma vogal, e mais proeminente do que o/os segmentos que supostamente aparecem na coda silábica.

apresentados anteriormente.

É por essa razão que na sílaba /trans/, de transformação, as obstruintes /t/ e /s/ ocorrem na primeira posição do ataque e na última posição da coda silábica, respectivamente, locais em que a sonoridade é menor. A líquida /r/ e a nasal /n/ ficam na região intermediária, uma na segunda posição de ataque e outra na primeira posição da coda silábica, respectivamente, visto que elas são mais audíveis do que as obstruintes e estão mais próximos do núcleo silábica, a vogal /a/, por fim, ocupa o núcleo da sílaba, dado que é o som mais proeminente do que os outros.

Esse sistema de regularidade delimita, de certa maneira, as possibilidades de construções silábicas de acordo com o padrão fonotático do PB. Sendo assim, segundo Mendonça (2003), as possibilidades de criações silábicas no PB são V, CV, CVC, VC, CCV, CCVC, CVCC, VCC, CCVCC, CCVVCC, CCVV, CVV, VV, CVCC. As sílabas simples, abertas e leves são aquelas em que a posição da coda não é ocupada, como é o caso de V e CV, enquanto as sílabas complexas, travadas e pesadas ocupam a posição de coda, abarcando todas as outras possibilidades de construção silábicas das que foram apresentadas acima.

Numa palavra, sempre haverá uma vogal mais proeminente numa dada sílaba que fará com que ela seja considerada a tônica, a mais audível em comparação às outras sílabas do vocábulo. A distribuição do acento fonológico[116], que também pode ser chamado de lexical ou primário, no entanto, é objeto de discussão teórica dada a existência de várias perspectivas

[116] Acento tônico não está necessariamente relacionado à acento gráfico. Ou seja, uma dada sílaba pode ser tônica sem ter um acento gráfico, agudo ou circunflexo, na sua grafia. É o que acontece com a palavra caderno, na qual der é a sílaba mais proeminente da palavra, portanto, é a tônica, mas não possui acento gráfico.

de analisá-lo. Os que são adeptos da vertente do gerativismo padrão, de acordo com Cagliari (1992), entendem a colocação do acento como pós-lexical, segundo a qual a localização dele é previsível, organizada por meio de regras, visto que ele não se estrutura no léxico. (Mateus, 1975; Maia, 1981; Costa, 1978 *apud* Cagliari, 1992). No entanto, segundo uma perspectiva estruturalista, o acento fonológico é organizado no léxico, baseado na relação do conteúdo segmental (significante) com o conteúdo semântico (significado), tendo, por isso, a sua localização imprevisível.

Câmara Jr. (1970, *apud* Cagliari, 1992), por sua vez, atribui ao acento a função delimitativa, que defende a ideia de que é possível acentuar por meio da força expiratória[117] e distintiva, segundo a qual o local do acento na palavra é capaz de distinguir o significado delas, como acontece em jaca/jacá, máquina/maquina, de modo que a mudança do acento ou destrói a palavra ou cria uma nova, com significado próprio. Embora Cagliari (1992) conclua que o acento é lexical, entende que existe uma previsibilidade de colocação dele, argumentação também defendida por Collischon (2010, *apud* Pacheco, 2021, p.16), visto que ele só pode recair sobre as três últimas sílabas, desconstruindo a ideia de que o português é uma língua de acento livre: “Collischon considera que o fato de o acento em português cair em uma das últimas três sílabas já é um indício de haver uma certa regularidade na atribuição do acento em nossa língua.”

É por essa razão que, neste trabalho, adota-se a perspectiva de Cagliari (1992), visto que, mesmo que o acento se organiza no léxico, existe uma certa

[117] Segundo esse autor, é possível classificar a intensidade de expiação sonoro usando os seguintes números: (3) para a sílaba mais audível, (2) para a sílaba tônica que, embora seja tônica, num dado grupo de força é menos proeminente do que a tônica e mais eminente do que as sílabas pré-tônicas, que recebem o valor (1) e do que as pós-tônicas, que recebem o valor de (0).

previsibilidade de aplicação dele, porque é considerada a estrutura morfológica da palavra (organização interna do vocábulo), que possui um caráter cíclico, como é evidente na palavra cafezinho, na qual o acréscimo do sufixo –inho ao substantivo café muda a sílaba tônica da palavra. Isso mostra que a reorganização morfológica e lexical (dos segmentos) incidiu na atribuição do acento fonológico.

De acordo com o que foi discutido, existem três possibilidades de acentuação fonológica no português do Brasil. Quando o acento recai sobre a última sílaba, a palavra é classificada como oxítona[118], como acontece nas palavras café, mulher, tacacá e vatapá; as paroxítonas consistem nas palavras em que a sílaba com maior audibilidade recai sobre a penúltima sílaba, como é caso de sandália, antitranspirante, floresta e natureza; e as proparoxítonas abarcam as palavras cuja silábica tônica é a antepenúltima, como acontece em pássaro, cômodo e abóbora.

O padrão acentual do PB é paroxítono e dissílabo. É por essa razão que, em Portugal, chama-se as proparoxítonas de esdrúxulas, que quer dizer esquisitas, dada sua baixa frequência no português. Essa é inclusive uma hipótese convincente para o porquê os falantes do Quilombo Acaraqui terem tendido a realizar o apagamento de algum segmento fônico, em geral, na sílaba pós-tônica medial, como acontece em fósforo> fosfru, xícara>xicra, pílula> piula, por exemplo. Partindo desse pressuposto, é possível que os falantes dessa variedade, na tentativa de facilitar a pronúncia da palavra, encaixam-na no padrão prosódico brasileiro, realizando a redução. A seguir, será explicitado, sucintamente, como a redução silábica é um processo de

[118] A maioria das palavras oxítonas são de origem indígenas, como é o caso de tacacá e vatapá, por exemplo.

caráter histórico e como a organização silábica contribui para a ocorrência dela.

A redução silábica no português do brasil: uma discussão histórica

A leitura do *Appendix Probi*[119], um documento que visava recomendar a pronúncia adequada das palavras latinas, revela que, na Roma Antiga, já havia a síncope da vogal pós-tônica medial, muito possivelmente nas variedades linguísticas dos comerciantes e agricultores, que falavam o latim intitulado pejorativamente de vulgar (Yida et.al, 2019).

Segundo Araujo (2003), no documento anteriormente mencionado, observa-se a redução silábica em exemplos como masculus>masclus, vernáculus>vernaclus, angulus>anglus, iugulus>iuglus, tabula>tabla, stabulum>stablum, oculus>oclus e speculum>spleclum. Esses exemplos evidenciam que o processo da síncope também era comum na língua latina, mostrando, além de uma sistematicidade na ocorrência do fenômeno, o caráter histórico dele:

As falas dos supramencionados linguistas e filólogos esclarecem o fato de que a redução das proparoxítonas não constitui um processo linguístico restrito somente ao português falado no Brasil, por falantes pouco escolarizados, mas advém de um processo histórico que faz parte da evolução da língua, em variação estável (Gomes, 2011, *apud* Yida, V; Simões, D.S.L; Vasconcelos, C.A, 2019, p. 484)

[119] Documento que contém 227 registros, escrito por um autor anônimo, de origem africana, no século III a.C. Ele forneceu uma visão significativa da língua falada pelo povo, servindo sobretudo para estudos filológicos.

O desaparecimento de fonemas no interior do vocábulo também é visível na passagem do latim ao português, como é evidente nas palavras digitu>dedo e viride>verde, operando a lei do menor esforço (Ali, 1964, *apud* Yida, 2019), entendida como a simplificação da palavra pela diminuição da quantidade de sílabas, o que cria estruturações silábicas simples.

Em outros casos, de acordo com Marroquim (2008, *apud* Yida, 2019), embora não tenha ocorrido a redução silábica, houve, na passagem do latim ao português, a mudança da sílaba tônica, como aconteceu em límitem>limite; océanum>oceano; íntegrum>inteiro e cátedra>cadeira. Sendo assim, o número reduzido de palavras proparoxítonas são, segundo Cagliari (1992), empréstimos do latim clássico que retornaram no período do Renascimento, enquanto as oxítonas são originárias do tupi e de línguas africanas.

Segundo Pacheco, Nascimento e Oliveira (2021), a sílaba pesada, na antepenúltima ou na última sílaba, é mais proeminente nas palavras, o que favorece a criação de vocábulos paroxítonos. A estrutura silábica, portanto, é o que aumenta a possibilidade de adequação ao padrão das paroxítonas. Em *arma e amar*, a mudança de posição do fonema /r/ na sílaba mudou a tonicidade da palavra. Isso reforça a hipótese de que a organização da estrutura silábica é um fator importante para a atribuição da pauta acentual. A partir daqui, será discutido, a seguir, como que a realização da redução silábica pode ser um fator de estigmatização social.

Prestígio e estigma: reflexões sobre escrita e oralidade

Pensar a oralidade é, inevitavelmente, considerar a dinamicidade do

uso da língua. As variedades linguísticas desenvolvem construções seguindo regras particulares de funcionamento do sistema linguístico. Isso é notório nos exemplos *xicra e piula,* que ocorrem na variedade dialetal do Quilombo Acaraqui, nos quais, embora haja exceções, a regra de redução silábica é a síncope de algum segmento, vocálico ou consonantal, na sílaba átona não final, fazendo que o fonema flutuante, que restou da sílaba, agrupe-se à sílaba anterior ou à posterior, o que faz com que ocorra a ressilabação e a consequente mudança da sílaba tônica, passando de proparoxítona a paroxítona.

Os dados evidenciam que as formas *cosca, coca e piula* já estão cristalizadas na sua forma paroxítona na variedade do quilombo Acaraqui. Isso ocorreu mediante o uso consagrado, conceito que estipula que a frequência de uso de uma dada forma, mesmo que ela não seja a construção padronizada, é capaz de consolidá-la. É por isso que, mesmo que a Gramática Normativa preveja que a palavra rubrica seja pronunciada com a sílaba /bri/ como tônica e o vocábulo cateter, como se /ter/ fosse a tônica, não é isso que é observado no uso da língua. A maioria dos falantes, inclusive os que dominam a norma-padrão, pronunciam as palavras rubrica como uma proparoxítona, ou seja, o /ru/ como sílaba mais proeminente, enquanto cateter é pronunciado como se o /te/ fosse a sílaba mais forte.

Claro que essas pronúncias, se olhadas a partir de um ponto de vista normativo da língua, serão consideradas erradas. Mas se forem analisadas a partir de um prisma linguístico formal serão vistas como uma das possibilidades de pronúncia. Isso não quer dizer, no entanto, que essas formas, mesmo sendo usadas por algumas pessoas letradas, entrarão deliberadamente em gramáticas, dicionários e manuais de redação de jornais,

por exemplo. As formas linguísticas primeiro se cristalizam na língua falada e somente depois de muita resistência são incorporadas nos documentos que norteiam a escrita por meio do uso e validação da forma.

Um exemplo disso é que, no Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (VOLP)[120], somente em 2025 palavras e conceitos como *home office, gordofobia, mãe solo, lockdown, negacionismo e feminicídio* foram registrados como itens lexicais do léxico brasileiro, embora elas já sejam usadas há muito tempo na língua. A palavra *negacionismo*, por exemplo, proliferou-se entre 2020 e 2021 no cenário político, usada para criticar a postura desumana do então presidente Jair Messias Bolsonaro diante do estado de calamidade pública vivido no Brasil em função da Covid-19[121]. O mesmo acontece com os empréstimos linguísticos *lockdown*, que diz respeito ao bloqueio total de uma região, usada para evitar que as pessoas andassem nas ruas em virtude do risco de contaminação, e com *home office*, um estilo de trabalho a distância, muito comum durante a pandemia.

A construção *mãe solo*, um conceito que se refere a mães que cuidam dos filhos sem um companheiro(a) ao lado, foi usada em 2019 na matéria do G1[122] que visava refletir acerca do preconceito social sofrido por essas mulheres e por seus filhos, além da rotina peculiar que elas tinham. Outra

[120] É uma ferramenta digital criada pela Academia Brasileira de Letras para dirimir dúvidas em relação à grafia das palavras, à acentuação vocabular e a outros aspectos da língua.

[121] Na reportagem a seguir, retirada do Rádio PT, contém a palavra 'negacionismo': Negacionismo de Bolsonaro custou vidas e empregos, diz estudo | Partido dos Trabalhadores

[122] A construção 'mãe solo' aparece no site de notícias G1 Bahia: Mães solo: Com rotina marcada por preconceito, mulheres driblam dificuldades para cuidar dos filhos e chefiar a casa | Bahia | G1

matéria do G1[123], de 2018, apresentava o índice exorbitantemente alto de *feminicídio* no Brasil, pensando quais medidas seriam cabíveis para diminuir o número de casos. Em 2017, a revista Fórum publicou um texto apresentando o conceito *gordofobia*[124], baseada em um comentário preconceituoso feito pelo apresentador Danilo Gentili na época, além dos efeitos nocivos de tal prática.

Esses exemplos evidenciam que, embora essas palavras já fossem usadas com muita frequência, inclusive em textos jornalísticos, elas demoraram mais de cinco anos para serem registradas oficialmente no sistema escrito do léxico do português, pelo menos no documento usado como base neste trabalho, o VOLP. Isso comprova a ideia de que o sistema escrito apresenta mais resistência para incorporar as formas linguísticas novas, trazidas de outras línguas, como é o caso de lockdown, ou criadas a partir de palavras e sufixos já existentes na língua, como é o caso de gordofobia, composto por *gordo* mais o sufixo latino, recorrente na língua portuguesa, *fobia*, usado para indicar a ideia de medo, repulsa.

Essa demora para integrar inovações linguísticas ao léxico acontece sob o discurso infundado de que essas novidades interferirão negativamente no funcionamento da língua, principalmente na sua modalidade escrita. Esse entendimento distorcido, de maneira proposital ou por falta de informação, acerca do que é a língua falada e do que são as variedades linguísticas brasileiras faz com que construções como *fofi, xicla, ave* (árvore) sejam vistas

[123] Neste noticiário, aparece a palavra 'feminicídio': Feminicídios no Brasil | G1 | Monitor da Violência

[124] Neste texto, aparece deliberadamente a palavra 'gordofobia': #GordofobiaNãoÉPiada : A resposta de uma youtouber aos ataques preconceituosos de Gentili | Revista Fórum

como uma ameaça à língua, como se ela fosse inabalável, intocável, assim como ironiza Bagno (2023) e Santos (2024).

É ilógico dizer, portanto, que reduções como *fosfru, xicra e piula* são problemáticas do ponto de vista linguístico, porque esse mesmo fenômeno acontece em palavras como *médico e elétrico* segundo estudo realizado por Yida (2019), o que revela que o incômodo não é de natureza linguística e sim de caráter social, relacionado mais especificamente a quem usa tais formas. Embora esse não seja o objetivo deste trabalho, é evidente que a redução ocorre numa proporção maior entre os falantes que possuem um grau de escolaridade menor, quer dizer, a ridicularização das formas reduzidas surge por conta desse fator social, dado que essas pessoas não tiveram contato com a forma convencionalizada do PB. Além disso, sabendo que a regra de vocábulos no português é dissílaba e paroxítona, os falantes tendem a realizar essas reduções automaticamente. A seguir, será apresentado como a redução silábica ocorre na variedade linguística do Quilombo Acaraqui, considerando a influência de aspectos sociofonéticos.

Análise dos dados

A análise dos dados será, a princípio, do ponto de vista linguístico, considerando como o ambiente fonético propiciou ou não a realização da redução silábica, além de pensar como as possibilidades de construções silábicas do PB favoreceram a ressilabação baseado em Silva (2003), Cagliari (1992) e Mendonça (2003). Em seguida, será realizada uma análise levando em conta os fatores extralinguísticos idade e grau de escolaridade, entendendo como eles incidiram nos resultados desta pesquisa usando Bagno (2023) e Santos (2024).

Abóbora>Abobra[125]

Depois de ter havido o apagamento da vogal /o/, a obstruinte /b/ ficou flutuante[126], de modo que ela, ao se unir à sílaba seguinte, compôs um ataque complexo, /br/, junto com a consoante líquida vibrante /r/. O resultado desse processo de ressilabação foi o vocábulo *abobra.* As consoantes líquidas, seja a lateral /l/ ou a vibrante simples /r/, quando estão precedidas da vogal apagada, favorecem o apagamento dela. Os ataques complexos, segundo Lima (2008, apud Pacheco; Nascimento e Oliveira, 2021), são mais produtivos do que os formados pela lateral, como *tl e dl,* por exemplo.

Ângulo>Anglo

Houve a supressão da vogal anterior alta /u/, fazendo que a consoante /g/ flutuasse e compusesse, junto com a consoante lateral /l/, um ataque complexo na última sílaba, da qual a vogal /o/ ocupa o núcleo.

Árvore >Arvre

Nesse caso, houve o apagamento da vogal /o/ pós-tônica medial. Por isso, a consoante/v/ ficou flutuante e se agrupou à sílaba posterior, visto que está de acordo com as construções fonotáticas do PB, formando o ataque complexo /vr/ (CC). Assim como ocorreu em *abobra*, o fato da consoante líquida vibrante simples /r/ está seguida da vogal sincopada favoreceu o

[125] Essas são as reduções que mais frequentemente aparecem, embora existam outras possibilidades, que, mesmo que tenham uma frequência de ocorrência menor, também são analisadas neste estudo.

[126] Termo usado para dizer que um segmento ficou sem sílaba, podendo ir tanto para a sílaba anterior ou posterior à dele, a depender do ambiente fonético circundante a ele.

apagamento, porque permite o molde CCV.

Áspero- Aspro

Houve, nessa situação, a síncope da vogal /e/, fazendo com que a consoante /p/, por ter ficado flutuante, formasse a sílaba *pro*, na qual os fonemas /pr/ compõem o ataque da sílaba e a vogal /o/ ocupa o núcleo.

Chácara- Chacra

Há a supressão da vogal central anterior /a/, o que fez com que a consoante /k/[127] compusesse a sílaba cra, de padrão CCV, na qual /cr/ compõem um ataque complexo e /a/ ocupa o núcleo silábico. A consoante /r/, que ocupava a posição de ataque, favoreceu a redução da vogal, porque comporia a sílaba CCV. Outra informação importante, segundo Yida (2019), é de que a consoante velar /k/, antes da vogal suprimida, favorece a supressão dela, porque ele pode, na maioria dos casos, se reestruturar na sílaba seguinte.

Fósforo>Fosfro

Nesse caso, assim como no vocábulo árvore, ocorre a síncope da vogal /o/, fazendo com que a consoante fricativa /f/ compusesse a sílaba /fro/, na qual /fr/ formam um ataque complexo, enquanto a vogal /o/ ocupa o ápice da nova sílaba formada.

Óculos>Oclus

Assim como no item lexical ângulo, houve o apagamento da vogal alta

[127] Grafema é a representa gráfica dos sons das línguas, enquanto o fonema diz respeito a um segmento abstrato, perceptível acusticamente por meio do fone. É por isso que, no caso em questão, o fonema /k/ é representado pelo grafema /c/

posterior /u/, fazendo com que fosse criada uma sílaba complexa, CCVC, composta por /cl/, que ocupam a posição de ataque, a vogal /u/ como núcleo, enquanto a sibilante /s/ perfaz o papel de coda silábica. A síncope, nesse caso, assim como em *abobra, arvre e chacra*, foi favorecida pela vibrante simples /r/.

Técnico>Tecno

Nesse caso, houve dois processos de apagamento, um desencadeando o outro. A princípio, ocorreu a síncope da vogal pós-tônica medial anterior alta /i/, o que desencadeou o apagamento da consoante posterior, /k/, uma vez que, com ela, haveria a construção silábica /nco/, desrespeitando às regras fonotáticas do PB. Essa consoante caiu porque ela não poderia, foneticamente, ficar na segunda posição do ataque.

Útero-Utre

Uma possibilidade de interpretação dessa redução é a de que houve, seguindo a lógica geral até então observada, o apagamento da vogal /e/, a pós-tônica medial, formando, a princípio, a sílaba /tro/ e, por fim, houve a mudança da vogal /o/ para a vogal /e/, visto que elas têm a mesma altura, articulatoriamente falando, formando a palavra *utre*[128]. Outra possibilidade é a de que tenha havido a redução da vogal pós-tônica final, /o/, o que rompe, em alguma medida, com a lógica até então defendida, formando a sílaba *ter;* por fim, ocorreu o fenômeno da metátese, que consiste na mudança de um segmento de uma sílaba para outra, compondo a sílaba /tre/[129]. De qualquer

[128] Mesmo que essa explicação não consiga dizer o porquê não houve a pronúncia *utro*, visto que essa é uma possibilidade na fonotática do PB.

[129] Essa explicação também não explica o porquê da necessidade de ter havido o fenômeno da metátese, uma vez a sílaba *ter* também é possível no sistema silábica do PB.

maneira, houve a síncope de um segmento no interior do vocábulo, o que culminou na mudança da pauta acentual, que passou de proparoxítona para paroxítona.

Casos especiais

Essa regra até então analisada não se aplica, no entanto, a todos os itens lexicais analisados nesta pesquisa. Como é evidente com os vocábulos abaixo:

Bêbado

Embora tenha a possibilidade de haver a redução de bêbado para *bebo*, posto que, segundo Santana e Teixeira (2009), uma vogal entre duas oclusivas tem uma propensão de sincopar, assim como as obstruintes, não ocorreu a ressilabação entre os entrevistados do quilombo Acaraqui.

Cócegas>Cosca

Nesse caso, houve, inicialmente, o apagamento da sílaba pós-tônica medial /e/, fazendo com que a consoante obstruinte /c/ ficasse flutuante. Dada a impossibilidade da construção silábica /cg/, que era o que aconteceria com a perda da vogal em questão, a consoante /g/ também foi sincopada, o que formaria a palavra cocas. Assim como acontece em técnico (tecno), a obstruinte /g/ não favoreceria a queda, porque ela não poderia, fonotaticamente, ficar na segunda posição do ataque. É por isso que geralmente, como acontece nesse caso, elas caem junto com a vogal. Em seguida, no entanto, por meio do fenômeno da metátese, houve a transposição da sibilante /s/ da última para a primeira sílaba, o que

possibilitou a criação da forma *cosca*.

Segundo Santana (2009), a presença da sibilante /s/ favorece a síncope da pós-tônica medial, visto que geralmente ela ocorre em coda silábica, possibilitando a reestruturação de CV para CVC. Essa explicação é, em certa medida, inconsistente, visto que não explica por que ocorreu a metátese, já que a sibilante já estava na posição de coda na última sílaba e a primeira sílaba poderia ter sido construída sem necessariamente algum segmento na posição de coda. Além disso, não tem como a sibilante /s/ ter favorecido a ocorrência da redução, posto que ela não estava no ambiente fonético circundante à vogal que foi apagada. Por isso, uma hipótese mais convincente apresentada neste trabalho é a de que aconteceu a metátese para diferenciar da forma reduzida de cócoras, que é *coca*, conforme se verá abaixo.

Cócoras>Coca

átona não final /o/, o segundo a consoante líquida /r/ e por fim a sibilante /s/ da última sílaba. Embora não exista uma motivação plausível para o apagamento da consoante /r/, uma vez que a construção silábica /cras/ é aceitável nos padrões fonotáticos do PB, pode ser que tenha havido a supressão da sibilante /s/ porque esse fonema é o morfema marcador de plural e, para evitar a transmissão dessa ideia de coletividade, ele foi suprimido. É evidente que, tanto nesse quanto no caso anterior, a redução pode ser mais bem explicada em função da aplicação da lei do menor esforço, usada, em geral, para facilitar a pronúncia das palavras e tornar cada vez mais prática a comunicação, além de haver a tendência de as palavras do português seguirem o padrão de dissílabas paroxítonas, como é o caso de *coca e cosca.*

Pássaro

Assim como no caso de bêbado, não houve nenhuma redução desse vocábulo, muito provavelmente porque esses contribuintes usam essa lexia com frequência nas suas interações discursivas, visto que residem num ambiente rural, onde é mais propício haver pássaros.

Pílula>Piula

Excepcionalmente nesse caso, embora essa também seja uma possibilidade, houve a síncope da consoante lateral /l/ na sílaba pós-tônica não final. Assim, a vogal /u/ tornou-se flutuante e, diferente dos outros casos, ela uniu-se à sílaba anterior, formando o ditongo decrescente /iu/. É possível, pelo menos levando em conta os dados desta pesquisa, que quando o elemento flutuante é uma vogal, ele agrupa-se à sílaba anterior.

Os dados constataram, portanto, que há ou o apagamento de um segmento consonantal na sílaba pós-tônica medial, como acontece em *piula* ou a supressão de um fonema vocálico, como é o caso de *anglo, aspro, chacra, fosfru, oclus, utre e xicra,* de modo que uma consoante fica flutuante e, segundo os critérios fonotáticos da língua, há a construção de uma sílaba de padrão CVC (Consoante+Vogal+Consoante)

Outros casos de ressilabação[130]

Áspero

[130] Esses casos foram, propositalmente, colocados à parte porque sobre eles atuam deliberadamente outros fenômenos fonológicos, fazendo com que a ressilabação seja diferente dos casos acima apresentados.

Desse item, houve somente uma variante além daquela apresentada anteriormente.

Aspo

Além da supressão da vogal pós-tónica não final /e/, houve o apagamento da consoante/r/, compondo a sílaba /po/, que é possível, fonotaticamente, no PB. Assim, criou-se a pronúncia *aspo.*

Árvore

Esse item lexical apresentou três variantes:

Alvre

Ocorreu, inicialmente, a perda da vogal pós-tônica medial /o/, o que fez com que o segmento flutuante /v/ se unisse à sílaba posterior, compondo a sílaba /vre/, de padrão CCV. Além disso, ocorreu, na primeira sílaba, o fenômeno do lambdacismo, que consiste na mudança do fonema /r/ pelo fonema /l/, dada a similaridade fonética entre eles.

Alve

Depois da supressão da vogal átona não final, houve o apagamento da consoante líquida

/r/, compondo a sílaba /ve/, na qual o fonema /v/ ocupa a posição de ataque, enquanto o /e/ ocupa o núcleo silábico. Da mesma forma que aconteceu no primeiro caso, houve o fenômeno do lambdacismo na primeira sílaba.

Ave

Nesse caso, houve a síncope da vogal /o/ seguido da supressão da consoante /r/, além do apagamento da consoante lateral /l/ na primeira sílaba, evitando, muito possivelmente, a ocorrência do lambdacismo. Assim, compõe-se a palavra ave, composta por duas sílabas.

Chácara

Foi constatada somente uma variante.

Chaca

Numa frequência muito menor do que chacra, em *chaca* houve, além do apagamento da vogal pós-tônica medial, a supressão da consoante líquida, a vibrante simples /r/, compondo a sílaba /ca/.

Fósforo

Esse item lexical apresentou uma variável

Fofi

Ocorreu, a princípio, a perda da vogal pós-tônica medial /o/ seguida do apagamento da consoante fricativa /f/, que com ela formava uma sílaba. Até então, têm-se o item vocabular *fosfo.* Em seguida, foi retirado a sibilante /s/, que estava na posição de coda da primeira sílaba, formando a sílaba /fo/. Por fim, houve, além do alteamento vocálico, visto que, articulatoriamente falando, a vogal /o/ é classificada como média-alta, enquanto a vogal /i/ é alta, o processo de anteriorização[20], posto que a vogal /o/ é classificada como posterior, ao passo a /i/ é anterior.

Útero

Identificou-se somente uma variante desse item do léxico.

Utro

Embora essa redução tenha acontecido numa frequência muito menor do que do que utre, ela é uma possibilidade, visto que, com o apagamento da vogal /e/, a consoante flutuante obstruinte /t/ uniu-se à sílaba posterior, compondo um ataque complexo junto com a líquida vibrante /r/, formando a palavra utro.

Fatores Extralinguísticos

Faixa Etária

Mais 60% dos entrevistados do grupo etário de 30 a 40 anos realizaram as reduções mais convencionais como *abobra, arvre, aspro, anglo, xicra, fosfru, oclus, utre, piula e tecno*, enquanto os um pouco mais 30% dos contribuintes não realizaram tais reduções, com exceção das palavras *cosca e coca*, que foram reduzidas por todos.

Por outro lado, 100% dos entrevistados da faixa etária de 50 a 62 anos de idade realizaram, além das reduções citadas acima, as palavras *aspo, alvre, alve, ave, xicla, fofi e utro.* Além disso, todos os entrevistados realizaram a redução *cosca e coca*. Esses resultados estão inevitavelmente atrelados ao grau de instrução escolar dos informantes e à tendência de adequar as palavras proparoxítonas ao padrão paroxítona dissílabo, o que é frequente no português brasileiro.

Nível de Escolaridade[131]

Os entrevistados escolarizados não realizaram a redução silábica dos 15 vocábulos- alvo, com exceção de *cosca e coca*, que todos sincoparam, e de bêbado e pássaro, que nenhum realizou a redução. Isso muito provavelmente porque eles mantiveram, no ambiente escolar, o contato com as formas padronizadas da língua e isso interfere diretamente nos resultados da faixa etária de 30 a 40 anos, visto que os letrados pertenciam à essa faixa etária.
Por outro lado, todos os entrevistados que eram classificados como não escolarizados realizaram as reduções possíveis, com exceção dos 2 vocábulos acima mencionados: bêbado e pássaro. Por não terem mantido contato com as formas canonizadas, constroem outras formas que seguem o padrão fonotático do PB. Assim, fica evidente que o grau de escolaridade, bem como a idade dos entrevistados, influi nos resultados da pesquisa, de maneira que um fator social implica diretamente o outro, dando maior credibilidade aos resultados aqui discutidos.

Diante dos dados, é possível constatar que as variáveis idade e escolaridade incidem na redução analisada, posto que os falantes que não tiveram acesso a forma linguística padronizada, que são os mesmos que pertencem à faixa etária mais velha, tendem a reduzir mais, embora, como fora mostrado, existam pronúncias como fosfro e xicra que já estão consolidadas na sua forma reduzida no quilombo em questão. O falar da comunidade da comunidade Acaraqui é um reflexo de uma tendência de redução observada em outras variedades do português brasileiro, o que reforça a tese de que os

[131] Fenômeno fonológico que consiste na passagem de um segmento posterior, pronunciado com a língua na parte final da cavidade bucal, para a posição anterior, na qual a língua está na frente da cavidade bucal no momento da produção do som.

falantes determinam os usos da língua.

Considerações finais

Os resultados evidenciam, consonante com o que foi discutido ao decorrer do texto, que a faixa etária dos entrevistados incide na ocorrência da redução silábica de proparoxítonas em paroxítonas, visto que os colaboradores da faixa etária de 30 a 50 anos realizaram a redução numa proporção muito menor em comparação com os informantes da outra faixa etária, muito provavelmente por conta do grau de escolaridade deles, que é consideravelmente maior. Os contribuintes do grupo etário de 51 a 64 anos, por outro lado, realizaram a redução, numa proporção exorbitantemente maior, de xícara em *xicra,* fósforo em *fosfro/fofi*, abóbora em *abobra*, óculos em *oclus* e cócoras em *coca*, por exemplo, o que, além de comprovar o que fora dito anteriormente, revela como fatores sociais influenciam nas formas linguísticas usadas na língua por um dado grupo de falantes.

A redução ocorre, de um ponto de vista linguístico, porque o padrão silábico do português do Brasil é dissílabo e paroxítono. Por isso, é comum que os falantes realizem a redução de palavras com construções silábicas que fogem do padrão, de modo a transformá-las em paroxítonas, como acontece em *fosfru, xicra e abobra*. Mesmo assim, existem algumas estruturas fonéticas/silábicas que impossibilitam a redução, como é o caso de bêbado, em que, seguindo a lógica de redução, que apaga a vogal ou a consoante da sílaba pós-tônica medial, existiria bebdo/beado, o que não foi possível visto que a sílaba *bd* não existe no sistema prosódica brasileiro (Barbosa, 2019). Assim, entra em evidência uma discussão importante: o contexto fonético

circundante à vogal pós-tônica medial determina a possibilidade de realização da redução silábica.

Ficou evidente, por fim, que vocábulos como *cosca, coca, piula* têm a propensão de se cristalizarem na variedade linguística do Quilombo Acaraqui na sua forma paroxítona dado que todos os entrevistados usam exclusivamente essas formas. O uso, portanto, é fator essencial para delimitar quais construções da língua serão consolidadas numa dada variedade linguística, independentemente se ele é ou não a recomendação gramatical. É evidente, a partir deste estudo, que os estudos sociofonéticos, que mesclam aspectos fonético-fonológicos com aspectos sociais, sugerem a inter-relação entre língua e sociedade, mostrando como os falantes são responsáveis por cristalizar formas linguísticas que, possivelmente, serão incorporados na convenção formal da língua. Além disso, formas como piula e xicra são analisadas, na presente investigação, como um indicativo da identidade sociolinguística dos usuários da língua, não como uma forma classificada como "errada", visto que destoa do padrão até então vigente.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R.M. **Fontes do latim vulgar**. SOLETRAS, N.05 e 06. São Gonçalo:UERJ, 2003.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2023.

BARBBOSA, P. A. **Prosódia.** São Paulo: Parábola, 2019.

CAGLIARI, G.M. **Sobre o lugar do acento de palavra em uma teoria fonológica**. Cad. Est. Ling. Campinas, (23): 121-136, jul./Dez, 1992.

FELLONI, M.C. **Prosódia sociofonética: l'italiano parlato e percepito a parma**. Milano: Franco Angeli, 2011.

FIORIN, J. L. I**ntrodução à linguística II: princípios de análise**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2023.

MENDONÇA, C.S.I. **A sílaba em fonologia**. Working papers em linguística, UFSC, n.7, 2003.

PACHECO, V; NASCIMENTO, C.B.O; OLIVEIIRA, M.S. **Estrutura silábica e percepção de acento lexical.** Gradus, Revista Brasileira de Fonologia de Laboratório, 2021.

SANTANA, J.C.D; TEIXEIRA, E.S.P. **A influência de fatores linguísticos na variação das palavras proparoxítonas em três comunidades rurais baianas.** UCSAL, 2009.

SANTOS, A.S. **A variedade do quilombo Acaraqui e o léxico machadinho: um estudo linguístico e literário.** Anal – VII Conil- Maranhão, 2024.

SANTOS, D.A.O. **A percepção da sílaba no português brasileiro.** Araraquara: Unesp, 2023.

SILVA, D; LOPES, E.L; JÚNIOR, S.S.B**. Pesquisa quantitativa: Elementos, Paradigmas e Definições.** São Paulo: GeSec, 2014.

SILVA, T. C. **Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios**. São Paulo: Contexto, 2003.

TARALLO, F. **A pesquisa sociolinguística**. São Paulo: Ática, 1997.

YIDA, V; SIMÕES, D.S.L; VASCONCELOS, C.A. **A síncope das postônicas não finais no interior paranaense: uma análise autossegmental e variacionista a partir de dados do ALIB**. Alfa, São Paulo, v.63, n.3, p.483-507, 2019.

As plataformas digitais para o ensino de línguas e o Português como Língua Estrangeira: reflexões iniciais sobre desafios e potencialidades

Amanda Brito[132]

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo principal apresentar uma reflexão inicial sobre os desafios e as potencialidades oferecidos aos professores de Português Língua Estrangeira (PLE) que atuam no ambiente digital, mais especificamente em plataformas para o ensino de línguas no modelo online. Dessa forma, o intuito deste trabalho é expor os dados preliminares de uma investigação sobre a plataforma *Preply* de ensino de línguas *on-line*, cujos resultados foram expostos no III Encontro Nacional de Linguística Aplicada (Enala), em 2025.

Para tanto, é preciso dizer, em primeiro lugar, que esta investigação inicial integra um projeto de pesquisa de mestrado que visa se debruçar sobre o ensino de PLE em plataformas digitais, inserido na linha da Linguística Aplicada e realizado no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia. Assim, inicialmente, serão apresentados os problemas de pesquisa, os objetivos e a metodologia propostos para o trabalho, a fim de introduzir o recorte temático e de contextualizar o desenvolvimento e a produção do presente capítulo.

[132] Mestranda em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLinC - UFBA). E-mail para contato: amandasateles0210@gmail.com. Link do Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0951396062740547.

Partindo, então, de uma Linguística Aplicada contemporânea, situada e contextualizada, a importância dessa pesquisa se justifica a partir da relevância da globalização e do impacto da internet no contexto atual. Dessa maneira, a partir do fim da década de 1970, a rápida evolução da tecnologia e o advento das redes sociais transformaram as concepções atuais de território, já que nos encontramos em uma rede contígua de conexões na qual as distâncias físicas podem ser facilmente dribladas (Santos, 2006).

Assim, os impactos tecnológicos influenciam diretamente a forma como ensinamos, aprendemos e pesquisamos língua/linguagem, uma vez que é possível perceber que a globalização transformou não só o mundo e as relações sociais como também o contexto de ensino e aprendizagem nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira (LE). Logo, no que se refere a essa questão, a diminuição das distâncias e a conexão rápida que são proporcionadas pela internet facilitam o contato com outras línguas e outras culturas. É nesse contexto que o ensino online ganha força, e o uso das tecnologias em sala de aula se torna uma demanda latente da atual conjuntura.

Nesse sentido, a referida investigação é motivada a partir do seguinte problema de pesquisa: 'Como se configuram as abordagens de ensino de Português como Língua Estrangeira nas plataformas digitais, considerando as potencialidades das pedagogias interculturais e críticas e do ambiente digital?'. Partindo disso, pretende-se realizar uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório interpretativista por meio de pesquisa em ambiente digital, a partir de análise documental, com os seguintes objetivos:

- Objetivo Geral: Investigar as abordagens de ensino de PLE em plataformas digitais, considerando as potencialidades das pedagogias interculturais e críticas e do ambiente digital.

- Objetivos Específicos:

a) Revisar a literatura vigente, a fim de verificar as discussões existentes acerca do contexto atual do ensino de PLE no ambiente digital;

b) Analisar as plataformas digitais de ensino de línguas a fim de identificar as suas características e o seu impacto no ensino de PLE;

c) Identificar quais pedagogias interculturais e críticas podem ser encontradas nas plataformas de ensino online, a partir dos materiais e ferramentas disponibilizados aos professores no ambiente digital.

Dessa forma, o presente artigo se organiza de modo que, na seção seguinte, será apresentada parte da bibliografia a ser utilizada para embasar as discussões apresentadas. Após isso, a partir de uma pesquisa qualitativa exploratória interpretativista pautada em uma exploração indutiva do meio digital, será feita uma breve apresentação da plataforma *Preply*, principal objeto de estudo deste trabalho, a fim de expor, de modo inicial, os principais materiais e ferramentas de apoio que são ofertados aos tutores (como são chamados os professores de idiomas pelo *website*), bem como de realizar um levantamento a respeito dos perfis dos professores de PLE encontrados. Por fim, serão exibidos os resultados preliminares encontrados a partir da análise indutiva dos dados obtidos e, na seção de Considerações Finais, os próximos passos serão apontados.

Referencial teórico

Nesse contexto, no presente trabalho, pretendemos discutir sobre de que forma a língua se faz presente no contexto da referida plataforma digital, levando em consideração situações de uso reais do PLE em um contexto de

ensino online. Por esse motivo, essa discussão se dá no âmbito de uma Linguística Aplicada (LA) contemporânea, que se volta para a investigação da linguagem de maneira situada e que se preocupa com os fatores e mudanças socioculturais que permeiam as práticas linguísticas. Dessa forma:

> (...) a Linguística Aplicada, como uma área transdisciplinar de estudos, procura dialogar com vozes e contribuições de outras áreas do conhecimento para instaurar campos de trânsitos e rupturas em um espaço fronteiriço preocupado com a linguagem como prática social. Nesse viés de uma LA implicada com questões socialmente relevantes, a busca por agendas de pesquisa e por práxis coerentes, significativas e comprometidas com esses corpos e vozes precisa tornar-se um exercício fundamentado e contínuo (Matos, 2024, p. 191-192).

Logo, as dinâmicas sociais são fatores cruciais a serem levados em conta quando pensamos em língua, uma vez que a linguagem situada e as práticas reais de uso são o cerne da LA contemporânea. Nesse sentido, entendemos a língua como um fenômeno que possibilita a interação e que, por isso, está diretamente ligado à cultura, considerando-se que "[a] língua é um fenômeno histórico que se constitui e se renova na vida e através de seus falantes, visto que é ação situada social e culturalmente, atividade que se constrói à medida que interagimos com outro(a)s. É prática social, política e ideológica. A língua é cultura" (Mendes, 2022, p. 131).

Nessa perspectiva, fica claro que a cultura está diretamente relacionada ao contexto no qual o falante está inserido e à forma como as práticas comunicativas estão acontecendo, o que desempenha um papel fundamental no ensino de línguas. Assim, os impactos tecnológicos se fazem presentes tanto no contexto da educação linguística quanto no âmbito da pesquisa:

> Hoje, é preciso ler e produzir textos cada vez mais complexos, que combinam a escrita com outras linguagens: infográficos, animações, vídeos, mapas digitais guiados por GPS etc. A escrita, que antes tinha como suporte privilegiado o livro, permeia a ação humana diária em suportes variados e cada vez mais colados a nossos corpos, como o smarthphone na palma da mão ou relógios e roupas digitais que fornecem uma série de informações por meio da escrita, combinada a outras linguagens (Kleiman; Vianna; De Grande, 2019, p. 279).

Nessa ótica, é possível perceber que a globalização transformou não só o mundo e as relações sociais como também o contexto de ensino e aprendizagem nas últimas décadas, sobretudo no que diz respeito ao ensino de LE. Logo, fica claro que a globalização possibilitou o surgimento de uma realidade na qual qualquer pessoa, em qualquer lugar do mundo, tenha acesso, de forma fácil, rápida e cômoda, a diversas línguas estrangeiras.

No que tange ao ensino de LE, a diminuição das distâncias e a conexão rápida que são proporcionadas pela internet também facilitam o ensino e a aprendizagem. É nesse contexto que o ensino online ganha força, visto que o ensino de línguas estrangeiras e o uso das tecnologias em sala de aula se tornam verdadeiras demandas da atualidade, de modo que professores e estudantes podem se conectar independentemente do lugar onde se encontrem:

> (...) ainda que as tecnologias digitais tenham se expandido com o crescente avanço de uma cultura global que segrega, para as aulas elas consistem em recursos didáticos que operam em favor da interação ágil, lúdica e diversificada, além de encurtarem distâncias, possibilitando o compartilhamento e difusão de perspectivas decolonizadoras (Souza, 2022, p. 162).

Levando esses fatores em consideração, percebe-se que há, também, uma crescente expansão da língua portuguesa no cenário mundial (Rocha, 2019). O idioma é língua oficial de nove países ao redor do mundo (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste), e parte expressiva de seus falantes reside no Brasil.

Logo, é de suma importância considerar a relevância que o português tem ganhado ultimamente ao redor do mundo, visto que o idioma ganha cada vez mais notoriedade, seja como língua oficial de nações, como língua de comunicação, como idioma obrigatório em organizações internacionais, como língua estrangeira em escolas e universidades ou, até mesmo, a partir da forte influência midiática brasileira a nível internacional. Com isso, o interesse por aprendê-lo também vem crescendo no mundo globalizado contemporâneo, já que:

> (...) muitos têm sidos os movimentos e deslocamentos históricos, sociais, políticos, culturais e de políticas linguísticas que possibilitaram ver a língua portuguesa hoje como língua transnacional, no sentido de estar presente em vários espaços territoriais outros além do Brasil, Portugal, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Macau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe, nossa língua está presente por exemplo, como língua estrangeira a ser ensinada nas escolas públicas na Argentina, no Uruguai, na França e na Itália, como língua de formação docente em muitas universidades como na China, Argentina, México e outros; entretanto, perceber a língua portuguesa como língua transnacional é preciso (Rocha, 2019, p. 110).

Desse modo, fica claro que as questões sociais e culturais são cada vez mais relevantes quando consideramos que o mundo globalizado favorece e facilita o ensino e a aprendizagem de línguas. Portanto, acreditamos que a

relevância das línguas estrangeiras no cenário contemporâneo, bem como a crescente notoriedade que a língua portuguesa vem recebendo a nível mundial, são fatores que justificam a importância de incluir essa pauta na agenda da pesquisa sobre o ensino de LE.

Dito isso, é nítido que essa transformação reflete as necessidades e demandas que vêm surgindo recentemente na área de ensino de PLE. Entretanto, de acordo com Ferreira (2021) – e acreditamos que aqui reside a relevância do projeto de pesquisa apresentado –, essa expansão não é acompanhada por um proporcional crescimento de pesquisas voltadas para a área de PLE no que tange ao ensino:

> O ensino de português para estrangeiros tem pouca produção científica e didática voltadas para a prática pedagógica, talvez, pela falta de consistência de políticas linguísticas e educacionais direcionadas para a área. Podemos mencionar, das poucas que existem, as iniciativas criadas pelo Instituto Camões (de Portugal) e a dos leitorados do ensino de português no estrangeiro (do Itamaraty, Brasil). Além dessas iniciativas, podemos mencionar as poucas universidades que têm uma licenciatura específica em PLE no Brasil. Essas são iniciativas que não recobrem as demandas do ensino do PLE (Ferreira, 2021, p. 2-3).

Esse fator justifica, então, a importância de repensar o ensino do PLE no meio acadêmico, de acordo com um novo contexto, remoto e hiperconectado, e é nesse âmbito que se dá a relevância de investigar o papel de ferramentas como as plataformas digitais de ensino de línguas. Assim, se considerarmos um contexto como o da plataforma *Preply*, no qual as aulas na modalidade online acontecem de maneira síncrona, porém remota, e particular, ou seja, um momento de interação direta entre professor e aluno, é perceptível que as tecnologias assumem um papel fundamental nessa configuração:

> (...) as máquinas têm colaborado no ensino de LE, haja vista os inúmeros cursos oferecidos pela internet como, por exemplo, o Teletandem entre outros. Estes cursos podem ser analisados e discutidos observando sua funcionalidade e adequação, mas de modo geral observa-se que tem sido um elemento que contribui para o processo de ensino e aprendizagem também das LEs (Rocha, 2019, p. 107).

Dessa forma, a partir do momento em que estamos inseridos em um contexto de ensino como esse, se torna responsabilidade do docente proporcionar oportunidades, a partir das ferramentas oferecidas pela plataforma de ensino, para que o estudante possa acessar a língua-alvo de maneira contextualizada, sensível e situada. O estudante de PLE que opta por fazer aulas online tem acesso, de sua própria casa, a uma infinidade de recursos que podem possibilitar o contato com a língua estudada, e cabe ao professor orientar essas experiências.

O uso das tecnologias digitais, então, se coloca como um diferencial, como afirmam as autoras Soares e Stengel (2021). As autoras argumentam que, hoje, a internet se mostra como uma ferramenta muito poderosa no que diz respeito à aproximação das fronteiras, à facilitação e à aceleração do aprendizado:

> Experiências virtualizadas perdem sua limitação geográfica, pois podem ser acessadas em qualquer lugar, desde que haja conexão com a rede; perdem sua limitação temporal, pois podem ser encontradas a qualquer momento. Anacronia e desterritorialização são incorporadas às experiências humanas que outrora eram norteadas a partir de um espaço-tempo rigorosamente delimitado. Hoje, experiências particulares, quando expostas na rede, correm o mundo em questão de instantes e, paradoxalmente, se perpetuam no contínuo do tempo virtual, que nada apaga ou perde (Soares, Stengel, 2021, p. 4).

Logo, a partir dessa discussão, acreditamos que o meio digital é um espaço contemporâneo que não pode ser ignorado nas pesquisas atuais. O advento das plataformas de ensino de línguas online configura não apenas uma nova forma de estudar um novo idioma, mas também uma nova configuração de trabalho para os professores de línguas estrangeiras. Assim, surgem mudanças também no quesito profissional e trabalhista, o que transforma não somente o meio da educação linguística, mas também o mercado de trabalho.

Nesse sentido, Soares e Stengel (2021) defendem que a ausência de diálogo sobre as transformações geradas pelas tecnologias atuais configura a ausência de reconhecimento de que, para além das mudanças nos modos de vida geradas por esses aparatos, eles também transformaram os modos de fazer ciência na contemporaneidade. Assim, compreendemos que, no que tange ao ensino de PLE, faz-se necessário incluir essa pauta, também, no âmbito acadêmico, visto que:

> Em um cenário cada vez mais digital, os métodos de pesquisa precisam acompanhar a realidade. Essa mudança de prática não significa, entretanto, abandonar perspectivas antigas de trabalho, mas reinventar e reconstruir seus processos e técnicas de forma a permitir a melhor compreensão de fatos tão complexos e tipicamente contemporâneos. Desprezar a condição digital no contexto atual é ignorar o fenômeno social da nossa era (Soares; Stengel, 2021, p. 1).

Portanto, após as discussões levantadas até aqui, embasadas por leituras que se voltaram para questões relativas à pesquisa e ao ensino de português como língua estrangeira nos últimos anos, nos voltaremos, agora, para a apresentação do objeto de estudo, a plataforma mencionada. Assim,

partiremos de uma investigação indutiva no meio digital, a fim de compreender o funcionamento do *website* e de que forma os tutores se posicionam enquanto profissionais.

Apresentação do objeto de estudo

Fundada pelos ucranianos Kirill Bigai, Dmytro Voloshyn e Serge Lukyanov, a *Preply* é uma plataforma de ensino de línguas lançada no ano de 2012. De acordo com as informações divulgadas no *website* (www.preply.com/pt), a plataforma conta com mais de 100 mil tutores, de mais de 180 nacionalidades diferentes e ensina mais de 120 matérias. No presente estudo, todavia, voltaremos nossa análise para os professores de PLE, buscando levantar o perfil desses profissionais e compreender alguns aspectos relevantes.

Ao acessar o *site,* encontra-se o *slogan* 'Aprenda mais rápido com as melhores aulas de idiomas' e, ao clicar no botão 'Encontrar seu professor', vemos o seguinte texto: 'Encontre seu professor ideal. Diga como quer aprender e receba uma seleção personalizada de professores'. A partir disso, o usuário pode selecionar o idioma que deseja estudar e, então, acessar um catálogo de professores dos mais variados países e com as mais variadas características. A todo momento, fica claro que é vendida uma experiência personalizada ao usuário, de modo que o aluno poderá encontrar na plataforma um professor que se encaixe nas suas necessidades a partir da utilização de determinados filtros de pesquisa.

Em primeiro lugar, o estudante pode definir qual é o seu objetivo principal, selecionando uma entre quatro opções: 1) Carreira e negócios; 2)

Aulas para crianças; 3) Exames e trabalhos; e 4) Cultura, viagens e hobby. Depois, o aluno define quando quer atingir esse objetivo, o que pode variar de quatro semanas a um tempo indeterminado. Também é possível selecionar especializações de acordo com o foco pessoal, como 'Conversação em português', 'português intensivo' ou 'Celpe-Bras'. Após isso, o aluno informa qual é o seu nível de proficiência e se tem alguma preferência com relação à nacionalidade do professor que irá escolher ou aos idiomas falados por ele. A plataforma também pergunta qual é a disponibilidade de horários do estudante e o quanto ele está disposto a pagar por uma aula de 50 minutos, com valores a partir de R$ 15 por hora/aula.

Nessa perspectiva, no dia 19 de setembro de 2025, após fazer uma consulta no *site* em busca de tutores, utilizando o mínimo possível de filtros para encontrar o maior resultado possível (professores de português; qualquer valor; qualquer nacionalidade; qualquer horário; sem selecionar especializações), foram encontrados 1798 professores de português disponíveis. Desses, 1756 eram falantes nativos da língua portuguesa e 580 eram professores profissionais, ou seja, possuíam algum tipo de formação na área da educação.

Vale ressaltar que o 'Professor profissional' configura uma das chamadas 'Categorias de professores', um dos filtros aplicáveis no ato da busca. Existe apenas mais uma categoria além da mencionada anteriormente, a de 'Superprofessor', e ambas podem ser adicionadas, como selos, no perfil de cada tutor, de acordo com determinados critérios. Essa questão será discutida de forma mais aprofundada na seção de análise preliminar a seguir.

Aplicando o filtro de nacionalidade, a grande maioria dos professores encontrados eram brasileiros e, em segundo lugar, estavam os professores

portugueses. Aplicando os mesmos filtros descritos anteriormente, a fim de encontrar o total de professores nativos do português e de professores profissionais, têm-se os seguintes números:

Quadro 1 - Perfil dos professores de português

Nacionalidade	Total	Falantes nativos	Profissionais
Brasil	1350	1347	451
Portugal	351	348	98
Outros	97	61	31

Fonte: autoral.

Partindo, agora, para as ferramentas ofertadas pela plataforma para os professores, faremos, aqui, uma apresentação inicial das três principais: a Academia, a Comunidade e o Assistente de Aprendizagem. Todas elas serão brevemente apresentadas na presente seção, porém, a sua análise mais aprofundada será realizada posteriormente, em futuras produções ao longo do desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

No que diz respeito à Academia, essa é uma aba no site da *Preply* que oferece capacitações para os tutores da plataforma. O objetivo principal é preparar os professores para atuar nesse contexto online e remoto, visto que boa parte deles é voltada para explicar como funciona a interface do *website* e como é possível fazer o melhor uso dessa ferramenta.

Assim, no atual momento, foi possível encontrar um total de 73 cursos e, dentre eles, foram encontrados títulos como ‘Bem-vindo à Preply’, ‘Segurança online para tutores’ e ‘Ferramentas da Preply alimentadas por IA’. Há também muitos outros cursos voltados para a capacitação didática dos professores,

bem como para o desempenho relacionado à performance. Esses pontos serão discutidos de maneira mais aprofundada na seção seguinte.

Partindo para a Comunidade, essa ferramenta funciona como um fórum no qual os professores podem ter contato uns com os outros e trocar experiências. O objetivo dessa aba é manter os tutores atualizados, por isso, é possível encontrar nela informações sobre novidades relacionadas à plataforma e notícias sobre futuros eventos. Esse também é um espaço para que os professores possam compartilhar materiais didáticos, planos de aula e atividades.

Explorando a Comunidade, é possível encontrar uma aba chamada 'Lounge'. Esse é um espaço voltado para promover a interação entre tutores, sobretudo aqueles que ensinam o mesmo idioma. Assim, é possível entrar em contato com outros tutores para conversar, trocar vivências e dicas ou até mesmo pedir ajuda, tirar dúvidas e compartilhar alegrias, piadas ou frustrações. É perceptível que, de fato, a *Preply* tenta criar um senso de comunidade e, na medida do possível, considerando as circunstâncias remotas de atuação, aproximar os tutores o máximo possível.

Por fim, passando para a análise do Assistente de Aprendizagem da plataforma, uma ferramenta alimentada pelo uso de Inteligência Artificial (IA). Esse recurso foi implementado pela *Preply* no ano de 2024, com o objetivo principal de otimizar o tempo dos professores no que tange à criação de 'temas de conversa' ou de 'exercícios'. Dessa forma, para utilizá-lo, o tutor deve acessar a caixa de mensagens do aluno para o qual deseja criar uma atividade e seguir o passo a passo, que consiste em preencher algumas informações sobre a prática.

Dessa forma, se o desejo do tutor for criar um 'tema de conversa',

basta informar o nível de proficiência do estudante e sobre o que deseja conversar. No quadro abaixo, é possível conferir um exemplo de atividade criada para fins ilustrativos. Para isso, foi selecionado o nível B2 de proficiência e o tema indicado foi 'hábitos alimentares do Brasil'. A partir disso, o Assistente de Aprendizagem gerou uma lista de vocabulário-chave e outra lista de perguntas para fomentar a conversação:

Quadro 2 - Atividade de conversação gerada pelo Assistente de Aprendizagem

Nº	**Vocabulário-chave**	**Perguntas**
1	Hábitos: Maneira habitual de se comportar ou de agir em relação a algo.	Quais são seus pratos brasileiros favoritos e por quê?
2	Alimentares: Relativo à alimentação; tudo que se come ou bebe.	Você pode descrever um hábito alimentar que é típico na sua família?
3	Brasil: País da América do Sul conhecido por sua diversidade cultural e gastronômica.	O que você acha da importância da comida tradicional no Brasil?
4	Comida: Qualquer substância que é consumida para sustentar a vida e o crescimento.	Quais ingredientes você acha que são essenciais na culinária brasileira?
5	Tradicional: Algo que pertence a uma prática que é passada de geração para geração.	Como você descreveria o sabor da feijoada?
6	Sabor: A percepção gustativa de um alimento ou bebida.	Você já experimentou comidas de diferentes regiões do Brasil? Quais?
7	Prato: Uma preparação culinária geralmente servida em uma refeição.	Como a cultura brasileira influencia os hábitos alimentares?
8	Ingredientes: Elementos ou substâncias que compõem um prato.	Existe alguma dieta específica que você siga? O que você costuma

		comer?
9	Cultura: Conjunto de conhecimentos, costumes e formas de vida de um povo.	Que pratos brasileiros você gostaria de aprender a cozinhar?
10	Dieta: Programa alimentar que inclui os tipos de alimentos consumidos habitualmente.	Como você acha que a alimentação afeta a saúde das pessoas no Brasil?

Fonte: autoral.

Por outro lado, se o tutor deseja criar um 'exercício', inicialmente, é necessário escolher uma categoria entre 'gramática', 'leitura', 'vocabulário' e 'escrita'. Só, então, é que o professor preencherá os outros campos relativos ao nível de proficiência do aluno, ao tema e ao tipo do exercício, além da opção de informar mais detalhes, se necessário for.

Abaixo, é possível conferir um exercício de vocabulário criado pela IA a título de exemplo. Para isso, foi selecionado, desta vez, o nível B1 de proficiência e utilizou-se novamente o tema indicado na atividade anterior. Também foi necessário indicar o tipo de exercício de vocabulário e, entre as opções 'preencher as lacunas', 'encontrar o erro', 'múltipla escolha' e 'correspondência de definições', optou-se por 'múltipla escolha'. A partir disso, o Assistente de Aprendizagem gerou um total de cinco questões:

Quadro 3: Exercício de múltipla escolha gerado pelo Assistente de Aprendizagem

Exercício de Vocabulário: Hábitos Alimentares do Brasil Neste exercício, você encontrará cinco questões de múltipla escolha sobre os hábitos alimentares no Brasil. Leia cada pergunta com atenção e escolha a alternativa correta.		
Nº	**Questão**	**Resposta**
1	Qual é o prato típico brasileiro que consiste em arroz, feijão, carne e salada? a) Moqueca b) Feijoada c) Picanha d) Baião de Dois	b) Feijoada
2	O que é "pão de queijo"? a) Um tipo de sobremesa b) Um lanche feito com queijo e polvilho c) Um prato principal d) Uma bebida típica	b) Um lanche feito com queijo e polvilho
3	Qual dessas frutas é muito comum no Brasil e é frequentemente usada em sucos? a) Kiwi b) Abacaxi c) Maçã d) Uva	b) Abacaxi
4	O que caracteriza a "feijoada"? a) É feita com peixe e frutos do mar b) É um prato doce com frutas c) É um ensopado de feijão preto com carne d) É uma sopa leve de legumes	c) É um ensopado de feijão preto com carne
5	Qual é a bebida tradicional brasileira que é feita a partir da cana-de-açúcar? a) Cachaça b) Guaraná	a) Cachaça

Exercício de Vocabulário: Hábitos Alimentares do Brasil Neste exercício, você encontrará cinco questões de múltipla escolha sobre os hábitos alimentares no Brasil. Leia cada pergunta com atenção e escolha a alternativa correta.		
	c) Água de coco d) Mate	

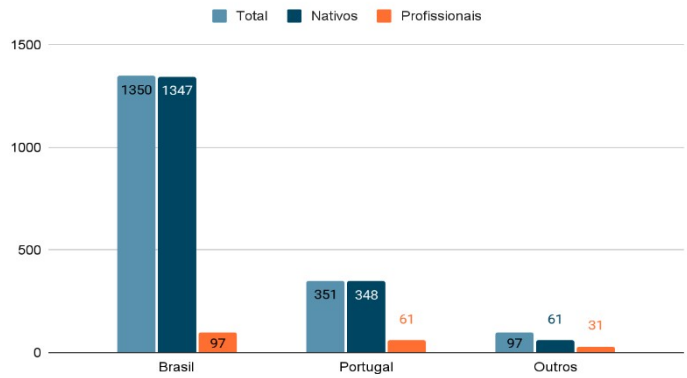
Fonte: autoral.

Dessa forma, a partir da contextualização inicial realizada até aqui sobre o que é e como funciona a plataforma de ensino de línguas online *Preply*, partiremos para a realização de uma análise preliminar dos dados obtidos. Essa análise será realizada de forma interpretativa e indutiva e terá como principal objetivo exibir as observações e os questionamentos gerados a partir da investigação no meio digital.

Análise preliminar

Partindo agora para a análise dos dados apresentados, o primeiro elemento para o qual nos voltaremos é o perfil dos professores de português da plataforma. Com relação aos números obtidos, foi possível o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Perfil dos professores de português



Fonte: autoral.

A partir desses números, observamos que, dos 1798 tutores de português, apenas 580, o que corresponde a 32,26%, são professores profissionais, ou seja, possuem algum tipo de formação, qualificação ou licença para ensinar. Quanto a isso, o que garante a classificação enquanto 'Professor Profissional' é o envio de algum tipo de certificado de ensino por parte do tutor, o qual, após avaliação da plataforma, aparece na forma de um 'selo' no perfil do docente. A qualificação, entretanto, não é um pré-requisito para atuar na plataforma, o que fica claro após uma rápida análise dos dados.

Isso nos leva à análise da segunda categoria criada pela *Preply*, a de 'Superprofessor'. Essa categoria permite que os tutores tenham esse selo adicionado ao seu perfil a partir do cumprimento de sete critérios, todos relacionados a métricas de performance avaliadas todos os meses, considerando os resultados dos 90 dias anteriores. São eles:

- Classificação média de avaliações (mínimo: 4,8/5,0);
- Taxa de cancelamento e reagendamento de aulas experimentais (abaixo de 5%);

- Alunos que assinam após a aula experimental (mínimo: 60%);
- Taxa de cancelamento e reagendamento de aulas regulares (abaixo de 20%);
- Respostas em 24h (mínimo: 90%);
- Aulas ministradas (mínimo: 40);
- Total de aulas perdidas (meta: 0).

Assim, se o professor atingir todas essas metas nos meses de julho, agosto e setembro, por exemplo, ele poderá exibir, em seu perfil, o selo de 'Superprofessor' no mês de outubro. Ambos os selos têm a função de destacar o perfil dos tutores perante aos novos estudantes, visto que funcionam como um diferencial. Entretanto, o que nos chama a atenção é o fato de que as duas categorias são vistas e exibidas da mesma forma pela plataforma, ou seja, os selos de 'Superprofessor' e de 'Professor Profissional' possuem o mesmo nível de valorização.

Dessa forma, essa categorização pode ser um indicativo de que as métricas relativas à performance numérica do professor são mais valorizadas, ou ao menos tão relevantes quanto a sua qualificação profissional. Isso porque possuir um diploma ou certificado de ensino pode dar destaque ao perfil do professor, mas não é um requisito para trabalhar na plataforma e também não gera nenhum tipo de bonificação.

Dito isso, passamos a analisar a primeira das ferramentas oferecidas pela *Preply*, a Academia. Aqui, podemos perceber que essa foi forma com a qual a plataforma encontrou de lidar com a falta de qualificação por parte da grande maioria dos professores, visto que o objetivo desse recurso é capacitar tutores sem formação.

Isso fica claro após a simples leitura dos títulos dos cursos disponibilizados, como os cursos ‘Como ensinar uma língua’, ‘Como ensinar gramática’, ‘Como ensinar escrita’ e ‘Ensino de gramática para crianças’. Há também alguns cursos voltados especificamente para o ensino de inglês e de espanhol, mas não foi encontrado nenhum para o ensino de PLE. Apesar de haver uma grande quantidade de material disponível, para que os tutores possam estudar e se preparar, é de se questionar até que ponto a qualificação profissional é, de fato, valorizada pela plataforma.

O que nos parece, ao contrário, é que o incentivo à performance é priorizado pela *Preply*, em detrimento da formação docente. Assim, em etapas posteriores do desenvolvimento da presente pesquisa, pretendemos nos voltar para uma análise mais profunda desses cursos, a fim de compreender de que forma se dão essas capacitações, bem como que tipo de práticas pedagógicas a plataforma incentiva e possibilita, dado o que é oferecido aos professores nesses materiais.

Passaremos, agora, para a análise do Assistente de Aprendizagem, ferramenta que faz uso de Inteligência Artificial. Aqui, o foco será discutir o que pode ser feito pelo professor que utiliza a IA, por isso, a análise será pautada nas atividades geradas pelas autoras a título de exemplo, que foram apresentadas na seção anterior do artigo. Vale ressaltar que a ferramenta de Comunidade não será analisada neste momento, visto que, por ora, não nos pareceu interessante debruçarmo-nos na investigação desse recurso.

Com relação à primeira atividade, foi gerado um tema de conversa a partir da sugestão de ‘hábitos alimentares dos brasileiros’, escolhida aleatoriamente. Assim, o Assistente gerou uma lista de dez palavras-chave e de dez perguntas para motivar o diálogo entre professor e aluno. Esse tipo de uso da IA pode, em muitos casos, otimizar o trabalho do professor, o que é um

ponto positivo. Entretanto, não podemos deixar de pontuar que tanto a criatividade e a criticidade do professor quanto as particularidades do aluno acabam sendo deixadas de lado, visto que algumas dessas são genéricas e não foi realizado nenhum tipo de adaptação para as necessidades do estudante ou para o contexto no qual ele está inserido.

Partindo para a segunda atividade, foi gerada uma lista de exercícios com cinco perguntas de múltipla escolha a partir da sugestão do mesmo tema da atividade anterior. Vale ressaltar que o número de questões geradas também foi uma sugestão nossa. A partir disso, o Assistente de Aprendizagem gerou o título e o enunciado da atividade, as cinco perguntas, com quatro alternativas para cada uma e, ao final, entregou também o gabarito. Questões como essas poderiam ser utilizadas por um professor como um exercício de fixação de conteúdo ou de prática do vocabulário, por exemplo.

Entretanto, nos chama a atenção o fato de que, mesmo considerando a vastidão culinária do nosso país, a IA nos trouxe duas de cinco questões sobre um único prato típico brasileiro, a feijoada. Isso nos faz refletir sobre a questão da otimização pontuada anteriormente, visto que, em muitos casos, nos parece que, em alguns casos, essa otimização pode acabar se transformando em uma terceirização do trabalho. Assim, a criatividade e a criticidade do professor são prejudicados, bem como as experiências de contato com a língua do aluno.

Finalizamos aqui a apresentação dos resultados parciais obtidos a partir da investigação e da análise realizadas até o presente momento. Na seção seguinte, serão apresentadas as considerações finais, bem como os próximos passos a serem executados na pesquisa em andamento, que pretende se aprofundar ainda mais em algumas das questões aqui levantadas.

Considerações finais

Após essa análise inicial, concluímos que, apesar da preocupação com a capacitação dos tutores, encontramos indícios para acreditar que as questões mercadológicas e os resultados numéricos de performance ainda são uma prioridade para a plataforma investigada. Isso se mostra claro, principalmente, ao analisarmos os dados referentes ao número de Professores Profissionais atuantes em relação ao todo.

Também nos parece importante destacar, mais uma vez, a importância de que o professor tenha um olhar sensível e faça uso de seu senso crítico ao utilizar ferramentas como as apresentadas ao longo deste trabalho. Isso porque, como foi possível observar, a otimização do trabalho pode prejudicar as experiências de professores e alunos na língua-alvo.

A partir daqui, pretendemos continuar desenvolvendo essa exploração no meio digital com o objetivo de investigar a *Preply*. Nas próximas etapas da pesquisa, realizaremos uma análise documental baseada nos materiais de capacitação encontrados e selecionados na plataforma, voltando-nos, principalmente, para os cursos de capacitação da Academia, os quais apresentam textos de apoio e vídeoaulas que, acreditamos, serão relevantes para a investigação que pretendemos desenvolver.

A longo prazo, portanto, pretendemos identificar e melhor compreender as pedagogias interculturais e críticas que podem ser encontradas nessa plataforma de ensino online, a partir dos materiais e ferramentas disponibilizados aos professores no ambiente digital. Esperamos verificar se, com base nesses materiais e nas ferramentas oferecidas pela plataforma, os professores encontram espaço e recursos para promover um ensino de PLE sensível, crítico e intercultural, já que acreditamos em:

> (...) um modo de ensinar e aprender línguas mais culturalmente sensível aos sujeitos em interação nesse processo, redimensionando as relações entre língua e cultura e os papéis de muitos elementos que o condicionam, como o planejamento de cursos, os materiais didáticos, a avaliação e, especialmente, a formação de professore(a)s capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade, em sociedades multilíngues e multiculturais" (Mendes, 2022, p. 127).

Referências

FERREIRA, José Genival Bezerra. O ensino de língua portuguesa para estrangeiros: implicações da pluralidade de conceitos. **Revista EntreLínguas**, [S. l.], v. 7, p. 1-17, 2021.

KLEIMAN, Angela B.; VIANNA, Carolina Assis Dias; DE GRANDE, Paula Baracat. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. In: **Revista Calidoscópio**, Unisinos, v. 17, n. 4, dezembro de 2019. p.724-742.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada Suleada. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 123-133.

MENDES, Edleise. Educação linguística intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris. **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras (vol. 2). Campinas, SP: Pontes Editores, 2024. p. 189-198.

ROCHA, Nildicéia Aparecida. O ensino de português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Revista de Letras Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, 2019.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2006.

SOARES, Samara Sousa Diniz; STENGEL, Márcia. Netnografia e a pesquisa científica na internet. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 32, n. 5, p. 1-11, 2021.

SOUZA, Jaqueline Santos de. Abordagens decoloniais no ensino de Português como Língua Estrangeira. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**. [S. l.], v.2, n.2, p. 153-170, 2022.

Os gêneros textuais e as contribuições no processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa: um relato de experiência

Eunícia Almeida de Souza[133]

Cristiane Alves Ferreira[134]

Introdução

O trabalho com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa consolidou-se, nas últimas décadas, como uma abordagem potente e transformadora no processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre porque os gêneros são compreendidos não apenas como formatos estruturais, mas como práticas sociais vivas, marcadas por intenções, interlocutores, contextos e finalidades. Em outras palavras, ao trabalhar com gêneros textuais, trabalha-se com a própria vida social da linguagem. Como afirma Marcuschi (2008), os gêneros são instrumentos que organizam nossas interações cotidianas, tornando-se fundamentais para desenvolver competências comunicativas amplas e significativas.

A emergência desse paradigma relaciona-se ao reconhecimento de que o texto — e não a frase isolada ou a gramática normativa descontextualiza — deve ser o ponto de partida do ensino. Nessa ótica, a Base Nacional Comum

[133] Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, BA, Brasil; euniciaalmeida59934@gmail.com. http://lattes.cnpq.br/4765514238904347. https://orcid.org/0009-0005-8558-7289

[134] Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, BA, Brasil; cris.af9@hotmail.com - http://lattes.cnpq.br/6705912443042670

Curricular (Brasil, 2018) reforça essa posição ao indicar que os estudantes devem participar das práticas sociais mediadas pela linguagem, o que implica compreender, produzir e analisar textos em diferentes gêneros. Assim, ensinar língua é ensinar modos de agir no mundo. Como destaca Bakhtin (2016), cada gênero expressa uma forma particular de interação, pois "todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal", e, portanto, carregado de valores e intencionalidades próprias.

Nesse mesmo sentido, Marcuschi (2008) aduz que os gêneros textuais funcionam como "modelos de ação social", e esse aspecto torna o ensino baseado naqueles profundamente conectado à vida real dos estudantes. Nessa perspectiva, não se trata de ensinar apenas estruturas fixas, mas de compreender como diferentes práticas discursivas moldam e são moldadas pela sociedade. Por isso, as aulas de Língua Portuguesa que se fundamentam nos gêneros textuais contribuem para ampliar a autonomia, o pensamento crítico e a capacidade comunicativa dos discentes.

Em consonância com o que foi exposto, Dolz e Schneuwly (2004) defendem que a aprendizagem dos gêneros textuais deve ocorrer de forma sistemática e reflexiva, por meio de sequências didáticas que articulem conhecimento linguístico e situacional. Os autores enfatizam ainda que os estudantes precisam compreender a finalidade de cada gênero, seus elementos constitutivos e a situação de uso que o sustenta.

Nessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004, p. 57) sinalizam que "A apropriação dos gêneros possibilita ao discentes ampliar seu repertório discursivo e participar de práticas sociais diversas, desenvolvendo capacidades de leitura, oralidade e escrita de maneira integrada." Assim sendo, esse pensamento dialoga com Koch e Elias (2012), que entendem o

texto como espaço de interação e construção de sentidos, no qual leitor e autor desempenham papéis ativos. Para as autoras, compreender um texto exige mobilizar conhecimentos linguísticos, socioculturais e cognitivos, o que reforça que o ensino de língua deve articular múltiplas dimensões da linguagem.

Do ponto de vista pedagógico, trabalhar com gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa permite que os estudantes se reconheçam como sujeitos de linguagem, interagindo com textos que fazem sentido para suas realidades. Isso humaniza o processo de aprendizagem, tornando-o mais próximo, inclusivo e eficaz. Essa visão coaduna com a de Rojo (2009), ao ressaltar que o uso pedagógico dos gêneros não deve ser mecânico, mas contextualizado e dialógico, criando oportunidades para que os estudantes expressem sua voz e participem de práticas significativas.

Além disso, o professor assume um papel mediador, capaz de orientar, problematizar e ampliar as experiências discursivas dos estudantes. Dessa forma, práticas pedagógicas que ignoram os gêneros textuais podem limitar a formação crítica e comunicativa dos estudantes. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 43) afirma: “É impossível viver socialmente sem os gêneros, pois eles organizam nossas atividades comunicativas e nos permitem agir de forma eficaz em diferentes situações.”.

Diante desse cenário, este artigo apresenta um relato de experiência desenvolvido nas aulas de Língua Portuguesa, com o objetivo de demonstrar as contribuições do trabalho com gêneros textuais no processo de ensino e aprendizagem. A experiência descrita ancora-se em uma abordagem qualitativa, reflexiva e vivencial, buscando evidenciar como determinadas escolhas pedagógicas podem transformar a relação dos estudantes com a

linguagem, favorecendo o desenvolvimento de competências essenciais para a vida escolar e social.

A concepção de linguagem como interação

A abordagem dos gêneros textuais no ensino de Língua Portuguesa está diretamente vinculada à concepção interacionista de linguagem, que compreende a língua como um fenômeno social, histórico e cultural, constituído nas práticas discursivas. Bakhtin (2016) destaca que todo enunciado se organiza a partir de condições concretas de produção e circulação, sendo elaborado em gêneros discursivos relativamente estáveis que orientam a comunicação. Segundo o autor, a palavra é sempre atravessada pela presença do outro, e sua natureza essencialmente dialógica revela o caráter social da linguagem. O autor afirma também que "Toda palavra é orientada para uma resposta." (Bakhtin, 2016, p. 123).

Essa perspectiva evidencia que o sentido não se encontra apenas no texto, mas é construído nas interações entre sujeitos situados historicamente. Faraco (2009) reforça essa compreensão ao afirmar que a língua é uma prática social que se concretiza em contextos de uso, nos quais os interlocutores mobilizam conhecimentos, valores e expectativas compartilhadas. Assim, compreender a linguagem implica considerar os sujeitos, as situações e as intenções comunicativas envolvidas.

No campo dos estudos de gêneros textuais, Marcuschi (2008) dialoga com Bakhtin ao defender que os gêneros são instrumentos sociais que organizam e dão sentido às práticas comunicativas. Como produtos socioculturais, eles se modificam historicamente e incorporam novas formas

expressivas, especialmente na contemporaneidade marcada pela emergência dos gêneros digitais. Segundo o autor, os gêneros não são moldes fixos, mas categorias flexíveis, adaptáveis às necessidades dos grupos sociais. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 23) afirma que "Os gêneros textuais constituem fenômenos históricos profundamente ligados à vida cultural e social."

A concepção interacionista também dialoga com Koch (2012), ao enfatizar que a compreensão textual é resultado da construção conjunta de sentidos, processo que envolve inferências, conhecimentos prévios e negociações de sentido entre autor, leitor e contexto. Para a autora, "o texto não contém o sentido, mas oferece pistas para sua construção" (Koch, 2012, 30), destacando o papel ativo dos interlocutores.

Antunes (2009), por sua vez, critica abordagens centradas na gramática normativa e reafirma a importância de compreender a língua em seu funcionamento real, inserida em práticas sociais significativas. Para ela, ensinar língua é ensinar modos de agir com a linguagem, de participar discursivamente da vida social. Esse entendimento aproxima-se com o de Geraldi (2012), que defende um ensino pautado na reflexão crítica sobre as práticas de linguagem, considerando o texto como unidade de ensino.

Essa perspectiva também é aprofundada por Schneuwly e Dolz (2004), para quem os gêneros são ferramentas fundamentais para o desenvolvimento das capacidades linguísticas e discursivas dos estudantes. Trabalhar com gêneros, segundo esses autores, possibilita ao estudante compreender a funcionalidade dos textos em diferentes esferas sociais, desenvolvendo autonomia comunicativa e consciência discursiva.

Rojo (2009) contribui ao afirmar que os gêneros textuais, além de formas de linguagem, são práticas sociais carregadas de valores, ideologias e

representações de mundo. Assim, o trabalho com gêneros na escola não apenas desenvolve habilidades linguísticas, mas também amplia o repertório cultural e crítico dos estudantes, permitindo-lhes transitar de forma competente por diversas esferas de circulação discursiva.

Portanto, a concepção de linguagem como interação desloca o ensino de Língua Portuguesa da mera transmissão de normas e estruturas para uma compreensão mais ampla da língua como prática social viva. Ao desenvolver atividades pautadas em gêneros textuais, o professor possibilita aos estudantes a participação ativa e crítica em diferentes contextos comunicativos, promovendo um ensino mais significativo, humanizado e socialmente relevante.

Os gêneros textuais como ferramenta pedagógica

No Brasil, o ensino baseado em gêneros textuais consolidou-se como uma abordagem central a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (Brasil, 1998), que deslocaram o foco da instrução puramente gramatical para o desenvolvimento das práticas de leitura e escrita situadas socialmente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforça essa orientação ao estabelecer o trabalho com gêneros como eixo estruturante do componente curricular de Língua Portuguesa, enfatizando a necessidade de formar estudantes capazes de participar criticamente das diversas práticas de linguagem (Brasil, 1998). Assim, o ensino deixa de se restringir ao domínio de estruturas formais para priorizar o uso da língua em situações reais de comunicação, aproximando escola e vida social.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros textuais emerge como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de articular leitura, escrita e oralidade de modo significativo. Como afirma Marcuschi (2008), os gêneros são instrumentos socioculturais que organizam as práticas comunicativas, e por isso constituem unidades fundamentais para a compreensão dos usos da linguagem. Para o autor, trabalhar com gêneros textuais implica reconhecer sua historicidade, sua circulação social e sua função comunicativa, permitindo ao estudante compreender por que e para quem um texto é produzido. Em suas palavras: “Os gêneros textuais constituem práticas sociocomunicativas historicamente situadas, que refletem e refratam as atividades humanas.” (Marcuschi, 2008, p. 35).

O caráter pedagógico dos gêneros é aprofundado na proposta de Dolz e Schneuwly (2004), que defendem sua utilização por meio de sequências didáticas. Essa metodologia organiza o ensino de forma progressiva, definindo objetivos, atividades intermediárias e etapas de reescrita. A sequência didática rompe com práticas descontextualizadas, pois considera o desenvolvimento gradual das capacidades de linguagem dos estudantes, promovendo intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades reais da turma. Conforme os autores destacam: “A sequência didática é um dispositivo que organiza e estrutura o trabalho pedagógico com gêneros, permitindo ao aluno avançar progressivamente em suas capacidades discursivas.” (Dolz; Schneuwly, 2004, p. 89).

Além disso, a abordagem dos gêneros textuais como ferramenta pedagógica está diretamente relacionada às perspectivas sociocognitivas e socioculturais da linguagem. Koch e Elias (2012) argumentam que compreender um texto significa construir sentidos a partir da interação entre

leitor, autor e contexto, o que exige práticas pedagógicas que ultrapassem a decodificação e promovam estratégias de interpretação. Nesse sentido, o trabalho com gêneros possibilita aos estudantes mobilizarem conhecimentos de mundo, recursos linguísticos e pistas discursivas para interpretar e produzir textos adequados às situações de uso.

Rojo (2009) complementa afirmando que trabalhar com gêneros requer sensibilidade ao contexto sociocultural dos estudantes e às práticas de letramento que atravessam suas vidas. A autora defende que a escola deve proporcionar o acesso a diferentes gêneros e práticas sociais de leitura e escrita, sobretudo aqueles pouco presentes na experiência cotidiana dos estudantes, ampliando, assim, seu repertório discursivo e sua participação social. Segundo Rojo (2009), a abordagem dos gêneros textuais favorece o desenvolvimento de letramentos múltiplos, necessários para que os estudantes transitem criticamente por diferentes esferas — acadêmica, midiática, digital, científica dentre outras.

A figura 1 apresenta um relato de experiência desenvolvido com estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental, no qual se propôs um trabalho sistematizado de leitura de obras diversificadas. A iniciativa emergiu da necessidade de ampliar as práticas de letramento literário na escola e de promover uma formação leitora que considerasse a heterogeneidade dos textos e dos sujeitos. Ao incorporar obras de diferentes gêneros e estilos — como narrativas juvenis, contos, crônicas e textos literários contemporâneos — buscou-se favorecer o contato dos estudantes com múltiplas formas de representação da realidade, explorando temas próximos ao seu cotidiano e ampliando seus horizontes interpretativos.

Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como um relato de experiência, modalidade de pesquisa pertinente quando se busca compreender, analisar e sistematizar práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. De acordo com Gil (2008), esse tipo de investigação é fundamental para registrar práticas relevantes e interpretá-las à luz de referenciais teóricos, ampliando seu alcance para além do contexto imediato. Como afirma o autor, "O relato de experiência constitui-se em importante instrumento de sistematização e socialização de práticas pedagógicas, permitindo que vivências particulares sejam transformadas em conhecimento partilhado e útil para pesquisas e para o aperfeiçoamento docente". (Gil, 2008, p. 44).

A abordagem adotada é qualitativa, por priorizar a compreensão dos processos, dos sentidos e das interpretações que emergem das interações em sala de aula. Conforme Minayo (2014), as pesquisas qualitativas se concentram no universo dos significados, das crenças, das percepções e das relações humanas, configurando-se como caminhos adequados para investigar fenômenos educacionais. Nesse sentido, o presente estudo assume natureza descritiva e interpretativa, partindo da análise das ações docentes, das respostas dos estudantes e dos produtos gerados durante o percurso formativo.

Nessa mesma linha de raciocínio, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa qualitativa em educação envolve a imersão do pesquisador no ambiente investigado, valorizando o contexto, a subjetividade e a construção colaborativa de sentidos. Para os autores, "O investigador qualitativo tenta compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos participantes,

observando-os em seu ambiente natural e interpretando suas ações de maneira contextualizada" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 47).

Desse modo, as escolhas metodológicas deste trabalho se alinham a uma concepção de pesquisa que entende a prática docente como espaço de produção de conhecimentos, conforme defendem Lüdke e André (1996), ao enfatizarem que práticas escolares analisadas de forma sistemática contribuem significativamente para a formação crítica do professor.

Dessa maneira, a experiência analisada foi desenvolvida com estudantes da Educação Básica, envolvendo turmas dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 1ª série do Ensino Médio, todas pertencentes à rede pública de ensino. As atividades foram organizadas em um conjunto de aulas voltadas ao trabalho com gêneros textuais, orientadas pelos pressupostos sociointeracionistas da linguagem, que concebem o uso da língua como prática social situada (Bakhtin, 2016; Dolz; Schneuwly, 2004). Essa perspectiva metodológica permitiu planejar intervenções didáticas que valorizassem o diálogo, a circulação de sentidos e a construção coletiva do conhecimento, considerando os gêneros como instrumentos mediadores no processo de ensino e aprendizagem (Marcuschi, 2008).

Nessa perspectiva, o percurso metodológico adotado possibilitou observar, de modo sistemático, o engajamento dos estudantes em atividades de leitura, escrita e oralidade, sobretudo, quando inseridos em práticas de linguagem contextualizadas e socialmente significativas. Como destacam Rojo (2009), Koch e Elias (2012), o envolvimento dos discentes tende a se intensificar quando as propostas didáticas dialogam com seus repertórios socioculturais e lhes oferecem oportunidades reais de participação discursiva. Logo, a experiência evidenciou que o trabalho intencional com gêneros textuais

contribui não apenas para o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também para a ampliação da criticidade e da autonomia dos aprendizes.

Nessa vertente, os dados analisados foram construídos a partir de diversas fontes, visando garantir a riqueza e a confiabilidade das interpretações, entre elas:

I - Observação participante, que possibilitou o acompanhamento direto das interações e das produções dos estudantes;

II - Registros de aula, incluindo planos, reflexões e anotações sistemáticas realizadas pelas professoras-pesquisadoras;

III - Produções textuais dos estudantes, fundamentais para identificar avanços, dificuldades e estratégias de aprendizagem;

IV - Anotações reflexivas, elaboradas após cada sequência de atividades, constituindo um diário de bordo que subsidiou a análise interpretativa.

Ante o exposto, Bardin (2020) destaca que a sistematização das informações em pesquisas qualitativas exige uma organização rigorosa, bem como a categorização e a interpretação criteriosa dos dados. Esse processo permite que o investigador vá além das explicações do senso comum e produza conhecimento devidamente sustentado em referenciais teóricos.

Com base nessa perspectiva, a análise desenvolvida neste estudo foi orientada pela triangulação das fontes, buscando compreender a experiência de forma ampla, coerente e metodologicamente consistente.

Assim, a metodologia adotada reafirma o compromisso com uma abordagem de pesquisa que reconhece a sala de aula como um espaço dinâmico de construção de saberes, valorizando as práticas docentes e os processos de aprendizagem dos estudantes.

Após esses procedimentos, apresentamos o relato da experiência, organizado em três ciclos principais, que serão descritos a seguir.

Ciclo 1 – Leitura e interpretação de textos

O trabalho foi iniciado com gêneros de circulação cotidiana e grande apelo entre os estudantes: tirinhas, memes, crônicas, anúncios e texto de opinião. As aulas envolveram:

I - Leitura coletiva;

II - Identificação de elementos multimodais;

III - Discussão sobre intencionalidade e contexto;

IV - Exercícios de inferência, ironia e crítica social.

A participação foi intensa, e a familiaridade com os gêneros proporcionou maior engajamento inicial dos estudantes.

Ciclo 2 – Estudo da crônica

O segundo ciclo priorizou gêneros opinativos e narrativos breves. Foram estudadas crônicas de autores brasileiros, como Fernando Sabino, Luís Fernando Verissimo, Martha Medeiros e Stanislaw Ponte Preta. Em seguida foram realizadas atividades, as quais envolveram:

I - Leitura de crônicas;

II - Análise de efeitos de humor e criticidade;

III - Identificação de marcas de subjetividade;

IV - Produção de crônicas

Ciclo 3 – Produção do artigo de opinião

O terceiro ciclo culminou no estudo e na produção de artigos de opinião. Os estudantes aprenderam sobre:

I - Estrutura argumentativa;

II - Tese, argumentos e conclusão;

III - Marcas linguísticas da argumentação;

IV - Modalização e polifonia.

Após as orientações, cada estudante produziu seu artigo, revisou com apoio da professora e reescreveu o texto final. Como etapa final desse processo, passaremos para análise e discussão dos resultados

A análise dos resultados obtidos ao longo da experiência evidenciou contribuições significativas para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa, confirmando o potencial pedagógico do trabalho com gêneros textuais. Como afirmam Dolz e Schneuwly (2004), o ensino centrado em gêneros possibilita o desenvolvimento progressivo das capacidades de linguagem dos estudantes, uma vez que organiza o percurso didático de maneira sistemática e coerente. Nessa perspectiva, os dados observados revelam avanços em diferentes dimensões.

Figura 1 - da Experiência: Leitura de obras diversificadas por estudantes do 9º ano[135]



Fonte: Arquivo pessoal da professora Eunícia Almeida

Geraldi (2012) reforça essa perspectiva ao afirmar que ensinar língua implica oferecer condições para que o estudante se torne produtor e leitor crítico de textos, compreendendo a linguagem como forma de ação social. Para ele, a aula de Língua Portuguesa deve priorizar atividades discursivas que levem o estudante a refletir sobre os usos da linguagem, relacionando texto, contexto e intenções comunicativas. De acordo com esse autor, não se trata apenas de ensinar a forma, mas de possibilitar "a interação efetiva do sujeito com o mundo por meio da linguagem" (Geraldi, 2012, p. 43).

[135] Conforme termo de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis presente no Comprovante de Matrícula da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (CNPJ: 13.654.405/0001-95), consta o "Termo de Autorização de Participação em Eventos e Uso de Imagem e Voz", que estabelece: "Na qualidade de responsável legal, autorizo a participação do(a) estudante acima identificado(a) nas atividades sociais e educativas externas ao ambiente escolar realizadas pela Unidade Escolar durante o ano letivo, tais como atividades socioculturais, torneios esportivos, desfiles, ações do Projeto Institucional de Leitura, visitas a bibliotecas e/ou outras instituições, bem como visitas a pontos turísticos do Município. Autorizo, igualmente, o uso dos direitos de imagem e voz do(a) referido(a) estudante para fins de divulgação ou publicidade institucional. Por ser esta a expressão de minha vontade, declaro estar ciente de que não há qualquer objeção ou direito a ser reclamado posteriormente, inclusive a título de indenização." Assinatura do (a) Responsável pelo(a) Aluno(a).

Outro ponto relevante é destacado por Antunes (2009), que defende uma concepção de ensino centrada na funcionalidade da linguagem. Para a autora, os gêneros textuais constituem oportunidades reais de aprendizagem, pois permitem ao estudante compreender o propósito comunicativo, as marcas linguísticas e a organização textual necessária para agir linguisticamente em diferentes contextos. Assim, a abordagem por gêneros textuais contribui para romper práticas mecânicas de ensino e propõe um trabalho que integra compreensão, reflexão e produção.

A Figura 2, que apresenta estudantes do 8º ano em um momento de leitura coletiva no pátio da escola, exemplifica de maneira concreta a concepção de ensino defendida por Antunes (2009). Nessa perspectiva, a linguagem é concebida em sua funcionalidade, de modo que atividades de leitura deixam de ser práticas isoladas ou meramente mecânicas para se tornarem situações reais de interação e construção de sentidos. O cenário captado na imagem evidencia como o trabalho com gêneros textuais pode ocorrer em espaços diversificados, fortalecendo a circulação de diferentes vozes e ampliando as possibilidades de compreensão do propósito comunicativo e das marcas linguísticas presentes nos textos. Ao promover um ambiente de compartilhamento e reflexão coletiva, a prática registrada reforça a ideia de que a leitura é uma ação social, na qual os estudantes se engajam de forma ativa na interpretação, na discussão e na atribuição de sentidos, em consonância com a proposta de Antunes de integrar compreensão, reflexão e produção no ensino de língua.

Figura 2: Estudantes do 8º ano em momento de leitura coletiva no pátio da escola[136]



Fonte: Arquivo pessoal da professora Eunícia Almeid.

A utilização dos gêneros textuais como ferramenta pedagógica, portanto, possibilita ao professor mediar práticas de linguagem que promovam participação ativa, autonomia discursiva e formação crítica. A escola, ao adotar essa perspectiva, cumpre seu papel social de democratizar o acesso às práticas de leitura e escrita, ampliando o repertório cultural e comunicativo dos estudantes e preparando-os para interagir de maneira competente em diferentes esferas sociais.

[136] Conforme termo de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis presente no Comprovante de Matrícula da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (CNPJ: 13.654.405/0001-95), consta o "Termo de Autorização de Participação em Eventos e Uso de Imagem e Voz", que estabelece: "Na qualidade de responsável legal, autorizo a participação do(a) estudante acima identificado(a) nas atividades sociais e educativas externas ao ambiente escolar realizadas pela Unidade Escolar durante o ano letivo, tais como atividades socioculturais, torneios esportivos, desfiles, ações do Projeto Institucional de Leitura, visitas a bibliotecas e/ou outras instituições, bem como visitas a pontos turísticos do Município. Autorizo, igualmente, o uso dos direitos de imagem e voz do(a) referido(a) estudante para fins de divulgação ou publicidade institucional. Por ser esta a expressão de minha vontade, declaro estar ciente de que não há qualquer objeção ou direito a ser reclamado posteriormente, inclusive a título de indenização." Assinatura do (a) Responsável pelo(a) Aluno(a).

Leitura, escrita e oralidade como práticas integradas

A articulação entre leitura, escrita e oralidade ganha materialidade no momento registrado na imagem a seguir, em que estudantes da 1ª Série do Ensino Médio participam coletivamente da apresentação da obra *O Pequeno Manual Antirracista*, de Djamila Ribeiro. A atividade evidencia como práticas de linguagem integradas promovem a construção de sentidos de forma colaborativa, permitindo que os alunos não apenas leiam, mas dialoguem, argumentem e produzam interpretações ancoradas em suas vivências. Assim, a cena fotografada exemplifica concretamente a perspectiva interacionista discutida anteriormente, demonstrando que o trabalho com gêneros discursivos e com temas socialmente relevantes fortalece a participação ativa dos estudantes e amplia seu repertório crítico e formativo.

Figura 3: Apresentação da obra O Pequeno Manual Antirracista, de Djamila Ribeiro[137]



Fonte: Arquivo pessoal da professora Cristiane Ferreira.

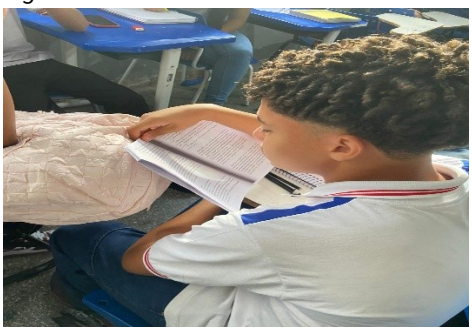
[137] TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM- Eu, Elaine de Castro Mattos d'El-Rei Hermida, CPF: 615.668.025-04 RM: 11361164, na qualidade de diretora do Colégio Estadual Constantino Catarino de Souza, autorizo a professora Cristiane Alves Ferreira a utilizar imagens do Clube de Leitura da referida Unidade de Ensino para fins de publicação em seu Artigo Científico. A professora é fomentadora do Clube, tendo realizado momentos memoráveis de leitura juntamente com seus estudantes, com muita responsabilidade e zelo.

Como destacam Koch e Elias (2012), a construção de sentidos em um texto exige a mobilização simultânea de conhecimentos linguísticos, discursivos, pragmáticos e sociocognitivos, razão pela qual o ensino não pode limitar-se à esfera formal da língua, mas deve promover o desenvolvimento de competências de leitura crítica, de produção textual e de interação oral em múltiplos contextos.

Segundo Antunes (2009), “escrever bem” não consiste apenas em dominar regras ou aplicar modelos preestabelecidos, mas em compreender a função comunicativa do texto, suas condições de produção, seu público-alvo e a intencionalidade discursiva que o orienta. A autora enfatiza que “cada texto é uma forma de agir socialmente” (Antunes, 2009, p.49), o que implica reconhecer que as práticas de escrita ganham sentido quando inseridas em situações concretas e socialmente relevantes. Essa perspectiva leva à necessidade de que leitura e escrita sejam concebidas como atividades interdependentes, nas quais o estudante é convidado a analisar textos, identificar seus recursos expressivos e reutilizá-los criativamente na produção de novos enunciados.

Geraldi (2012) também critica práticas escolarizadas centradas na classificação de elementos gramaticais e defende um ensino de língua que valorize a ação comunicativa dos sujeitos. Para o autor, as aulas devem promover situações reais de uso da linguagem, permitindo ao estudante experimentar diferentes papéis discursivos e desenvolver autonomia interpretativa e produtiva.

Figura 4: Leitura da crônica O Homem nu[138]



Fonte: Arquivo pessoal da professora Eunícia Almeida

Em suas palavras: “Ensinar língua é oferecer condições para que o aluno se constitua como sujeito do discurso.” (Geraldi, 2012, p. 46). Nesse sentido, leitura, escrita e oralidade precisam estar articuladas de forma orgânica, sustentando-se mutuamente na construção de sentidos e na formação da competência comunicativa.

Dessa forma, a imagem reforça, de forma concreta, a crítica apresentada por Geraldi (2012) ao evidenciar um estudante envolvido ativamente no processo de leitura, manipulando o texto, anotando e construindo sentidos a partir de sua interação com o material. Diferentemente

[138] Conforme termo de responsabilidade dos pais e/ou responsáveis presente no Comprovante de Matrícula da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (CNPJ: 13.654.405/0001-95), consta o **“**Termo de Autorização de Participação em Eventos e Uso de Imagem e Voz” , que estabelece: “Na qualidade de responsável legal, autorizo a participação do(a) estudante acima identificado(a) nas atividades sociais e educativas externas ao ambiente escolar realizadas pela Unidade Escolar durante o ano letivo, tais como atividades socioculturais, torneios esportivos, desfiles, ações do Projeto Institucional de Leitura, visitas a bibliotecas e/ou outras instituições, bem como visitas a pontos turísticos do Município. Autorizo, igualmente, o uso dos direitos de imagem e voz do(a) referido(a) estudante para fins de divulgação ou publicidade institucional. Por ser esta a expressão de minha vontade, declaro estar ciente de que não há qualquer objeção ou direito a ser reclamado posteriormente, inclusive a título de indenização.” Assinatura do (a) Responsável pelo(a) Aluno(a).

de práticas centradas apenas na classificação de elementos gramaticais, o momento capturado mostra o aluno inserido em uma situação real de uso da linguagem, exercendo papéis discursivos como leitor atento, intérprete e participante de uma prática social significativa. Assim, a fotografia materializa a proposta do autor ao demonstrar que o ensino de língua se fortalece quando o estudante é convidado a agir linguisticamente, desenvolvendo autonomia interpretativa e produtiva a partir de experiências autênticas de leitura.

Além disso, essa concepção dialoga com Rojo (2009), que compreende as práticas de linguagem como práticas sociais permeadas por valores, ideologias e disputas simbólicas. Para a autora, trabalhar com leitura, escrita e oralidade de maneira integrada significa oferecer ao estudante acesso às diferentes culturas e modos de dizer, possibilitando a ampliação de repertórios e a participação social em diferentes esferas.

A leitura crítica, por exemplo, não se reduz à compreensão literal do texto, mas envolve interpretar intenções, reconhecer argumentos, identificar vozes discursivas e localizar marcas ideológicas. Já a produção textual exige reflexão sobre escolhas linguísticas e discursivas, considerando gêneros, suportes e esferas de circulação. A oralidade, por sua vez, deve ser concebida como espaço de interação e argumentação, permitindo que o estudante desenvolva habilidades de fala pública, escuta ativa e debate fundamentado.

Nessa linha de pensamento, Bakhtin (2016) reforça essa perspectiva ao afirmar que toda atividade discursiva é dialógica, pois envolve relações entre sujeitos, textos e contextos. Para ele, compreender e produzir textos — orais ou escritos — implica posicionar-se diante do outro, responder, interpretar e agir no mundo. Assim, leitura, escrita e oralidade configuram-se como práticas inseparáveis que constroem o desenvolvimento discursivo dos estudantes.

Nesse sentido, o ensino deve considerar a interdependência entre essas modalidades, promovendo atividades que envolvam análise, criação e circulação de textos em situações significativas.

Marcuschi (2008) também contribui ao defender que o trabalho pedagógico com gêneros textuais possibilita a articulação integrada das práticas de linguagem. Leitura, escrita e oralidade são mobilizadas de forma natural quando se trabalha com gêneros reais, pois tais práticas se constituem na interação social. O autor observa que: “Os gêneros textuais não são apenas formas de linguagem, mas formas de ação social.” (Marcuschi, 2008, p. 23). Essa concepção reforça a necessidade de propor atividades que transcendam exercícios fragmentados, estimulando o estudante a atuar discursivamente por meio da interpretação, da argumentação e da produção de sentidos.

A imagem registrada dialoga diretamente com a concepção defendida por Geraldi (2012), ao mostrar estudantes envolvidos em uma prática concreta de leitura e discussão coletiva, distante de atividades meramente classificatórias ou centradas na descrição gramatical. Nesse momento, os alunos são convidados a assumir diferentes papéis discursivos — leitores, interlocutores, ouvintes e produtores de sentidos — em uma situação real de circulação da linguagem dentro do espaço escolar. Assim, a cena evidencia a materialização de um ensino que privilegia a ação comunicativa, como propõe o autor, favorecendo a autonomia interpretativa e a formação crítica dos estudantes por meio de práticas efetivas de uso da língua.

Figura 5: Momento de Análise Coletiva da Crônica Felicidade não se compra. Nem mesmo pela Internet, de Moacyr Scliar[139]



Fonte: Arquivo pessoal da professora Cristiane Ferreira .

Além disso, Kleiman (2007) destaca que o desenvolvimento das habilidades de leitura está intimamente relacionado à escrita e à oralidade, uma vez que ambas permitem ao discente colocar em prática estratégias de compreensão e de organização discursiva. Para a autora, o letramento escolar deve promover o engajamento dos estudantes em práticas comunicativas reais, visando à formação de leitores e produtores competentes em diferentes modalidades.

Desse modo, a integração entre leitura, escrita e oralidade não é apenas uma orientação metodológica, mas uma condição indispensável para que o ensino de Língua Portuguesa seja significativo e socialmente relevante. Ao articular essas três dimensões, o professor possibilita aos estudantes compreenderem os modos pelos quais a linguagem opera nas práticas sociais, ampliando suas capacidades de interpretar, argumentar, criar e participar discursivamente do mundo.

[139] 615.668.025-04 RM: 11361164, na qualidade de diretora do Colégio Estadual Constantino Catarino de Souza, autorizo a professora Cristiane Alves Ferreira a utilizar imagens do Clube de Leitura da referida Unidade de Ensino para fins de publicação em seu Artigo Científico. A professora é fomentadora do Clube, tendo realizado momentos memoráveis de leitura juntamente com seus estudantes, com muita responsabilidade e zelo.

Resultados alcançados

Os estudantes demonstraram avanços notáveis na capacidade de compreender textos de maneira crítica e contextualizada. A leitura deixou de ser percebida como decodificação para tornar-se atividade interpretativa, envolvendo a identificação de intencionalidades, marcas linguísticas, recursos multimodais e estratégias discursivas. Koch e Elias (2012) enfatizam que a construção de sentidos resulta da interação entre leitor, texto e contexto, mobilizando conhecimentos linguísticos, sociocognitivos e discursivos. Assim, Koch e Elias (2012, p. 34), afirmam que "Ler é construir sentidos com base na interação de múltiplos saberes, e não apenas decodificar palavras."

Esses resultados corroboram com a ideia de Solé (1998), para quem o ensino de leitura deve favorecer o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, levando o estudante a assumir papel ativo no processo interpretativo.

I) Aprimoramento da produção escrita

As produções finais apresentaram avanços significativos no que se refere à organização textual, coerência global, uso de conectores, adequação ao gênero e maior domínio da norma padrão nas versões revisadas. Antunes (2009) lembra que a escrita é prática social e exige intencionalidade, planejamento e revisão constante, fatores visivelmente fortalecidos durante o processo. Na visão da autora "Escrever é agir linguisticamente sobre o outro, e isso requer consciência das escolhas discursivas." (Antunes, 2009, p. 52).

O trabalho com reescrita, aliado às intervenções da professora, permitiu aos estudantes aprimorarem seu texto com maior autonomia, confirmando a

perspectiva de Geraldi (2012) de que escrever envolve múltiplas operações cognitivas articuladas.

II) Participação ativa e motivação

A motivação dos estudantes aumentou consideravelmente, sobretudo, quando trabalhados gêneros próximos de seu repertório sociocultural, como tirinhas, cartas pessoais e crônicas. Rojo (2009) argumenta que o contato com gêneros que circulam na vida cotidiana amplia o engajamento e fortalece práticas sociais de letramento, tornando o processo de aprendizagem mais significativo. Nesse sentido, "A escola precisa dialogar com os múltiplos letramentos que constituem a vida dos sujeitos." (Rojo, 2009, p. 21).

O uso de temas atuais também contribuiu para debates produtivos, favorecendo a construção coletiva do conhecimento e fortalecendo vínculos entre teoria e prática.

III) Desenvolvimento da autonomia

A reescrita orientada — etapa central nas sequências didáticas — auxiliou os estudantes na compreensão de seus próprios processos de escrita. Esse movimento está alinhado ao que afirma Dolz e Schneuwly (2004), ao defenderem que o ensino de gêneros deve promover progressão e autonomia, permitindo que o aluno compreenda como se constrói um texto adequado ao propósito comunicativo.

O fortalecimento da autonomia também se relaciona com o que destaca Freire (1996): "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades

para sua produção." (Freire, 1996, p. 25). Assim, as práticas de revisão e autoavaliação contribuíram para formar escritores mais conscientes e responsáveis por suas escolhas discursivas.

IV) Conexão entre teoria e prática

As sequências didáticas utilizadas mostraram-se adequadas para integrar teoria e prática, permitindo aos estudantes compreenderem o funcionamento dos gêneros, suas finalidades e seus contextos de circulação. Dolz e Schneuwly (2004) afirmam que esse dispositivo favorece a progressão contínua e estruturada das capacidades de linguagem, aspecto claramente evidenciado nos resultados analisados.

Além disso, como lembra Marcuschi (2008), trabalhar com gêneros textuais possibilita compreender a língua em uso e não como um conjunto de regras abstratas, o que reforça a pertinência do método adotado para o desenvolvimento das competências comunicativas dos estudantes.

Desse modo, o trabalho desenvolvido evidencia que o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros textuais constitui-se como prática teórico-metodológica consistente, capaz de articular leitura, escrita e oralidade em uma perspectiva realmente significativa para os estudantes. A experiência relatada demonstra que, quando o ensino é orientado por princípios dialógicos, contextualizados e socialmente situados, os aprendizes tornam-se sujeitos mais críticos, capazes de interpretar, intervir e participar das práticas discursivas que permeiam a vida social.

Nessa direção, as reflexões de Bakhtin (2016) reafirmam que a linguagem é sempre interação, produção coletiva de sentidos, e que o ensino

deve considerar essa dimensão constitutiva da comunicação humana. Ao reconhecer os gêneros como formas relativamente estáveis de enunciados, o trabalho pedagógico passa a valorizar o uso real da linguagem, aproximando a escola das práticas sociais contemporâneas.

Os resultados observados — maior engajamento, melhora expressiva na produção escrita, desenvolvimento da leitura crítica e ampliação da autonomia — confirmam o que defendem Dolz e Schneuwly (2004), que práticas sistematizadas como as sequências didáticas, oferecem condições reais para a progressão das capacidades discursivas dos estudantes. Esse avanço não se dá apenas em termos linguísticos, mas também na ampliação das possibilidades de participação social, como também destaca Rojo (2009), ao enfatizar que o ensino precisa dialogar com os múltiplos letramentos que atravessam a vida dos sujeitos.

Do ponto de vista pedagógico, a experiência também reforça a centralidade do professor como mediador. Freire (1996) lembra que ensinar não é transmitir conteúdos, mas criar condições para que o estudante construa conhecimentos, reflita sobre sua prática e compreenda criticamente o mundo. Assim, o docente assume papel de orientador das práticas discursivas, oferecendo intervenções pertinentes, promovendo revisões colaborativas e criando oportunidades para que cada estudante produza textos com sentido e finalidade.

Com base nos resultados alcançados, reafirma-se que a abordagem de gêneros deve permanecer como eixo estruturante do ensino de Língua Portuguesa no contexto escolar brasileiro, conforme defendido pela BNCC (Brasil, 2018). Tal perspectiva não apenas qualifica o ensino, como também contribui para formar sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel nas práticas comunicativas que permeiam a sociedade.

Reafirma, portanto, que investir em práticas pedagógicas sustentadas pelo trabalho com gêneros textuais é promover uma educação linguística comprometida com a cidadania, com o desenvolvimento integral e com a formação de leitores e produtores de texto capazes de atuar de maneira ética, crítica e transformadora no mundo contemporâneo.

Considerações Finais

Os resultados apresentados ao longo deste relato de experiência evidenciam que o trabalho sistemático com gêneros textuais constitui uma abordagem pedagógica eficaz e socialmente relevante para o ensino de Língua Portuguesa. Ao privilegiar o texto como unidade central das práticas de linguagem e reconhecer sua relação intrínseca com as esferas sociais de circulação, as atividades desenvolvidas permitiram que os estudantes ampliassem seu repertório discursivo, desenvolvessem autonomia interpretativa e aprimorassem suas competências de leitura, escrita e oralidade. Tais avanços confirmam as proposições de Bakhtin (2016), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Koch (2012) e Rojo (2009), que defendem a centralidade da linguagem como prática social e a necessidade de um ensino contextualizado, dialógico e reflexivo.

As experiências relatadas demonstraram que, quando o ensino se ancora em gêneros reais e socialmente situados, os estudantes se engajam de maneira mais ativa, participativa e crítica. O uso de sequências didáticas, aliado à mediação docente consciente e intencional, favoreceu a compreensão de finalidades comunicativas, a identificação de marcas discursivas e o emprego de estratégias argumentativas. Além disso, os ciclos

de leitura, análise e produção textual mostraram-se essenciais para consolidar aprendizagens significativas, fortalecendo a capacidade dos estudantes de agir linguisticamente em diferentes situações comunicativas, dentro e fora do contexto escolar.

Outro aspecto relevante refere-se ao caráter inclusivo da proposta. Ao trabalhar com gêneros textuais que dialogam com a realidade sociocultural dos estudantes, o ensino torna-se mais humanizado, próximo e significativo, contribuindo para reduzir desigualdades de acesso às práticas sociais de letramento — objetivo alinhado às diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e às concepções sociointeracionistas de linguagem. A integração entre leitura, escrita e oralidade, observada em diversas etapas da experiência, reafirma a necessidade de uma abordagem que transcenda práticas mecanicistas, fragmentadas ou meramente normativas, consolidando uma perspectiva integral de formação linguística.

Assim, conclui-se que o ensino baseado em gêneros textuais fortalece o papel social da escola ao democratizar o acesso aos diferentes modos de dizer e de significar o mundo. A proposta relatada confirma também que os gêneros textuais não são apenas objetos de estudo, mas instrumentos que possibilitam ao estudante participar de práticas discursivas diversas, posicionar-se criticamente e compreender a linguagem como forma de ação social — conforme defendem Geraldi (2012) e Antunes (2009).

Por fim, ressaltamos que essa experiência reafirma a importância de investir em práticas pedagógicas ancoradas em referenciais teóricos consistentes e na reflexão contínua sobre a ação docente. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo de análise, explorando outros gêneros discursivos, modalidades de ensino e contextos educacionais, de modo a

fortalecer a compreensão sobre o impacto das práticas de linguagem na formação de sujeitos leitores, produtores e cidadãos críticos. Desse modo, reafirma-se que o trabalho com gêneros textuais permanece como um caminho profícuo, necessário e ético para a construção de aprendizagens significativas na escola contemporânea.

Referências

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras.** São Paulo: Parábola, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2020.

BOGDAN, Robert Charles; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. 5. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**. São Paulo: Contexto, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:**

abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

Discurso publicitário e construção de identidades: uma análise de representações femininas nas revistas da Avon

Iohanne Mayara Severo de Melo (IFAL)[140]

Wellington Barbosa Silva (IFAL)[141]

Encontro com a temática

O presente artigo surge a partir da necessidade de se promover discussões acerca das representações da figura feminina veiculadas pelas diversas esferas da comunicação, sobretudo a publicitária. Por isso, a presente pesquisa objetiva analisar as representações da mulher nos anúncios publicitários da marca de produtos de beleza Avon a partir de dois anúncios, um do ano de 2012 e o outro de 2023, com o fito de identificar quais as visões propagadas pela esfera midiática acerca do que significa ser mulher na sociedade contemporânea, pois tais representações refletem diretamente o conceito que a sociedade possui em relação ao que é ser mulher no referido período histórico.

Além disso, também faz parte dos objetivos deste trabalho discutir a concepção de gêneros discursivos por uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2016) e relacionar os elementos visuais com os pressupostos teóricos da

[140]Graduanda do curso de Licenciatura em Letras – Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Arapiraca. E-mail: iohannesevero@gmail.com.

[141] Doutor em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas e docente do curso de Licenciatura em Letras - Português do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Email: wellington.barbosa@ifal.edu.br.

Gramática do Design Visual, propostos por Kress e Van Leeuwen (2006), pela compreensão do anúncio publicitário como um texto multimodal. Destaca-se, também, que a investigação segue uma perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, pois além de investigar os elementos verbo - visuais explícitos, faz-se uma análise dos contextos sociohistóricos de produção e das múltiplas vozes que perpassam pelo discurso da marca, buscando compreender o que significa ser mulher na sociedade contemporânea.

Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter bibliográfico (Paiva, 2019; Gil, 2021) e documental (Gil, 2021), de viés interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2013), situada na linguística aplicada indisciplinar (Moita Lopes, 2009), e com discussões norteadas por Bakhtin (2016; 2022) e Sobral (2009), no que concerne às noções de Dialogismo, Gêneros Discursivos, Polifonia e Plurivocalidade; Kress e Van Leeuwen (2006), no que se refere às contribuições da Gramática do Design Visual e o conceito de multimodalidade desenvolvido por eles, além de outros teóricos que, de alguma forma, contribuíram para os debates e reflexões proporcionados por este trabalho.

Pode-se destacar, a partir da análise realizada, que os resultados apontam que as representações da mulher feitas nesses dois anúncios de anos distintos sofreram mudanças significativas em sua composição, desde aspectos relacionados à adjetivação destinada a mulher, até as representações visuais do corpo e cor, sendo cada vez mais diversificadas. Assim, o gênero discursivo “anúncio publicitário” se configura como uma excelente ferramenta para investigar a mudança de perspectiva acerca da identidade feminina ao longo dos anos. Ressalva-se, ainda, que mesmo com as referidas mudanças, uma perspectiva colonial da identidade da mulher ainda é notada nos anúncios publicitários da marca Avon.

Interação discursiva e Dialogismo no Círculo de Bakhtin

Desde o início dos estudos linguísticos, são muitas as concepções de linguagem existentes, como a linguagem enquanto inerente ao psiquismo humano, tal como postulavam os teóricos do subjetivismo idealista, ou enquanto um sistema abstrato de signos, conforme os adeptos ao objetivismo abstrato (Volóchinov, 2022). Mas, Bakhtin e os estudiosos do Círculo compreendem a linguagem enquanto uma especificidade social, resultado do diálogo entre interlocutores que, inclusive, constituem-se na/pela linguagem. Além disso, é por meio da interação entre interlocutores que há a produção de sentidos. Sob a ótica de Volóchinov, tem-se:

> A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. (Volóchinov, 2021, p. 218-219).

Assim, a língua se instaura com um caráter não mais abstrato, como postulavam os estruturalistas, mas uma produção social que carrega consigo ideologias, pensamentos e produções sociais de uma época. Além disso, os enunciados produzidos durante a interação são o resultado de um processo social e historicamente demarcado, denominado enunciação; eles são a unidade concreta da interação discursiva, constituídos de maneira a responder a enunciados anteriores e, por conseguinte, são “uma “pergunta”, uma “interpelação” a outras enunciações” (Sobral, 2009, p. 33).

Dessa forma, o pensamento bakhtiniano, ao instaurar o caráter interativo como inerente à linguagem e necessário para a produção de

enunciados, evoca um outro conceito vinculado indissoluvelmente a este: o caráter dialógico da linguagem. Esse conceito estabelece a ideia de que os atos discursivos humanos estão em constante tensão com outros atos (Sobral, 2009). Por isso, tem-se a concepção de que os discursos são sempre atravessados por discursos/enunciados anteriores, proferidos por sujeitos demarcados social e ideologicamente e são o pontapé inicial para a produção de outros discursos/enunciados, em processos de interação discursiva únicos e irrepetíveis (Rodrigues, 2004).

O dialogismo, então, designa a condição de possibilidade de produção de enunciados, pois a constituição daquilo que se conhece a respeito da linguagem acontece através contato com enunciados anteriores e, consequentemente, o sentido se constitui a partir desse elo estabelecido entre o que precede a um uso da linguagem já concretizado e o que ainda virá; processo este que não só é responsável pela produção de sentidos, mas também é responsável pela constituição dos próprios sujeitos e de suas consciências individuais (Sobral, 2009). Por isso, compreende-se que "assim como não há um discurso sem outros discursos, não há eu sem outro, nem outro sem eu" (Sobral, 2009, p. 39).

Entende-se, portanto, que um discurso nunca é produção de uma individualidade, mas sim de um coletivo. Esse discurso não é isolado de outros ou composto por uma única voz, pois é constituído de uma série de diálogos anteriores e ideologias, uma vez que "todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva" (Bakhtin, 2016, p. 57); além de suscitar uma atitude ativamente responsiva do sujeito a quem tal enunciado é endereçado. E, mesmo os discursos "relativamente novos", são sempre

apoiados por discursos anteriores, já que os discursos não são monológicos, porque ecoam discursos anteriores ao momento de fala do enunciador.

A Polifonia e a Plurivocalidade nos estudos bakhtinianos

Bakhtin, para introduzir a noção de polifonia, conceito diretamente relacionado com a concepção de linguagem enquanto interação dialógica entre interlocutores em sua essência, recorre ao romance de Dostoiévski para tecer suas considerações. Ele caracteriza o romance do autor como essencialmente polifônico, ou seja, permite a constatação de múltiplas vozes que interagem entre si de maneira igualitária, sem a percepção de que há uma mais importante que a outra; ambas as vozes têm igual importância para a constituição do discurso, e o herói, em se tratando da criação literária, por sua vez, não é objeto da consciência do autor, mas é "veículo de sua própria palavra, dotada de valor e poder plenos" (Bakhtin, 2022, p. 3). A respeito do romance polifônico, Bakhtin reforça:

> A multiplicidade de vozes e consciências independentes e imiscíveis e a autêntica polifonia de vozes plenivalentes constituem, de fato, a peculiaridade fundamental dos romances de Dostoiévski. Não é a multiplicidade de caracteres e destinos que, em um mundo objetivo uno, à luz da consciência una do autor, se desenvolve nos seus romances; é precisamente a multiplicidade de consciências equipolentes e seus mundos que aqui se combinam numa unidade de acontecimento, mantendo a sua imiscibilidade. Dentro do plano artístico de Dostoiévski, suas personagens principais são, em realidade, não apenas objetos do discurso do autor, mas os próprios sujeitos desse discurso diretamente significante (Bakhtin, 2022, p. 4).

A presença de todas essas vozes em interação que convivem no romance caracteriza a polifonia e tem como resultado a presença de ideologias e visões de mundo coexistindo de maneira igualitária dentro do discurso. Nesse sentido, há um universo de vozes plenivalentes e consciências independentes e imiscíveis que constituem o todo discursivo; fato que permite ao herói, em se tratando de criação literária, ser veículo de sua própria palavra. Somado a isso, compreende-se que os personagens possuem autonomia e apresentam suas visões de mundo utilizando "sua própria maneira de exprimir-se" (Bezerra, 2007, p. 196).

Já a não concordância com o discurso do outro ecoa um outro conceito, também discutido dentro do pensamento bakhtiniano: o da plurivocalidade. Este é um fenômeno considerado parte integrante da dinâmica de funcionamento da linguagem e diz respeito não apenas a multiplicidade de vozes que constituem um enunciado, como também vozes contrárias, ou diferentes perspectivas, sentidos e visões de mundo em um determinado enunciado. Assim, um mesmo enunciado pode apresentar diferentes posicionamentos, ou diferentes vozes, em seu interior e constituir o todo discursivo, já que a palavra não é neutra, mas carregada de vozes de outros.

É importante destacar que a plurivocalidade assegura o funcionamento dos signos em sociedade, pois eles perpassam por diferentes significados ao longo da história e os novos sentidos vão sendo constituídos por meio dos processos de reflexão e refração da realidade; fenômenos que fazem um mesmo signo não só espelhar/repercutir a realidade, mas também, ao se deparar com distintos grupos humanos que possuem distintas apreensões do mundo, incorporar outros significados que se façam presentes nos processos de significação dos signos (Faraco, 2009).

Assim, os signos abrigam múltiplas vozes que se entrelaçam e se confrontam, convergem e divergem, tornando a linguagem viva e passível de mudanças. Pelo fato de a práxis humana ser complexa e heterogênea, “os grupos humanos vão atribuindo valorações diferentes (e até contraditórias) aos entes e eventos, às ações e relações nela correntes” (Faraco, 2009, p. 51) e, com isso, diferentes sentidos são dados ao mundo e ao que está posto nele, que vão se materializando nos signos. Tais fenômenos culminam na presença, em um mesmo gênero discursivo, de diferentes vozes, ideologias e perspectivas.

A Multimodalidade nos gêneros discursivos

A noção de gêneros do discurso aparece em várias partes da obra bakhtiniana. Para a compreensão de tal concepção, destaca-se não só que o autor defende uma visão social e dialógica da linguagem, como também atribui um papel crucial à interação entre interlocutores para a constituição desta. Assim, introduz-se a concepção de Bakhtin que evidencia que o emprego da língua se efetua por meio de enunciados concretos, únicos e irrepetíveis proferidos por integrantes dos mais diversos campos da atividade humana (Bakhtin, 2016). E “cada campo de utilização da linguagem elabora os seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*" (Bakhtin, 2016, p. 12).

Os gêneros discursivos, por sua vez, incorporam os elementos constitutivos do enunciado para a sua composição. Dessa forma, eles são o resultado do trabalho do sujeito com a linguagem, são o todo discursivo, que varia de acordo com as diferentes situações de interação social; são, também,

formas típicas de enunciados cuja constituição leva em consideração não apenas os elementos linguístico-textuais, mas também os aspectos extraverbais, como a história, os sujeitos e o contexto interativo de produção. Todo gênero discursivo cumpre uma função social e está acessível aos sujeitos desde o início de seus trabalhos com a linguagem (Silva, 2015). Além disso, são elaborados em um contexto de atividade discursiva e moldados em função das condições de comunicação e das intenções do sujeito enunciador.

Um desses gêneros que emerge junto a uma necessidade humana de comunicação é o anúncio publicitário, mais precisamente no que diz respeito à divulgação, a um determinado público-alvo, de informações e ideias que não só estimulam o consumo, mas ditam regras, fazem recomendações, influenciam comportamentos, etc. Em se tratando de estrutura, eles são conhecidos por envolverem, em seus processos composicionais, frases imperativas e, consequentemente, verbos no imperativo, adjetivos e locuções adjetivas, vocativos e o uso de pronomes de tratamento, visando promover a aproximação entre autor e interlocutores.

Outro recurso muito utilizado nos anúncios é a ambiguidade, elemento que pode gerar confusões em seus possíveis interlocutores, mas que permitem a criação de trocadilhos ou associações inusitadas, fato que chama a atenção do leitor. Além disso, este gênero faz uso tanto da linguagem verbal como da linguagem não-verbal, ambas agindo em harmonia para a constituição dos sentidos propostos pelo gênero. Por isso, este é um gênero considerado multimodal, ou seja, possui mais de um código semiótico de produção de sentidos (Dionísio, 2011), como cores, formatos, imagens ou fontes de tamanhos diferentes que, inclusive, influenciam diretamente no significado do texto.

Sendo assim, faz-se necessário o uso de uma teoria que verse sobre a multimodalidade e os aspectos inerentes a ela. Kress e Van Leeuwen (2006) desenvolvem uma teoria capaz de analisar sistematicamente as imagens, a chamada Gramática do Design Visual, que define uma sintaxe, ou organização, das imagens a partir das metafunções[142]: representacional, interativa e composicional. Os autores defendem que, assim como as gramáticas das linguagens descrevem como as palavras se combinam em orações, a GDV demonstrará a maneira com que os recursos visuais, tais como pessoas, objetos e coisas, combinam-se em declarações visuais dotadas de sentido (Kress e van Leeuwen, 2006).

De maneira geral, a metafunção representacional corresponde às estruturas que constroem visualmente os elementos imagéticos, bem como os objetos, os participantes e o contexto em que acontecem; já a metafunção interativa promove uma observação para a relação estabelecida entre os participantes da imagem e o observador, mediada pela imagem; e a metafunção composicional é responsável pelo estudo dos significados produzidos pelos elementos visuais a partir da ênfase dada aos elementos da imagem, pois a posição que os elementos ocupam dentro da imagem lhes confere um valor em relação aos demais. A respeito disso, Carmo (2009) cita:

> Na visão de Kress & van Leeuwen (2006), essas metafunções são descritas por três estruturas de representações diferentes umas das outras: a metafunção representacional, que descreveria os participantes da ação; a metafunção interacional que descreveria a interação social construída por meio da imagem; e a metafunção composicional, para buscar apreender de que forma os elementos que constituem a imagem são combinados e ajustados a uma proposição coesa e coerente." (Carmo, 2009, p. 3).

[142]Embora a Gramática do Design Visual seja uma obra vasta, neste trabalho aparecem apenas os conceitos que contribuem diretamente para a análise dos anúncios selecionados.

Dessa maneira, compreende-se que há toda uma organização que estrutura as imagens. Há, também, regras de uso desses elementos que lhes conferem um ou outro sentido a depender da disposição dos elementos na imagem. E toda essa organização visual não é apenas a representação de uma dada realidade, mas constrói realidades, influencia nossa visão de mundo e institui o que deve e o que não deve ser considerado aceitável em se tratando de representações imagéticas, uma vez que "as estruturas visuais não reproduzem simplesmente as estruturas da "realidade". Pelo contrário, elas produzem imagens da realidade que estão vinculadas aos interesses das instituições sociais dentro das quais as imagens são produzidas" (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 47).

Entre o Objeto de Desejo e o Empoderamento: as representações femininas em anúncios da Avon:

Tendo em vista o material a ser analisado, este trabalho se configura metodologicamente como de caráter qualitativo e interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2013), uma vez que aborda fenômenos de uso da linguagem situados na práxis humana e não visa a quantificação. Além disso, faz-se uso de uma análise bibliográfica (Paiva, 2019; Gil, 2021), pois serão resumidos conhecimentos já produzidos sobre o tema e capazes de contribuir com as reflexões feitas, e documental (Cellard, 2008; Gil, 2021) porque o corpus é constituído por documentos, ou registros das atividades humanas de uso da linguagem que conseguem preservar as visões de mundo, ideologias e a maneira de pensar dos sujeitos de um período histórico em específico; além de

estar situado na Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2009).

Para a constituição do corpus, foram selecionados dois anúncios - publicados nos anos de 2012 e 2023 - que retratam explicitamente a figura feminina e façam referência às suas qualidades/características. Os anúncios analisados mantêm certa interdiscursividade, já que o conteúdo apresentado e a disposição dos elementos verbais e visuais são semelhantes, por isso foram escolhidos para a constituição da investigação. Ressalta-se que o principal objetivo de análise destes documentos de momentos distintos é a comparação de diferentes perspectivas adotadas nas representações femininas com o passar do tempo, tendo em vista a concepção de os gêneros são constituídos por uma dimensão histórica, social e cultural e tendem a refletir as ideologias e visões de mundo do período de sua constituição (Bakhtin, 2016).

O primeiro anúncio analisado pertencente ao catálogo de número 08/2012[143]. Nele, é possível inferir que a marca constitui a concepção de que, ao comprar os produtos, você não estará levando apenas perfumes e hidratantes, mas adquirindo beleza, sofisticação, elegância e outras características que só a compra do produto trará. Além disso, a escolha do produto anunciado deve, por exemplo, combinar com aquilo que você é em sua essência.

[143]Este Ano em específico foi escolhido por ser a partir dele que a marca iniciou a publicação virtual dos catálogos completos, possibilitando a investigação de um anúncio situado em uma revista disponível de forma completa, e não apenas disponibilizada na internet dissociado de seu catálogo, de maneira vaga ou imprecisa; fato que comprometeria a análise feita.

Figura 1: Anúncio de desodorantes/colônias femininas



Fonte: https://avonfolheto.com/Avon_Folheto_Cosmeticos_8_2012/

É possível ler a seguinte frase na parte superior do anúncio: "*qual a sua essência hoje?*". Tal construção linguística permite a inferência de que a palavra "essência", que inclusive está destacada com a cor mais forte, refere-se a duas coisas: a essência advinda do produto (perfume) e a essência enquanto natureza, âmago ou identidade de uma pessoa, neste contexto, a mulher. A palavra, por ter dupla possibilidade de entendimento, joga com tais significações (constituídas na dinâmica da história) relativamente estáveis, culminando em um efeito de sentido duplo constituído através do contexto, característica que, inclusive, é pertencente ao estilo do gênero anúncio publicitário.

Em se tratando dos nomes dados aos perfumes, é perceptível que são um outro elemento importante de ser notado neste gênero discursivo. No contexto do anúncio, entende-se tais nomes como sinônimos de características pertencentes à mulher; são eles: "feminina", "exótica", "charmosa", "envolvente" e "sensual". Esses adjetivos correspondem às qualidades que a marca acredita que a mulher deve ter, por isso vende produtos capazes de proporcionar estas características a elas. Mas o que essas

escolhas linguísticas indicam a respeito da ideia do que significa ser mulher?

Os gêneros discursivos são dotados de valoração (Sobral, 2009) e as escolhas linguísticas de um sujeito discursivo nunca são neutras, mas saturadas de significados e valores que revelam uma tomada de posição. Por isso, os adjetivos escolhidos são um ato responsivo da marca em relação aos enunciados que circulavam naquele período relacionados à ideia da mulher enquanto objeto de desejo, ou seja, indicam que ela deve ser sensual, envolvente, exótica e charmosa para atrair olhares de outros, especificamente dos homens. Assim, o que está materializado neste anúncio carrega consigo marcas dos processos de interação e, por isso, são repletos de vozes, ideologias e visões de mundo que circulam no cotidiano.

Os elementos verbais destacam o posicionamento patriarcal da marca, mas os elementos visuais também evidenciam isso, principalmente por meio da maneira com que a mulher está representada. Segundo a Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (2006), em um texto multimodal, todos os elementos semióticos, sejam verbais ou visuais, constituem o todo significativo. Por isso, as representações imagéticas da mulher no anúncio também dizem o que significa ser mulher, de acordo com a Avon. E ao olhar para os demais elementos semióticos de produção de sentidos, nota-se que a escolha da modelo, a postura dela na imagem, as expressões faciais e o enquadramento da câmera são constituídos de maneira a levar em consideração a transmissão da imagem da mulher enquanto objeto de cobiça.

Segundo a proposta de Kress e Van Leeuwen (2006), a função que melhor representa o que acontece na imagem é a interativa, definida pela tentativa explícita de contato entre a participante da imagem e o observador, por meio do olhar fixo da mulher para frente. Sendo assim, os participantes da interação, a imagem da mulher e o observador, mantém contato através do

olhar da mulher que está sendo direcionado ao leitor, funcionando como o que a linguagem verbal nomeia de vocativo. O olhar fixo, que por si só já pode ser entendido como sedutor, para frente e, consequentemente, para o observador, em todas as aparições na imagem funciona como um chamamento: “ei, leitor, olhe para mim!”, ou ainda “veja o quanto eu sou atraente”. Além disso, é nítido que o olhar dela foi pensado para transmitir a ideia de sedução, principalmente associado à “jogada de cabelo”, o leve sorriso e a mão na cintura.

Já o segundo anúncio, muito semelhante ao anterior, é do ano de 2023, um período histórico diferente, marcado, principalmente, pela disseminação dos movimentos feministas e do aumento das discussões acerca do empoderamento feminino no Brasil, inclusive no setor judiciário. No referido ano, por exemplo, houve a sanção da lei da Igualdade Salarial (14.611/2023) e a lei da proteção imediata para mulheres que denunciam violência doméstica (14.550), que acrescenta parágrafos à lei Maria da Penha (11.340/2006).

Figura 2: Anúncio de hidratantes corporais



Fonte: https://avonfolheto.com/Avon-Revista-Cosmeticos-12-2023/

Na parte inferior direita da imagem há a frase "*encanto revela a sua essência*", trecho que mantém uma interdiscursividade com o anúncio apresentado anteriormente e, consequentemente, retoma a dupla possibilidade de entendimento acerca da palavra "essência". Mas, nesse anúncio, as fragrâncias não são nomeadas com as mesmas características do anuncio de 2012, pois algumas das características que aparecem são: "*linda e inspiradora*", "*divina e gloriosa*", "*glamourosa e cativante*", "*irresistível e poderosa*", que reforçam a ideia da mulher que tem poder, que inspira e encanta com uma beleza única.

As adjetivações do anúncio materializam a mudança de posicionamento da marca em relação às características atribuídas à mulher, uma vez que não são mais atribuídas a ela apenas as características "*atraente*", "*sensual*", ou "*envolvente*"; a marca qualifica a mulher como "*linda*", "*poderosa*" e "*inspiradora*", qualidades que nada mais são do que um reflexo das vozes sociais que circulam no momento em específico de produção desse enunciado em relação à ideia de feminilidade.

No entanto, mesmo sendo constatada uma mudança na adjetivação da mulher, percebe-se que algumas das características apresentadas em 2012 ainda aparecem, como "*sedutora*, "*ousada*" e "*irresistível*", mas há uma ampliação nas características apresentadas, sugerindo a ideia de que a mulher não é apenas atraente, mas é também poderosa e gloriosa; discursos alinhados ao contexto histórico do ano de 2023, marcado pelo aumento das lutas das mulheres por igualdade e (tentativa de) superação da noção de mulher enquanto mero objeto de desejo nas mãos da sociedade.

Como Volóchínov afirma, "em todo signo ideológico cruzam-se ênfases multidirecionadas" (Volóchínov, 2021, p. 113), tornando a palavra uma arena

de disputas de grupos sociais que buscam impor suas ideologias para os demais sujeitos discursivos. Sendo assim, os discursos passam a ser palco de múltiplas perspectivas (em sua maioria divergentes), formados em um processo dialógico de reflexão e refração da realidade. Por isso, é de se esperar que em um mesmo gênero discursivo existam múltiplas perspectivas/vozes/posicionamentos a respeito da mulher, pois os signos são plurívocos e polissêmicos (Faraco, 2009).

Um outro elemento que também merece destaque nessas representações da figura feminina é a pluralidade de modelos, fato não ocorrido no anúncio de 2012. Há várias mulheres negras, com pouco cabelo, ou cabelos ondulados, cacheados e crespos; não há apenas mulheres magras, mas também encorpadas. Toda essa pluralidade de mulheres representa uma multiplicidade de vozes que circulam na sociedade e que são materializadas neste gênero discursivo secundário, e que configuram uma ruptura na ideia de "padrão de beleza", historicamente difundido pela indústria cultural.

Essas mudanças significativas na maneira de representar e qualificar a mulher só são possíveis porque a linguagem é caracterizada por constante movimento, ligado a interação entre interlocutores (Volóchinov, 2021). Todos os enunciados, embora únicos e irrepetíveis, são sempre moldados e direcionados a um *outro* (Volóchinov, 2021), visando uma atitude responsiva deste. Sendo assim, a Avon tende a posicionar-se diante dos discursos que circulam na coletividade a respeito do empoderamento feminino e trazê-los para os anúncios publicitários; e essa tomada de posição é uma resposta aos discursos anteriores e suscita uma atitude responsiva dos interlocutores atuais.

O enquadramento da mulher neste anúncio também é diferente do

anúncio anterior, bem como a perspectiva que ela é mostrada, pois a mulher encontra-se em uma posição superior à câmera (detalhe que produz a ideia de que ela está sendo olhada por alguém posicionado abaixo dela), evidenciando uma relação de superioridade existente entre a mulher da imagem e o observador (Kress e van Leeuwen, 2006); fato que permite a inferência de que a marca deseja representar a mulher enquanto poderosa, dona de si e de uma beleza única.

Embora haja nessa imagem a metafunção interativa (Kress e van Leeuwen, 2006), que busca manter a relação entre que vê e o que é visto através do olhar, este anúncio não foi construído para representar a mulher como objeto de desejo, que deve ser olhada e desejada por outros. A comparação entre os dois anúncios de épocas diferentes permite ao interlocutor ver as mudanças de paradigma entre visões de mulher e os elementos que a marca busca chamar a atenção; no primeiro há a tentativa explícita de evidenciar o corpo e o fascínio da modelo, mas o segundo anúncio tem o foco de transmitir a ideia de mulher(es), no sentido amplo do termo, sem um padrão, além de deixar clara a beleza e o poder da figura feminina.

Por fim, a comparação entre os dois anúncios de diferentes épocas permite a constatação de que há uma multiplicidade de vozes sociais que revelam como a sociedade possui diferentes perspectivas a respeito da mulher; essas perspectivas estão em constante tensão por espaço perante os sujeitos discursivos, buscando a validação de seus interlocutores. Os anúncios materializam as concepções de que mesmo com os avanços das leis e do movimento feminista, que defende a ideia da mulher independente, protagonista de uma história de lutas pela conquista de direitos assegurados judicialmente, ainda permanece a ideia da mulher enquanto objeto de desejo.

Considerações finais

Diante das teorias e análises expostas, chega-se ao final das considerações que competem a este trabalho, mas que abrem margem para futuras investigações na mesma linha de pesquisa e com o mesmo objeto de estudo, tendo em vista a multiplicidade de materiais que podem/devem receber análise crítica e sistemática por analistas do discurso. Inclusive, tem-se a necessidade constante de analisar produções da esfera midiática devido a sua capacidade de influenciar comportamentos, propagar verdades sociais e constituir identidades.

Entende-se que a Avon retratou a mulher de diferentes formas ao longo dos anos em seus catálogos, influenciando o mundo e sendo influenciada por ele, uma vez que os discursos são dialogicamente constituídos e carregam consigo vozes sociais, ou marcas do diálogo face a face. Por isso, as representações femininas passaram a ser cada vez mais diversificadas devido à ascensão das lutas feministas por igualdade de gênero e visibilidade da história de resistência que as mulheres travaram desde o início da história humana.

Afirma-se que a mídia publicitária contribui para a constituição da identidade feminina e dita o papel social exercido pela mulher na contemporaneidade. Os discursos proferidos por ela impactam diretamente naquilo que a sociedade acredita ser pertencente à mulher e, por isso, tem-se a necessidade de promover um olhar crítico para tais representações. É por meio dos gêneros discursivos que se percebe a materialização das valorações que perpassam pela atividade humana e a relação intrínseca entre linguagem e ideologias, fato que justifica a escolha dos anúncios publicitários como forma de compreensão dos significados atribuídos à mulher pela sociedade.

Assim, apesar dos avanços conquistados na esfera publicitária, a Avon ainda reflete nos discursos uma visão colonial e machista da figura feminina, tomando-a como objeto de desejo e enquadrando-a em um padrão de beleza eurocêntrico, que nunca deu conta de retratar as várias possibilidades de ser mulher. Em anos recentes, por meio de um discurso plurivocal - ora mostrando a mulher como objeto de desejo, ora como empoderada - a Avon buscou diversificar as representações da mulher. Com isso, ela passou a colocar mulheres de características fenotípicas diferentes, como cores, cabelos e corpos diferentes, mas ainda excluindo várias outras perspectivas relacionadas à mulher.

Referências

AVON FOLHETO. **Revista Avon**. Ciclo 08 - 2012. Disponível em: https://avonfolheto.com/Avon_Folheto_Cosmeticos_8_2012/. Acesso em: 27/05/25

AVON FOLHETO. **Revista Avon**. Ciclo 12 - 2023. Disponível em: https://avonfolheto.com/Avon-Revista-Cosmeticos-12-2023/. Acesso em: 02/06/25

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas Paulo Bezerra; São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da Obra de Dostoiévski.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1a edição. São Paulo: Editora 34, 2022.

BEZERRA, Paulo. **Polifonia**. In: BRAIT, Beth (org.). Bakhtin: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

CARMO, Cláudio Márcio. **Impactos da multimodalidade na constituição do hibridismo intra e intergenérico**. Caxias do Sul, agosto de 2009.

CELLARD, A. **A Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. (Orgs.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 295 - 316.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Gêneros textuais e multimodalidade.** In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.).Gêneros textuais: reflexões e ensino, v. 4, p. 137-152, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1º ed. São Paulo: Atlas, 2021.

KRESS, Gunther.; VAN, Leeuwen. **Reading images: the grammar of visual design**. 2 ed. London: Routledge, 2006.

LOPES, Moita. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto**, p. 11-24, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em Estudos Linguísticos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana: algumas questões teóricas e metodológicas.** Linguagem em (dis) curso, v. 4, n. 2, p. 415-440, 2004.

SILVA, Wellington Barbosa. **O processo de constituição do gênero discursivo "desenho infantil escolar": um olhar sobre o ato narrativo de desenhar**. 2015. Tese (Doutorado em Pesquisa em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. Série ideias sobre Linguagem.

VOLÓCHINOV, Valentin. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. **São Paulo: Editora**, v. 34, n. 1, 2017.

Somos seres essencialmente distópicos: entre a censura de Estado e o silêncio do mercado

Pablo de Oliveira Pereira[144]

Introdução

Carlos Eduardo Ornelas Berriel (2014) compreende a distopia não como um conceito oposto à utopia, mas como "utopias de sinal trocado". Tal perspectiva parte da constatação de que ambas compartilham uma mesma estrutura de base: a projeção de uma sociedade idealizada. No entanto, enquanto um texto utópico se concentra em uma perspectiva positiva e desejável, o distópico inverte esse ponto de vista, mostrando as consequências negativas e indesejáveis dessa busca pela perfeição.

Essa visão destaca que a busca por uma ordem social perfeita, inerente às utopias, pode, paradoxalmente, levar a perigos como a imposição de um modelo único de felicidade, a supressão da individualidade e a repressão de ideias divergentes. É nesse cenário de ruptura, em que os perigos do totalitarismo se revelam, que a utopia se transforma em distopia. Berriel (2014) também destaca que, historicamente, a mudança não está no termo em si (utopia ou distopia), mas nas percepções sociais em relação ao presente e ao futuro.

Moylan (2000), por sua vez, amplia essa discussão ao situar as distopias como narrativas que projetam futuros possíveis mediante extrapolações de

[144] Doutorando em Letras: Estudos Literários pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), com bolsa CAPES. e-mail: pablo.estudante3@gmail.com.

processos sociais, políticos e econômicos contemporâneos. Tais construções imaginárias funcionam como mapas cognitivos de seu tempo, denunciando tendências atuais e projetando advertências para o porvir. Nesse sentido, sobretudo em sua vertente crítica, a distopia desempenha a função de investigar o presente, propondo uma leitura que une denúncia e alerta.

Sargent (2010) conceitua a distopia como uma sociedade imaginária, construída e situada em um tempo e espaço determinados, cuja função é ser percebida pelo leitor contemporâneo como significativamente pior do que aquela em que vive. Tal representação, embora marcada por um horizonte indesejável, não elimina a possibilidade de transformação social. Ao contrário, segundo o autor, a distopia mantém viva a tensão entre a denúncia das contradições presentes e a permanência de uma expectativa utópica, que aponta para a possibilidade de mudança.

Essa tríade conceitual materializa-se narrativamente pelo cronotopo (Bakhtin, 2018), noção que articula tempo e espaço como indissociáveis na construção de mundos ficcionais. Nas distopias, o cronotopo delimita espaços, como ilhas, cidades controladas, e tempos degradados, como futuros totalitários, e passados traumáticos. Além disso, reflete ansiedades históricas da sociedade em que emerge, bem como atua como instrumento crítico, condensando mecanismos de poder, controle social e ruptura do vínculo indivíduo-coletivo.

Nesse horizonte, as distopias operam como uma matáfora hiperbólica do mal-estar civilizacional, pois ao projetar cronotopos opressivos, revelam problemas do presente e convocam o leitor à reflexão política.

Isto posto, este artigo propõe uma reflexão sobre a repressão das pulsões humanas, como o amor, o desejo e a violência, enquanto expressão de

uma distopia internalizada nas estruturas da cultura ocidental. Para tanto, articula-se uma abordagem interdisciplinar que integra literatura, psicanálise e filosofia, tendo como eixos teóricos a dualidade *Homo demens*/*Homo sapiens*, formulada por Edgar Morin (1999), e a concepção freudiana do mal-estar na civilização (Freud, 1976 [1930]). Também abordaremos as teorias de Walter Ong (1988) e Havelock (1996), a fim de verificar como a compreensão da linguagem e da escrita como tecnologias que mediam e transformam a experiência humana.

A partir dessas premissas, analisam-se, de maneira breve, os romances *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão (1979), e *Ecologia*, de Joana Bértholo (2018). Nessas obras, verifica-se o cerceamento do desejo e da liberdade e da expressão, configurando narrativas em que a cultura se impõe pela via da repressão e do controle.

Assim, ao examinar as referidas obras, busca-se demonstrar que ambas desvelam a natureza paradoxal da cultura contemporânea, na qual o projeto civilizatório que prometia liberdade e comunicação plena resulta em silenciamento e normatização. A repressão das pulsões e a captura da linguagem revelam, portanto, uma condição essencialmente distópica da modernidade, em que a literatura, ao tensionar o limite entre norma e desejo, reafirma seu papel de resistência política.

Entre Pulsão E Repressão: O Ser Humano É Essencialmente Distópico?

Em *Amor, poesia e sabedoria*, Morin (1999) propõe uma reflexão sobre a tríade que dá título à obra, concebendo-a como uma unidade dinâmica e

paradoxal. O autor demonstra que amor, poesia e sabedoria não são instâncias isoladas, mas dimensões interdependentes da experiência humana. O amor, em sua concepção, é o impulso que nos orienta para o outro e funda a possibilidade da relação. Já a poesia, por sua vez, representa a linguagem simbólica que permite transcender os limites da racionalidade e exprimir a complexidade dos afetos e da imaginação. Finalmente, a sabedoria emerge como síntese dessas duas forças, isto é, a capacidade de integrar emoção e razão em uma compreensão mais ampla da condição humana. Assim, a sabedoria, em Morin (1999), não se reduz a um acúmulo de conhecimento, mas expressa uma forma de lucidez existencial que reconhece a inseparabilidade entre o sensível e o inteligível, entre o pathos e o logos.

Nesse sentido, Morin (1999) apresenta o complexo do amor. Trata-se de termos que se entrelaçam, e colocam o sujeito diante de um paradoxo, que se estabelece além do princípio das opiniões e das certezas. Portanto, mover-se na contradição é inerente ao ser humano:

> Então, o que é o amor? É o cúmulo da união da loucura e da sabedoria. Como resolver isso? É óbvio que este é o problema que enfrentamos em nossa vida, e que não existe chave que nos permita encontrar uma solução externa ou superior. O amor carrega precisamente esta contradição fundamental, esta co-presença de loucura e sabedoria (Morin, 1999, p. 28).

Essa concepção encontra expressão nos conceitos de *Homo demens* e *Homo sapiens*, fundamentais na obra de Morin (1999). O *Homo demens* representa o polo instintivo e imaginativo do ser humano, o domínio da paixão, do desejo e da irracionalidade criadora, enquanto o *Homo sapiens* corresponde à dimensão racional, lógica e disciplinadora, associada à cultura, à civilização e ao progresso. O autor sustenta que a história humana se

constrói sob a tensão permanente entre essas duas faces: quando o *sapiens* reprime o *demens*, a razão degenera em controle e normatização; quando o *demens* prevalece, a experiência torna-se puro impulso destrutivo. Assim, a plenitude do humano só é possível na aceitação dessa dualidade constitutiva, ou seja, na articulação entre sabedoria e loucura, entre o conhecimento e o mistério que o excede.

Ao colocar as dimensões do amor e da sabedoria, o autor parte, necessariamente, de uma cisão, pois o ser humano possui uma dimensão biológica, mas também uma outra do pensamento. Essa cisão entre *Homo Demens* e *Homo Sapiens* mostra o constante condicionamento do ser humano.

> É necessário que nos apercebamos dessa bipolaridade: de um lado, um ardente amor espiritual, que justamente tem medo de se degradar no contato carnal e, de outro, uma "bestialidade", que poderá encontrar sua própria sacralidade nesta parte maldita assumida pela prostituta. Se a bipolaridade do amor pode aquartelar o indivíduo entre o amor sublime e o desejo infame, pode também efetivar-se em diálogo, em comunicação: há momentos muito felizes, momentos em que plenitude do corpo e da alma se encontram (Morin, 1999, p. 23).

Morin (1999) também sugere que o indivíduo está sempre exposto a uma artificialização correspondente à cultura, de modo que quanto mais tudo é artificializado, não sobra espaço para o que fazer com o *Homo Demens*, que reside dentro de cada indivíduo humano.

> A possessão física que decorre da vida sexual reencontra a possessão psíquica oriunda da vida mitológica. Aí reside o problema do amor: somos duplamente possuídos e possuímos o que nos possui, considerando-o, física e miticamente, como nosso próprio bem (Morin, 1999, p. 22).

Morin (1999) argumenta que o *Homo sapiens* e o *Homo demens* constituem dimensões coexistentes e indissociáveis da natureza humana. Essas forças, embora complementares, entram em permanente tensão: o *sapiens* busca a estabilidade da razão, da norma e da previsibilidade, enquanto o *demens* manifesta a potência do instinto, da emoção e da transgressão. O conflito entre ambos configura o núcleo da experiência humana, pois é na oscilação entre ordem e desordem, que se delineia o campo do possível. Para Morin (1999), essa tensão é não apenas inevitável, mas constitutiva da condição humana, o que distingue o homem como ser ao mesmo tempo racional e poético, lógico e trágico.

Essa mesma ambiguidade pode ser explorada à luz de Freud (1976 [1930]) em *O mal-estar na civilização*, ao examinar o preço psíquico da vida em sociedade. O autor demonstra que a cultura se funda sobre um pacto de repressão, no qual o bem-estar coletivo é alcançado à custa da renúncia às pulsões individuais. O instinto é contido, a violência é desviada e o desejo é disciplinado. E é dessa contenção emerge o mal-estar que marca o sujeito moderno. A civilização, ao restringir as forças instintivas que a ameaçam, incorpora simultaneamente as frustrações que a sustentam. Assim como em Morin (1999), a harmonia entre razão e impulso revela-se impossível, pois o humano é o próprio campo de batalha entre o princípio do prazer e o princípio da cultura, entre o desejo de liberdade e a necessidade de controle.

> O ser humano tornou-se, por assim dizer, uma espécie de deus protético, realmente admirável quando coloca todos os seus órgãos auxiliares; mas estes não cresceram com ele, e ocasionalmente lhe dão ainda muito trabalho. Ele tem o direito de consolar-se, porém, com o fato de que essa evolução não terminará justamente no ano da graça de 1930. Épocas futuras trarão novos, inimagináveis progressos nesse âmbito da cultura, aumentarão mais ainda a semelhança com Deus. Mas não devemos

> esquecer, no interesse de nossa investigação, que o homem de hoje não se sente feliz com esta semelhança (Freud, 1976 [1930], p. 30).

Nesse sentido, podemos verificar um diálogo do texto do autor francês com o célebre texto de Freud (1976 [1930]), *O Mal-estar Na Civilização*. O psicanalista não possui foco no amor, porém podemos pensá-lo, assim como a violência, como os dois principais instintos humanos. Ambos são necessários ser controlados para que haja condições para uma vida em civilização.

> Resta-nos apreciar o último dos traços característicos da civilização, que certamente não é dos menos importantes: o modo como são reguladas as relações dos homens entre si, as relações sociais, que dizem respeito ao indivíduo enquanto vizinho, enquanto colaborador, como objeto sexual de um outro, como membro de uma família e de um Estado. Aqui se torna bem difícil manter-se livre de determinadas exigências ideais e apreender o que é mesmo cultural (Freud, 1976 [1930], p. 32-33).

Importante esclarecer que o amor é uma forma social de canalizar a sexualidade, tal qual a amizade. O mesmo vale para violência, que é canalizada para trabalhos e estudos. Nesse sentido, a pulsão sexual, ou seja, o amor como um modo de sublimação da pulsão sexual, e a violência, características da raça humana, tiveram que ser suprimidas para que pudéssemos chegar a esse estágio de civilização.

> Nada mudaria, caso esse mais forte encontrasse alguém ainda mais forte. A vida humana em comum se torna possível apenas quando há uma maioria que é mais forte que qualquer indivíduo e se conserva diante de qualquer indivíduo. Então o poder dessa comunidade se estabelece como 'Direito', em oposição ao poder do indivíduo, condenado como 'força bruta'. Tal substituição do poder do indivíduo pelo da comunidade é o passo cultural decisivo (Freud, 1976 [1930], p. 33).

De modo que isso faz do ser humano essencialmente distópico, visto que a própria utopia, que reside no regime civilizatório que vivemos, é uma forma de violência contra a natureza humana. Em outras palavras, a supressão das pulsões humanas constitui uma distopia: “A liberdade individual não é um bem cultural. Ela era maior antes de qualquer civilização, mas geralmente era sem valor, porque o indivíduo mal tinha condição de defendê-la” (Freud, 1976 [1930], p. 33). Assim como Morin (1999) explora a interconexão entre três elementos fundamentais da experiência humana, a saber: amor, poesia e sabedoria, Freud (1976 [1930]) afirma que:

> Boa parte da peleja da humanidade se concentra em torno da tarefa de achar um equilíbrio adequado, isto é, que traga felicidade, entre tais exigências individuais e aquelas do grupo, culturais; é um dos problemas que concernem ao seu próprio destino, a questão de se este equilíbrio é alcançável mediante uma determinada configuração cultural ou se o conflito é insolúvel (Freud, 1976 [1930], p. 33).

Nesse horizonte teórico, o romance *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão (1979), configura-se como uma representação paradigmática da repressão civilizatória e de seus efeitos sobre o sujeito. Conforme observa Pedro Sasse (2020) em *Marco Zero: da crise à violência fundadora do estado distópico*, trata-se de uma “distopia em potência”, isto é, uma narrativa em que o processo de degradação política e moral da sociedade não apenas se consuma, mas se torna fundamento da própria ordem social. A obra encena, portanto, o momento em que o mal-estar civilizacional se converte em violência institucionalizada, e a repressão das pulsões, em mecanismo de controle coletivo. Nesse contexto, destaca-se a fala de José, protagonista do romance,

cuja percepção fragmentada e inconformada revela o embate entre linguagem e poder, razão e desejo, lucidez e delírio:

> O mundo inteiro pensa igual, aceitou, tem de ser assim. Se vier um cara, como eu por exemplo, e provar que o 1 não é 1, mas sim 3, dá um bode danado. São capazes de me prender, andam prendendo tanta gente. É só ler os jornais para ver. Eu fico puto da gente ir aceitando assim, por aceitar, porque está pronto, não precisa mexer. Na verdade, não é bem puto, eu fico confuso, me atrapalha. Às vezes para mim, uma coisa é quatro e não sete, como eles estão dizendo, mas eles não podem ver como eu posso, que ela é quatro. Eu sinto dentro de mim a linguagem das coisas me dizendo: eu não sou isso, sou aquilo. E tenho que acreditar nas coisas, sejam pedras, paus, plásticos, ferros, papel, flores, o que for (Brandão, 1979, p. 15).

Percebe-se no trecho um inconformismo por não poder dizer que pensa diferente, principalmente em um contexto de governo repressor.

Nisso também reside a riqueza no texto de Morin (1999), visto que ele reconhece as contradições e paradoxos da existência humana, e os vê como uma fonte de riqueza, a fim de oferecer uma visão sobre a capacidade humana de encontrar significado mesmo dentro de restrições. De alguma forma o autor também aborda nesse ponto a questão artística, que Freud (1976 [1930]), em *O Mal-Estar na Civilização*, trata como uma forma de sublimação dos impulsos instintivos e um escape para as tensões e conflitos inerentes à vida em sociedade. Tal afirmação se comprova quando ele discute, no texto, o que chama de satisfações pela fantasia:

> Entre essas satisfações pela fantasia se destaca a fruição de obras de arte, que por intermédio do artista se torna acessível também aos que não são eles mesmos criadores. Quem é receptivo à influência da arte nunca a estima demasiadamente como fonte de prazer e consolo para a vida. Mas a suave narcose em que nos induz a arte não consegue produzir mais que um

> passageiro alheamento às durezas da vida, não sendo forte o bastante para fazer esquecer a miséria real (Freud, 1976 [1930], p. 20).

Para Freud (1976 [1930]), portanto, a arte oferece uma maneira de lidar com as frustrações e tensões inerentes à vida em sociedade, ou seja, trata-se de uma ferramenta de escape para as emoções reprimidas e significado em meio ao mal-estar.

O romance *Zero* é uma obra sobre o período militar no Brasil. Nele, o autor coloca muitas referências à censura da época, por exemplo o trecho abaixo:

> José, Átila e o Herói caminham. José leva a mala com os livros que salvou do depósito, antes da polícia política dar batida e levar tudo. São livros que ele precisa como redator de tampas de coca-cola. Tem também o Diário de Guevara, as Citações de Mão, O Capital Explicado, A China no ano 2001, de Han Suyin (Brandão, 1979, p. 59).

De acordo com Freud (1976 [1930]), as artes são importantes para que o ser humano consiga suportar a maneira como vivemos em civilização, ou melhor, as obras de arte funcionam como escape do mundo que faz o indivíduo sofrer:

> Quem é receptivo à influência da arte nunca a estima demasiadamente como fonte de prazer e consolo para a vida. Mas a suave narcose em que nos induz a arte não consegue produzir mais que um passageiro alheamento às durezas da vida, não sendo forte o bastante para fazer esquecer a miséria real (Freud, 1976 [1930], p. 20).

Pode-se compreender, a partir dessa perspectiva, que a civilização constitui uma forma de violência simbólica contra a natureza humana ou, mais

precisamente, contra o *Homo demens* que habita cada sujeito. Em contextos autoritários, essa violência torna-se explícita, pois a repressão política e a censura convertem-se em instrumentos de contenção do desejo, da imaginação e da divergência. Quando o poder suprime a arte e silencia o artista, impede também a sublimação das pulsões humanas, privando o indivíduo de uma via simbólica de expressão. Assim, a censura não é apenas um mecanismo de controle ideológico, mas uma agressão à própria estrutura psíquica do humano, pois bloqueia o fluxo criativo que poderia transformar a energia pulsional em forma estética.

Em *Zero*, a ausência desse canal sublimatório manifesta-se na explosão da violência física. O protagonista, José, incapaz de transformar a frustração em palavra ou criação, converte o impulso reprimido em ato destrutivo: “Não era o menino. Era o pai. Mas o tiro pegou o menino. Atirei no pai, atirei na criança. Não era a criança, não, não era, nunca. O pai ficou olhando. Aí, atirei nele também” (Brandão, 1979, p. 161). O gesto brutal evidencia o colapso do *Homo sapiens* diante da irrupção descontrolada do *Homo demens*. Quando a linguagem é interditada, resta à pulsão apenas a via da violência. Além disso, é importante salientar que o regime político retratado no romance não apenas reproduz a opressão institucional, mas a amplifica, instaurando um sistema em que a brutalidade se converte em norma e método de governo.

> Começou o fuzilamento de prostitutas, ontem, às seis horas, nas principais capitais do país. Trata-se de uma campanha para exterminar o vício, comunicou o Ministério do Bem-Estar Social. Ao ser entrevistado, salientou que não é uma atitude desumana, porque todas as mulheres terão chance de regeneração e conversão. Se aceitarem, serão libertadas e irão trabalhar como enfermeiras e assistentes sociais. Deverão apenas se confessar e comungar uma vez por semana, sendo que o padre carimbará carteira que

> elas apresentarão cada três meses na delegacia mais próxima, As que não aceitarem, serão fuziladas. A grande maioria não está aceitando. E assim, as putas morrem ao amanhecer. A lei que atinge as prostitutas é mais ampla: todo aquele que for apanhado em ato com uma delas, será preso e julgado. Sendo casado, será fuzilado, por se tratar de adultério. Sendo solteiro, apanhará de dez a vinte anos de prisão por vício (Brandão, 1979, p. 138).

Diante das reflexões apresentadas, torna-se clara a dualidade constitutiva da natureza humana, marcada pela coexistência de impulsos instintivos, como o desejo e a agressividade, e pela necessidade de contenção que viabiliza a vida em sociedade. A sublimação dessas pulsões, como observa Freud (1976 [1930]), é condição indispensável para a construção da civilização. Contudo, esse mesmo processo implica uma renúncia permanente, que torna o ser humano essencialmente distópico, pois sua existência é atravessada pela repressão. O sujeito civilizado vive, portanto, entre dois polos inconciliáveis: a exigência da norma e a força do desejo.

Linguagem Tarifada E Tecnologia: A Distopia De Ecologia E Os Desafios Das Humanidades Digitais

Em *Ecologia*, de Joana Bértholo (2018), as personagens vivem em um mundo onde cada palavra custa dinheiro. Falar, escrever e expressar-se são atividades tarifadas, como se fosse uma mercadoria rara, algo que só alguns podem se dar ao luxo de usar livremente. Dessa forma, o livro proporciona uma reflexão sobre a linguagem como algo além de um simples instrumento de comunicação, visto que ela molda os sentimentos dos seres humanos e define o que se pode pensar e, claro, pode ser controlada, manipulada e vendida como qualquer outra coisa.

Mas as palavras não são as únicas em risco. A natureza também está à venda, pois a devastação ambiental (embora não seja a abordagem principal no livro) tangencia a narrativa, exemplificada pela escassez de água potável e alusão ao aumento do nível das águas, não aparece apenas como um pano de fundo para um futuro apocalíptico, mas como um sintoma de algo maior: uma desconexão entre o ser humano e o mundo que o sustenta. Conforme as árvores caem e os mares sobem, a linguagem também se esgota. Nesse sentido, o livro sugere que, quando perde-se a natureza, perde-se também a capacidade de nomeá-la. E quando não há como nomear determinada coisa, ela simplesmente deixa de existir: “Na Primeira Vaga, quando começou o processo de digitalização da linguagem, raros idiomas tinham terminologia para o leque de emoções que a destruição dos recursos naturais do planeta e as alterações climáticas já provocavam”. (Bétholo, 2018, p. 263).

No contexto do livro, são apresentados uma série de neologismos que surgiram para nomear novas realidades e sentimentos relacionados à crise ambiental e, em meio a esse colapso, resta aos indivíduos tentarem encontrar algum sentido para suas vidas. Mas como fazer isso quando tudo ao redor muda tão rápido? Como construir uma identidade se a memória coletiva é frágil e as palavras estão cada vez mais caras? Nesse sentido, o romance mostra uma sociedade distópica em que a individualidade se dissolve na pressa e na superficialidade, em que a conexão entre as pessoas se torna algo raro.

Além disso, Bértholo (2018) traz à luz a temática da tecnologia, que avança rápido demais para que se possa entender suas implicações. Assim, no enredo da obra, ela vai ocupando todos os espaços, tornando a comunicação instantânea e, paradoxalmente, esvaziada por uma cultura de interações

fragmentadas e de opiniões instantâneas. Em *Ecologia*, a tecnologia tanto amplia quanto estreita os horizontes, permitindo que tudo seja dito, mas garantindo que nada realmente importante seja ouvido.

Finalmente, o livro também aborda a questão do controle, ou melhor, sobre como aquilo que parece natural, como falar, lembrar e existir, pode ser vigiado, regulado, restringido e silenciado: “Ninguém vai poder dizer nada sem que nós escutemos” (Bértholo, 2018, p. 19). É nesse sentido que Candela, uma das personagens da obra, busca resgatar a ligação entre a linguagem e a natureza, indo para a Floresta Negra estudar a sintaxe dos pássaros. Da mesma forma, a personagem Darla revisita as cartas de seu pai, um estudioso da linguagem, o que a incentiva a pensar criticamente e valorizar a própria voz.

A partir das reflexões desenvolvidas até aqui, observa-se que *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão (1979), representa uma distopia em que o controle social é exercido pelo Estado, por meio da censura e da repressão política, o que reflete na contenção da linguagem, isto é, nem José, nem ninguém, pode dizer livremente o que pensa. A palavra, nesse contexto, é interditada e o silêncio torna-se forma de sobrevivência. Já em *Ecologia*, de Joana Bértholo (2018), o controle desloca-se da esfera estatal para a lógica do mercado e da tecnologia. O que em Brandão (1979) era censura política, em Bértholo (2018) se converte em censura econômica, pois a linguagem é transformada em mercadoria, e o poder se expressa por meio da vigilância corporativa e da monetização da comunicação. Assim, enquanto *Zero* denuncia o autoritarismo do Estado moderno, *Ecologia* expõe o controle do capital, revelando que, na era digital, o sujeito continua a ser reprimido, mas agora não pela proibição de falar, e sim pela impossibilidade de pagar para dizer.

Voltando as atenções para *Ecologia*, ao contextualizar a obra, nota-se que Bértholo (2018) sugere, ainda que indiretamente, uma oposição entre linguagem e tecnologia, destacando os impactos do avanço tecnológico sobre a comunicação humana. No entanto, essa visão pode ser relativizada, uma vez que a própria linguagem, em sua forma contemporânea, pode ser compreendida como uma tecnologia. Nesse sentido, Havelock (1996) ressalta que a criação do alfabeto grego constituiu uma inovação tecnológica de grande impacto, provocando transformações irreversíveis na cultura humana.

Havelock (1996) afirma que ao converter a língua grega falada em um artefato, o alfabeto separou-a do emissor, transformando-a em uma linguagem, ou seja, um objeto passível de análise, reflexão e exame. Enquanto a oralidade privilegiava um discurso voltado à descrição da ação, a cultura letrada deslocou esse equilíbrio em favor da reflexão. Consequentemente, a sintaxe do grego passou a se adaptar progressivamente à formulação de proposições, em vez de se limitar à narração de eventos, configurando-se como um legado importante do alfabeto para a cultura pós-alfabética. A longo prazo, o alfabeto grego pode ter provocado alguma alteração no conteúdo da mente humana.

Walter Ong (1988) também reflete sobre a linguagem como tecnologia e argumenta que a escrita, a impressão e o computador são tecnologias que transformaram a palavra, tornando-a um objeto manipulável e analisável. Esse processo de "tecnologização" da palavra implica que qualquer crítica aos efeitos da tecnologia sobre a linguagem só pode ser feita utilizando a própria tecnologia mais avançada disponível. Além disso, o autor sugere que a crítica à tecnologia da linguagem não é apenas expressa por meio da tecnologia, mas que a própria existência dessa crítica só se tornou possível graças às

transformações tecnológicas da comunicação. Ou seja, sem essas inovações, o pensamento crítico sobre os impactos da tecnologia na linguagem não teria surgido da mesma maneira.

Nesse contexto, atualmente observa-se o surgimento das Humanidades Digitais como um campo que reformula a produção e disseminação do conhecimento. De acordo com Schnapp *et al*. (2020), trata-se de um campo que representa uma reconfiguração na produção e disseminação do conhecimento. Essa área integra tecnologias computacionais aos processos de ensino e pesquisa, estabelecendo uma síntese interdisciplinar que conecta tradições das artes, humanidades e ciências sociais com as ferramentas e metodologias digitais.

Isto posto, nota-se que em *Ecologia*, Joana Bértholo (2018) lança mão de diversos recursos estéticos, como *QR codes*, imagens e diferentes tipos de textos, como o caso do seguinte exemplo:

> (...) valorização total 9571 DCs
>
> _ _ _

exclusivo no texto para incorporar uma variedade de mídias e formatos. Nesse contexto, pode-se levantar a questão de como as habilidades tradicionalmente usadas nas humanidades podem ser reformuladas em termos multimodais.

O recurso utilizado por Bértholo (2018) também pode ser associado às reflexões de Hayles (2009) sobre literatura eletrônica, especialmente no que diz respeito ao conceito de hipertexto e à interatividade na construção narrativa. Hayles (2009) destaca a importância da participação ativa do leitor, que deixa de ser um mero receptor passivo para se tornar um co-criador da experiência literária. Nesse contexto, a articulação textual ocorre de maneira híbrida e simultânea, combinando diferentes formas de linguagem em um único material. Isso exige do leitor competências que vão além da decodificação da linguagem verbal, demandando novas habilidades para interpretar os significados construídos em textos contemporâneos, que operam por meio de sistemas semióticos diversificados. Dessa forma, a língua deixa de ser o único eixo estruturante da comunicação, abrindo espaço para elementos extralinguísticos que ampliam as possibilidades de leitura e compreensão.

O impacto desses conceitos na leitura da obra decorre do fato de que, por se tratar de uma distopia, é possível deduzir que a principal intenção de Bértholo (2018) ao listar palavras acompanhadas de valores numéricos e taxas, é expor o ambiente do livro, em que a linguagem se torna uma mercadoria, sujeita à lógica do mercado. Esse recurso também enfatiza a privatização da comunicação e a instrumentalização da fala. Ou seja, a taxação de elementos como sufixação, estrangeirismos e nomenclaturas reforça a ideia de que até aspectos naturais da linguagem são regulados, burocratizados e comercializados.

No contexto da era digital, a comunicação é mediada por algoritmos, monetizada por grandes corporações que moldam plataformas e podem controlar o acesso à informação. Bértholo (2018) sugere, então, um questionamento: até que ponto a tecnologia expande o conhecimento e até que ponto ela reforça estruturas de poder e vigilância? Nesse sentido, Harari (2024) alerta sobre a possibilidade de um "imperialismo de dados", ou seja: "Algumas poucas corporações ou governos colhendo os dados do mundo podem transformar o resto do globo em colônias de dados – territórios que eles controlam não com a força militar aberta, e sim com a informação" (Harari, 2024, p. 485).

Dessa forma, ao inserir um documento financeiro dentro da narrativa, Bértholo (2018) reforça a atmosfera distópica da obra e também denuncia o risco de um mundo em que a linguagem, em vez de ser um direito fundamental, se torna um bem restrito a quem pode pagar por ela.

Finalmente, *Ecologia*, de Joana Bértholo (2018), pode ser lida como uma reflexão sobre a privatização da linguagem, além de dialogar com os dilemas éticos das Humanidades Digitais, uma vez que "(...) projetos digitais podem levantar questões críticas e éticas sobre a natureza e o valor da preservação cultural, história pública, cultura participativa e acessibilidade (...)" (Schnapp *et al*., 2020, p.86). Ao incorporar elementos multimodais e questionar os limites entre tecnologia, controle e conhecimento, a obra expõe um cenário em que a comunicação é mercantilizada e a informação submetida a mecanismos de poder.

Assim, ao mesmo tempo que as Humanidades Digitais promovem novas formas de expressão, também exigem um olhar crítico sobre seus desdobramentos. Em um mundo cada vez mais mediado por algoritmos e

grandes corporações, a questão central que permanece é: até que ponto a tecnologia é uma ferramenta de emancipação e até que ponto reforça sistemas de exclusão e vigilância? A resposta, como sugere o romance, está na inovação e na forma como escolhemos utilizá-la, a fim de dominar a tecnologia e não se deixar dominar por ela.

Conclusão

A análise das obras *Zero*, de Ignácio de Loyola Brandão (1979), e *Ecologia*, de Joana Bértholo (2018), permite compreender que a distopia não se limita a uma representação do futuro, mas expressa uma condição estrutural da própria modernidade. Isso porque em ambos os romances, as personagens são confrontadas com a repressão, seja pela forma de censura política do Estado autoritário, seja pela vigilância das corporações. Assim, através da literatura, fica evidente que, embora as formas de poder se transformem, a lógica da dominação persiste, deslocando-se das instituições visíveis para mecanismos cada vez mais sutis de controle simbólico.

Sob essa perspectiva, a civilização, tal como formulada por Freud (1976 [1930]), funda-se sobre a renúncia às pulsões, instaurando o mal-estar que acompanha a história humana. Morin (1999), por sua vez, aprofunda esse dilema ao reconhecer a coexistência entre o *Homo sapiens* e o *Homo demens*, entre a razão e o desejo. O que as distopias de Brandão (1979) e Bértholo (2018) demonstram é justamente o colapso desse equilíbrio, ou seja, quando a repressão se intensifica a ponto de suprimir o espaço simbólico da arte e da palavra, privando o *demens* de sua via de sublimação, fazendo com que a violência, antes contida, retorne sob novas formas, através da destruição e delinquência, seja como silêncio.

Se em *Zero*, a proibição da palavra, através da censura, é a face da repressão política, em *Ecologia*, o discurso tarifado representa a repressão neoliberal. Em outras palavras, o que antes era contido pela censura, hoje é regulado pela economia. Nesse sentido, o Estado cede lugar ao mercado como instituição distópica, demonstrando que o poder, na contemporaneidade, não precisa mais calar o sujeito, basta torná-lo cúmplice de seu próprio silêncio.

Finalmente, se a civilização é um espaço em que a linguagem é capturada, a literatura aparece como o escape em que o humano volta a respirar. Ser essencialmente distópico, como propõe este artigo, não significa estar condenado à repressão, mas reconhecer que é na consciência dessa tensão entre norma e desejo, entre o silêncio e a palavra, que se afirma a possibilidade de resistência e, portanto, de humanidade.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II**: As formas do tempo e do cronotopo. Tradução, posfácio e notas de Bezerra, Paulo. ; organização da edição russa de Botcharov, Serguei; Kójinov, Vadim. São Paulo: Editora 34, 2018.

BERRIEL, Carlos Eduardo Ornelas. *Prefácio*. In: **Utopias e Distopias Na Modernidade** - Educadores em Diálogo Com T. Morus, F. Bacon, J. Bentham, A Huxley e G. Orwell. Editora Unijuí. Ijuí [RG]. 2014.

BÉRTHOLO, Joana. ***Ecologia***. Alfragide, Portugal: Editorial Caminho, 2018.

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. ***Zero***. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Codecri, 1979.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

HARARI, Yuval Noah. ***Nexus***: Uma breve história das redes de informação, da Idade da Pedra à inteligência artificial. Brasil: Companhia das Letras, 2024.

HAVELOCK, Eric A. **A Revolução da Escrita na Grécia e suas consequências culturais**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HAYLES, N. Katherine. **Literatura eletrônica**: novos horizontes para o literário. Brasil: Grupo Editorial Global, 2009.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. São Paulo: Instituto Piaget, 1999.

MOYLAN, T. **Scraps of the untainted sky**: science fiction, utopia, dystopia. Colorado: Westview Press, 2000.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: a tecnologização da palavra. Tradução: Enid Abreu Dobránszky. [Local de publicação não especificado]: Methuen & Co. Ltd, 1982. Reeditado por Routledge, 1988.

SARGENT, Lyman Tower. **Utopianism**: A Very Short Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2010.

SASSE, Pedro. **Marco Zero**: da crise à violência fundadora do estado distópico. PragMATIZES - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura, Niterói/RJ, ano 10, n. 18, p. 198-224, 2020.

SCHNAPP, Jeffrey; BURDICK, Anne; DRUCKER, Johanna; LUNENFELD, Peter; PRESNER, Todd. **Um breve guia para as Humanidades Digitais**. TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, [S. l.], n. 21, p. 69-98, jan./jun. 2020.

Transitar a língua como revolução inacabada: uma perspectiva decolonial do uso da linguagem em Os despossuídos

Graziela C. Drago[145]

O pronome pessoal “nós” nomeia a obra do engenheiro e escritor russo Iêvguêni Zamiátin (1884-1937), a *distopia original* que inspirou *Admirável Mundo Novo* e *1984* pela tradução em inglês, enquanto permanecia censurado na União Soviética. O livro aborda a criação de uma unidade nacional totalitária, na qual o indíviduo é *integrado*, através da criação de uma *integral*, conceito matemático de somatória. O protagonista sofre com pensamentos poéticos que julga ser loucura diante do imperativo da linguagem matemática. Nessa sociedade, as pessoas recebem nomes com uma inicial e três números, o que pode remeter ao sistema de nomeação em Anarres, onde cada pessoa recebe um nome único, criado por computador. Também em *Nós* existem dissidências políticas que burlam o sistema por meio de ações poéticas subversivas, organizando-se em *infinitas revoluções*, que não se limitam ao papel individual da mulher que representa principalmente essa movimentação, assemelhando-se novamente a discussões de *Os despossuídos*.

O embate discursivo representado por meio dos pronomes “nós” e “eles” será um marcador da Guerra Fria, segundo Donna Haraway em *Manifesto Ciborgue*, ainda que este uso seja rastreável até anteriormente. Se os

[145] Doutoranda em Ciência da Literatura (UFRJ, 2022-2026), bolsista CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6351448872640727>. Contato: <zeligara@gmail.com>.

inimigos era dispersos até o fim da Segunda Guerra Mundial, a (bi)polarização do mundo a partir das disputas ideológicas entre União Soviética e Estados Unidos delimitou esses pronomes em discursos marcados pela performatividade do liberalismo ou do socialismo. Em *Os despossuídos*, essa figuração se dá por meio dos dois mundos, Anarres e Urras, sobre os quais discute-se inclusive a sonoridade dos nomes em analogia com *USA* e *URSS*.

O pesquisador Alysson Oliveira propõe uma leitura materialista e metonímica da obra, em sua tese *O ambíguo objeto do desejo: a figuração da utopia em The Dispossessed de Ursula K. Le Guin* (USP, 2020) relacionando o enredo e os conflitos diretamente ao contexto histórico da Guerra Fria. No primeiro capítulo, elenca considerações sobre *Os despossuídos* dentre teóricos da ficção científica e da tradição utópica: Tony Burns considera-o como um romance sobre *utopianismo*, enquanto Fredric Jameson entende-o como *ficção científica utópica* e Tom Moylan, como uma *utopia crítica*. Alysson recupera da crítica de Samuel Delany no capítulo *To Read The Dispossessed* (1977)[146], com a qual Moylan concorda, acerca da centralidade da perspectiva masculina, ponto que foi polêmico também entre críticas feministas e que inspirou a posterior resposta de Le Guin no ensaio "*Is Gender Necessary?*"[147] (1976).

Noto que a construção dos personagens da autora agregam ambiguidades ao estereótipo de gênero, longe de reproduzir estereótipos da masculinidade forjada por "atributos"[148] de violência, como representa o

[146] In *The Jewel-Hinged Jaw.*

[147] O gênero é necessário?

[148] Na cena em que Orlando é convocado para guerra em Constantinopla, a pessoa que representa Orlando naquele momento, pois o filme é composto por vários atores e atrizes no papel, entra em uma loja de armas, como que vindo de outros tempo e pergunta "é aqui que consigo atributos de masculinidade?".

filósofo queer Paul Preciado no filme *Orlando* (2023). Inclusive Shevek é um homem bissexual e, podemos dizer até "feminista", na visão conservadora de Urras, onde a ciência é feita exclusivamente por homens (cis) por uma reprodução de misoginia extrema. Essas nuances de *performance de gênero*, que não se fixam a *categorias* tão estanques no momento em que se cria consciência sobre elas, pode encaminhar a discussão para a consideração de noções de feminino, masculino e outras possibilidades de gênero pautadas pela cultura.

Na obra de Le Guin é icônica a construção de gênero em *A mão esquerda da escuridão*, em que *gethenianes* alternam gênero e sexualidade de acordo com a circunstância relacional. A escritora, crítica literária e professora Ana Rüsche estudou em sua tese *Utopia, feminismo e resignação em The Left Hand of Darkness e The Handmaids Tale* (2015) a evolução da crítica do romance de Le Guin entre 1970 e os anos 2000, considerando a evolução da própria crítica literária feminista e da área de *estudos de gênero* (*gender studies*). Segundo Rüsche, Ellen Morgan, pesquisadora que desenvolveu a crítica sobre o *Bildungsroman* feminino (Paula, 2017, p. 32), "pergunta-se qual a necessidade de se utilizar um aparato de ordem não-realista, no caso a ficção científica, para se conseguir representar o que seria a androginia [...] qual o motivo do realismo não dar conta de discutir uma nova/outra *femininity*?" (Rüsche, 2015, p. 31).

Por outro lado, para desenvolver brevemente uma alternativa de leitura, se em Anarres testemunhamos uma sociedade baseada na igualdade de gênero, na mesma sociedade manifesta-se o constrangimento da criação da individualidade, por exemplo por meio das repressões que Shevek sofre ao

criar suas teorias, consideradas como ato de "egoizar"[149]. O diretor do "centro de aprendizagem" (Le Guin, 2017a, p. 37) repreende o protagonista, na primeira vez que o cientista fala sobre sua visão, ainda na infância-juventude, do que viria a ser sua teoria na vida adulta: "Falar é compartilhar… uma arte cooperativa. Você não está compartilhando, está apenas egoizando" (Le Guin, 2017a, p. 38)[150]. Uma vez que a cooperação e o compartilhamento são vias de mão dupla, pergunto-me quem não estava disposto a contribuir e partilhar. Pois ouvir também pode ser uma maneira de deslocar um ato monológico para um jogo dialógico.

Nesse sentido, ao voltar duas ou três páginas deste ponto da narrativa, encontramos Shevek ainda bebê, em um conflito com outro bebê, na sala:

> O olhar do pai dirigia-se ao bebê magrinho, que não notara a sua presença na antessala, por estar ocupado com a luz. O bebê gorducho, naquele instante, dirigia-se rápido para o magrinho, mas com um movimento esquisito de cócoras, devido à fralda molhada e caída. Aproximou-se dele por tédio ou sociabilidade, mas ao chegar ao quadrado de luz, descobriu que ali estava quente. Sentou-se pesadamente ao lado do magrinho, empurrando-o para sombra. O semblante vago e embevecido do magrinho na mesma hora transformou-se em carranca de raiva. Empurrou o gordinho, gritando: – Vai 'bora! A supervisora foi até lá na hora. – Shev, não é para empurrar as pessoas. O bebê magrinho levantou-se. Seu rosto brilhava de luz solar e raiva. Sua fralda estava prestes a cair. – Meu! – ele disse, numa voz alta e retumbante. – Meu sol! – Não é seu – disse a mulher caolha, com a indulgência da certeza absoluta. – Nada é seu. É para usar. É para compartilhar. Se você não quer compartilhar, não pode usar. – E ela pegou o bebê magrinho com mãos delicadas e inexoráveis e o sentou fora do

[149] O verbo aparece ao longo de todo romance, flexionado e também como substantivo "egoização" (primeira aparição em: Le Guin, 2017a, p. 38).

[150] "*Speech is sharing – a cooperative art. You're not sharing, merely egoizing*." (Le Guin, 2017b, p. 640).

quadrado de luz solar. (Le Guin, 2017a, p. 36)[151]

Nesta passagem, logo no segundo capítulo, primeiras páginas ambientadas em Anarres no romance, a pessoa leitora é introduzida a um dos princípios linguísticos do *právico*, idioma artificial utilizado em Anarres, criado conjuntamente com a estrutura social sindical e comunal depois da revolução que permitiu a colonização anarresti do satélite natural de Urras, de condições geográficas desérticas. O idioma manteve o uso dos pronomes possessivos com uso específico:

> A forma singular dos pronomes possessivos em právico era utilizada principalmente para dar ênfase; o idioma a evitava. Criancinhas podiam dizer "minha mãe", mas logo aprendiam a dizer "a mãe". Em vez de dizer "minha mão está doendo", dizia-se "a mão me dói", e assim por diante; para expressar "isto é meu e aquilo é seu" em právico , dizia-se "eu uso isto e você usa aquilo". (Le Guin, 2017a, p. 65-66)

No artigo *Language and ideology: glossopoesis as a secondary narrative framewoek in Le Guin's The dispossessed* (2019), Israel Noletto e Sebastião Lopes tratam do uso de um idioma ficcional, *glossopoiese*, e suas implicações estruturais, narrativas e ideológicas na obra. Os autores apoiam-se na premissa que ficou conhecida como hipótese de Sapir-Whorf e deu origem a

[151] *"The father's gaze was on the knobby infant, who had not noticed his presence in the anteroom, being preoccupied with light. The fat infant was at this moment coming towards the knobby one rapidly, though with a peculiar squatting gait caused by a dampa sagging diaper. He approached out of boredom or sociability, but once in the square of sunlight he discovered it was warm there. He sat down heavily beside the knobby one, crowding him into shade.The knobby one's blank rapture gave place at once to a scowl of rage. He pushed the fat one, shouting 'Go 'way!' The matron was there at once. She righted the fat one. 'Shev, you aren't to push other people.' The knobby baby stood up. His face was a glare of sunlight and anger. His diapers were about to fall off. 'Mine!' he said in a high, ringing voice. 'Mine sun!'. 'It is not yours,' the one-eyed woman said with the mildness of utter certainty. 'Nothing is yours. It is to use. It is to share. If you will not share it, you cannot use it.' And she picked the knobby baby up with gentle inexorable hands and set him aside, out of the square of sunlight."* (Le Guin, 2017b, p. 238-239)

área de estudos do *relativismo linguístico*, para analisar os idiomas ficcionais de *Os despossuídos* (právico, niótico e iótico):

> Sapir e Whorf, linguistas renomados no passado, conveceram-se que as as diferenças e peculiaridades das línguas deviam estar conectadas com o motivo da divergência nas maneiras de pensamento (Deutscher, 2010). **Em outras palavras, eles defendiam que as línguas maternas moldam a maneira que pensamos e percebemos o mundo.** Nota-se que é facilmente perceptível a força que as palavras podem ter. As pessoas tentam, intensamente, evitar o uso do que vêem como ofenciso, sexita, racista ou desrepeitoso. (Noletto & Lopes, 2019, p. 2, tradução e ênfase minhas)[152]

O idioma *právico* é a língua materna do povo de Anarres (anarresti), criado com princípios antiautoritários, antriproprietários e anticapitalistas. Um sinal linguístico desta orientação é a supressão parcial, quase majoritária na prática, dos pronomes possessivos. Os autores comentam que o uso que Le Guin emprega para estes pronomes no romance coincidem com a formação sintática de alguns idiomas naturais como o alemão, '*Die Hand tut mir weh*'. Em právico também foram excluídos do idioma os pronomes de tratamento formais e os palavrões. No artigo, comparam o uso narrativo da glossopoese com outras obras de ficção científica como *1984* e *Native Tongue*, de Suzette Haden Elgin, apontando a aplicação da premissa de Sapir-Whorf e do mecanismo narrativo de reforçar uma ideologia por meio do uso da linguagem.

[152] "*Sapir and Whorf, recognised linguists of the past, became persuaded that the intricate differences and peculiarities of languages must be connected with significant divergence in manners of thought (Deutscher, 2010). In other words, they maintained that our mother tongue shapes the way we think and perceive the world. Noticeably, it is easily perceptible how strong words can be. People have tried very ardently to prevent the use of what they see as offensive, sexist, racist or derogatory language.*"

No entanto, os autores argumentam que a ambiguidade proposta na obra de Le Guin complexifica essa relação de causalidade entre idioma e ideologia, pois a *glossopoese* é atravessada por questões sociais e psicológicas que concernem poder e liberdade:

> Boechler (2014) aponta que as forças normativas do Právico caminham em uma linha perigosa entre a liberdade social e o aprisionamento social, pois a sociedade e a linguagem que a reflete (e vice-versa) exercem um impulso normalizador nas pessoas falantes do idoma. Certamente, há uma forte conexão entre linguagem e poder. Embora a sociedade de Le Guin reivindique ser não-coercitiva pela ausência de governo e consequentemente de um aparato jurídico, parece que o poder sempre encontra sua forma de agir através das massas. (Noletto & Lopes, 2019, p. 4)[153]

Diante disso, reitera-se o fato de que o idioma artificial právico foi imposto no período de colonização de Anarres, uma semelhança com o idioma autoritário em *1984*. Soma-se ainda o argumento do verbo "egoizar" que demonstra que, se por um lado o idioma právico execra pronomes possessivos e de tratamento formal, por outro lado evita a individualização e consequentes relações profundas decorrentes do encontro de duas (ou mais) personalidades internamente desenvolvidas. Ao comparar as duas cenas da infância de Shevek, quando chora por ter perdido seu cantinho ensolarado e quando é repreendido pelo diretor por "entender algo sozinho", além de *falar* de algo que não seria, segundo ele mesmo, de interesse geral, podemos perceber bem

[153] "*Boechler (2014) points that the normative forces of Pravic tread on a dangerous line between social freedom and social imprisonment, for society and the language that reflects it (or the other way around) exert a normalising impulse on their speakers. Indeed, there is a strong connexion between language and power. Albeit, Le Guin's society claims to be non-coercive because of the absence of a government and consequently of laws; it appears that power always finds its way to being exerted on the masses.*"

a ambiguidade de que os autores estão tratando ao alertar para a falha da ideologia anarresti em sua aplicação linguística.

Diante da cena do berçário, penso em algumas questões, buscando *especular* diante dessas falhas políticas da regulamentação não-jurídica da comunidade anarresti: 1) A luz solar é uma propriedade?; 2) O conflito deu-se pela disputa de propriedade?; 3) A supervisora age de forma opressora com este bebê?; 4) O uso do pronome parece estar relacionado a uma proibição "cega" ou à criação dinâmica de uma nova forma de se relacionar com a posse? 5) Toda posse é indesejada em uma sociedade igualitária? Por exemplo: uma ideia, um desejo, um sonho, um medo – devem ser obrigatoriamente coletivizados?

Desde as primeiras linhas do romance, descrevendo metaforicamente o muro do Porto de Anarres e sua ligação com Urras, a questão ambígua entre liberdade e aprisionamento, poder e opressão figuram-se em oposições paradoxais. O muro que delimita o fim do território anarresti, o porto que nunca foi utilizado para viagens de trocas culturais após a revolução, há 150 anos, é uma construção risível perto da fortaleza do Muro de Berlim:

> Havia um muro. Não parecia importante. Era feito de pedra bruta e argamassa grosseira. Um adulto conseguia olhar por cima dele, e até uma criança conseguiria subir nele. No ponto em que atravessava a estrada, em vez de ter um portão, ele degenerava em mera geometria, uma linha, uma ideia de limite. Mas a ideia era real. Era importante. Por sete gerações, não houve nada mais importante no mundo que aquele muro. (Le Guin, 2017a, p. 11)

O muro era feito de linguagem. Os sonhos repetitivos de Shevek com muros no primeiro capítulo, durante sua viagem interplanetária para Urras à

bordo da nave *Atento* (*Mindful*) coadunam com a transformação da linha degenerada do muro em uma linha curva, desenho circular em que oscilavam luz e escuridão. Shevek talvez teria uma sensibilidade criativa para enxergar além das constrições da linguagem de seu povo, embora não pudesse superá-la sozinho, encontrando-se estagnado em sua pesquisa em Anarres, decepcionado com as trocas em Urras, que evidenciam a ideologia torpe quando o protagonista entra em contato local com o idioma iótico, que já conhecia pelos seus estudos. Em Urras, encontra através do iótico uma língua franca de um aglomerado de ciência, negócios e estudos, um polo de superpotência global, A-Io. Por fim, quando o protagonista encontra o niótico, dialeto do iótico utilizado pela classe proletária de Urras, não tem dificuldade de entender, pois não há regras rígidas (Noletto & Lopes, 2019, p. 8), porém a situação é de perseguição policial pela greve, fome, desespero.

O *relativismo linguístico*, para tratar de maneira mais ampla do legado do que ficou popularizado como hipótese de Sapir-Whorf, é uma lente de leitura frequente na ficção científica, tanto quanto uma inspiração ficcional. Obras como *1984* de George Orwell, *Laranja Mecânica* de Anthony Burgess, *Stories of your life and others* de Ted Chiang (ponto de partida do filme *A chegada*[154]), *Babel-17* de Samuel Delany, *Embassytown* de China Miéville, *Native Tongue* de Suzette Elgin, entre inumeráveis outros, compõem narrativas de origens distintas do espaço-tempo histórico e social. Se em *1984*, a *Novilíngua* é instaurada por meio de um relativismo linguístico forte, em que a linguagem determina as ações das pessoas falantes, sustentando discursos negacionistas diante da história, transformando-a por meio de alteração e

[154] *Arrival.*

eliminação de documentos, instaurando uma paranoia de vigilância em massa, em *Os despossuídos*, o *právico* sustenta, narrativamente, um relativismo linguístico fraco, em que a linguagem abre brechas para o questionamento e a transformação, pois a sua contradição surge do engessamento, da estagnação do movimento revolucionário, mas sua origem é de uma comunidade fraternal e igualitária – onde existe opressão, preconceito e censura, portanto o determinismo não é absoluto e, por ser contraditório, não pode ser entendido de fato como tal.

Para expor mais uma camada, de tantas outras possíveis, neste complexo jogo entre utopia e linguagem, a palavra "trabalho" era associada às palavras "jogo" ou "recreação" em právico (Le Guin, 2017a, p. 265), criando uma associação entre o dever e o direito, o trabalho e a recreação que não deveriam ser opostas e que, em diversos momentos se mostra coerente na narrativa, embora em muitos outros seja difícil de apoiar essa afirmação, devido, principalmente, às crises de fome gerais, mas também às deleagações de postos de trabalho, que acabavam tendo nuances de castigo, opressão ou de limitação pela divisão social do trabalho igualitária.

A formação de uma língua própria a partir de um sistema ideológico, organizado em documentação (muitas passagens tratam do que "Odo escreveu"), mesmo que apartado de um sistema jurídico de punição ou vigilância, acaba por tomar as vias burocráticas estagnantes, ainda que reconstruindo outras instituições estatais análogas ao contexto capitalista-liberal. Em *Os despossuídos,* temos acesso à comunidade que habita o mundo Anarres há 150 anos e, no conto *The Day Before the Revolution*, temos a história narrada do que aconteceu antes da colonização, com enfoque naquele dia. A construção narrativa de Le Guin dá-se por breves explicações dos aparatos

sociais, em grande parte descrevendo enquanto narra situações ou descrições entrameadas em diálogos. Afinal, ela constroi o seus universos narrativos como uma aranha sob efeito de LSD (Le Guin, 2017b, p. xi).

A ambiguidade com a qual Le Guin contrói as contradições anarrestis podem ser lidas como críticas a um impulso civilizador introjetado na imaginação anticapitalista. Para Tom Moylan (1986), Le Guin e outras autorias como Samuel Delany, Marge Pierce e Joanna Russ fazem parte de uma movimentação literária que recoloca a utopia em relação a toda herança de acontecimentos históricos do século XX, que acabaram por fortalecer a criação da distopia na literatura. A chamada *utopia crítica* seria uma forma de nomear as narrativas que traziam autorias e personagens antes marginalizadas do cânone, como pessoas racializadas, negras, pretas, indígenas, orientais, mulheres, dissidências de gênero, pessoas LGBTQIAPN+, além de sustentarem contradições discursivas, do que vejo que pode ser considerado um levante pós-colonial, que iria também se desenvolver em uma ampla área de estudos, com disputas legítimas por perspectivas múltiplas diante desses processos de *retomada* e *reinvenção*.

"Segundo Csicery-Ronay Jr. (2008), distopias ou utopias são os lugares mais familiares para revoluções de mundos e de seus valores. A fissura entre mundo e as implicações aceitáveis tendem a ser radicalmente condensadas" (Noletto; Lopes, 2019, p. 5)[155]. Penso que mesmo nas distopias do século XX já podemos notar algumas temáticas críticas que depois serão caras para o desenvolvimento dos debates pós-coloniais, como divisão socioeconômica

[155] "*As Csicesry-Ronay Jr. (2008) writes, dystopias or utopias are the most familiar places for revolutions of words and their values. The fissure between words and acceptable implications must be radically condensed*".

global; controle do estado sobre os corpos (e sobre o tempo); misoginia e racismo. No entanto, é a alteração da perspectiva narrativa, que desloca o pessimismo existencial absurdista, que tomou grande parte da filosofia eurocentrada no século XX, para possibilidades de *reconstrução*, afrontando com uma esperança radical as estruturas do que viria a ser, no contexto contemporâneo da década de 2020, a *utopia concreta* diante da assoladora *distopia concreta*.

Os estudos pós-coloniais surgem na década de 1970, embora estudos críticos à colonização e seus efeitos já existissem antes, até mesmo sob outras linhas de estudo. Le Guin estava neste contexto e *Os despossuídos* pode ser pensado como uma crítica a desenvolvimentos colonizatórios, mesmo que em contextos revolucionários, especialmente através do controle artificial da língua, buscando como meio de transformação social uma ferramenta colonizatória. A escritora, poeta e ensaísta estadunidense Audre Lorde (1934-1992) escreve o ensaio *As ferramentas do mestre nunca irão desmantelar a casa do mestre* (1979) e, apesar de tratar diretamente do racismo introjetado no feminismo branco, cria esta imagem que sintetiza a necessidade de repensar as *ferramentas* da opressão, de alguma maneira, aproximando da ideia que Le Guin sugere na *Teoria da bolsa de ficção*. Uma aproximação crítica não quer dizer que são ideias idênticas, nem que Le Guin desempenhava a crítica que Lorde fazia. A multiplicidade de perspectivas é um dos traços da crítica pós-colonial.

A socióloga e professora argentina María Lugones (1944-2020) trata do *feminismo descolonial* no artigo *Rumo a um feminismo descolonial* (2014). Ao comentar sobre a distinção entre moderno e não-moderno, Lugones articula o pensamento de Aparicio e Blaser para argumentar que

> a modernidade tenta controlar, ao negar a existência, o desafio da existência de outros mundos com diferentes pressuposições ontológicas. A modernidade nega essa existência ao roubar-lhes a validez e a *coexistência* no tempo. Esta negação é a colonialidade. Ela emerge como constitutiva da modernidade. A diferença entre moderno e não moderno torna-se – na perspectiva moderna – uma diferença colonial, uma relação hierárquica na qual o não moderno está subordinado ao moderno. (Lugones, 2014, p. 943, destaque meu).

A teoria de Shevek pode ser lida como uma representação semiótica de ideologia política, segundo a pesquisadora e professora chilena Paulina Aroch Fugellie, *Movement and the Paradox of Resistance* (2010). Fugellie propõe uma leitura epistemológica dos conceitos de *sequencialidade* e *simultaneidade*, aplicando-a aos eventos narrativos de *Os despossuídos*, tanto pertinentes ao protagonista como a seu teoria temporal. Dessa maneira, ela parte de um elemento narrativo e, em movimento bijetor, aborda os conceitos a partir de uma rede de referências externas. Ao encontrar essas correspondências, a autora investiga os conceitos de tempo e representação, em suas operações ideológicas.

A noção de *sequencialidade* é relativa à revolução, enquanto *simultaneidade*, à resistência. A primeira necessariamente se dá em sucessão, um estado leva a outro; enquanto a segunda permite a *coexistência* de dois estados em um mesmo espaço-tempo. Logo a autora assimila estes pares à narrativa, incluindo a contextualização do espaço narrativo interplanetário. A autora frisa que a consciência histórica é um assunto central na obra, considerando não apenas o contexto da década de 1970, mas também a efervescência de diferentes teorias históricas, ao que Fugellie traz uma citação de Le Guin em entrevista: “Agora, historiadores riem diante da pretensão da

verdade objetiva"[156]. Fugellie segue comentando a noção de progresso intrincada no saber histórico: "história como metanarrativa desestabiliza as utopias através das quais a ideia iluminista de progresso tem sido direcionada. [...] história, como o senso de direção no presente, também é alterada." (Fugellie, 2010, p. 57), conversando com a noção de história para Fredric Jameson: "o desaparecimento de um senso de história, no sentido que nosso sistema social contemporâneo por completo começou pouco a pouco a perder sua capacidade de de reter o próprio passado, começou a viver em um perpétuo presente e em uma perpétua mudança que oblitera tradições".

A *coexistência do tempo* é justamente uma expressão que surge na narrativa de *Os despossuídos* quando Shevek, em Urras, tem uma epifania sobre uma forma de conciliar o paradoxo de seu teoria:

> A coexistência da sucessão e da presença não apresentava absolutamente nenhuma antítese. [...] Como pôde ter contemplado a realidade por dez anos e não ter visto? Não haveria problema algum em seguir adiante. Ne verdade, já tinha seguido adiante. Já estava lá. Viu tudo o que estava por vir no primeiro vislumbre, aparentemente casual, do método proporcionado a ele pela compreensão de uma falha no passado distante. O muro tinha caído. [...] a diferença entre este e aquele planeta, entre Urras e Anarres, não era mais significativa do que a diferença entre dois grãos de areia na praia. Não havia mais abismos. Não havia mais exílio. (Le Guin, 2017a, p. 275-276)[157]

---

[156] "*Historians now laugh at the pretence of objective truth*".

[157] "*The coexistence of succession could be handled [...]; thus approached, successivity and presence offered no antithesis at all. [...] How could he have stared at reality for ten years and not seen it? There would be no trouble at all in going on. Indeed he had already gone on. He was there. He saw all that was to come in this first, seemingly casual glimpse of the method, given him by his understanding of a failure in the distant past. The wall was down. [...] back in his own world for at this instant the difference between this planet and that one, between Urras and Anarres, was no more significant to him than the difference between two grains of sand on the shore of the sea. There were no more abysses, no more walls. There was no more exile.*" (Le Guin, 2017b, p. 836)

Neste mesmo capítulo ocorre a eclosão da greve geral dos proletários em Urras. Seria possível, então, ler esta passagem como a percepção de Shevek da sua teoria temporal na transitoriedade do seu próprio corpo, que ao se deslocar entre os planetas e reecontrar aquelas pessoa que representam o passado do seu próprio povo, deslocaria um referencial absoluto de tempo, contradizendo até mesmo a dissociação da física da ética (que é mencionada na página anterior). Shevek é um protagonista marginalizado, ele é um homem bissexual, anarresti (próximo de anarquista), feminista, usa cabelo longo, habita a periferia do planeta capitalista. O seu trabalho com a linguagem, mesmo que seja a linguagem matemática e teórica, atravessa as experiências do seu corpo desde a infância. Ao permitir que a teoria e a vida se comuniquem, o personagem consegue se libertar dos muros que o aprisionavam simbolicamente. Esse ponto da narrativa é decisivo para que o personagem altere a sua rota em Urras e busque se aproximar dos proletários em greve.

Referências

FUGELLIE, Paulina Aroch. **Movement and the paradox of resistance**. Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy, vol. 6, no. 2, pp. 55-70, 2010. Disponível em: <https://cosmosandhistory.org/index.php/journal/issue/view/10>. Acesso em 19ago2025.

LE GUIN, Ursula K. **Os despossuídos**. Trad.: Susana L. Alexandria. São Paulo: Editora Aleph, 2017(a).

LE GUIN, Ursula K. **Hainish Novels & Stories, Volume One**. New York: The Library of America, 2017(b).

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. Trad.: Juliana Watson,

Tatiana Nascimento e Claudia de Lima Costa. **Revista Estudos Feministas**, v.22, n.3, , setembro-dezembro, 2014.

NOLETTO, Igor; LOPES, Sebastião. **Language and ideology: glossopoesis as a secondary narrative framework in Le Guin's The dispossessed**. **Revista Acta Scientiarum**. Language and Culuture, v. 41, e43961, 2019.

RÜSCHE, Ana. **Utopia, feminismo e resignação em The left hand of darkness e The handmaid's tale**. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Sobre ser e aprender a ser teacher em uma escola pública: autoetnografia de uma professora principiante em contexto periférico[158]

Anna Guerra[159,160]

Introdução

Enquanto aluna da rede pública brasileira, tive a oportunidade de ter aulas de língua inglesa desde os meus 11 anos. Há três décadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de inglês e, com isso, promoveu o acesso à aprendizagem da língua para todos aqueles matriculados na Educação Básica, independentemente de sua classe social. Ao promover o acesso à língua inglesa para camadas populares, fortaleceram-se crenças sobre a impossibilidade de se aprender a língua nas escolas públicas.

Existem diversos estudos investigando as crenças existentes na área de ensino de línguas e o que elas nos revelam. Para Barcelos (2006), crenças são formas de entender o mundo coletivamente construídas, que partem das interpretações e (re)significações de experiências vividas. Dessa forma, entendo que pressupor que uma experiência ruim vivenciada em primeira

[158] Trabalho apresentado no III Encontro Nacional de Linguística Aplicado com o título original "Ensino de Língua Inglesa em Contexto Periférico: Formação docente e práticas pedagógicas de uma professora principiante".

[159] Mestranda em Estudos Linguísticos pela UFMG e professora na rede pública municipal de Belo Horizonte. Currículo Lattes http://lattes.cnpq.br/4124557435914091. Contato: teacherannaguerra@gmail.com.

[160] Sob orientação da Profa. Dra. Leina Cláudia Viana Jucá (UFMG).

ocorre a nível nacional se trata de uma crença, e não de um fato. Araújo de Oliveira (2011) traz um claro exemplo dessa perspectiva em sua análise de uma narrativa de um ex-aluno de escola pública que deseja se tornar professor para "fazer diferente". O autor pontua que diversas questões mencionadas pelo ex-aluno já são, na verdade, discutidas por leis e regulamentações do ensino público, ainda que não sejam aplicadas em todos os contextos.

Assim, Araújo de Oliveira (2011) e outros autores questionam narrativas que supervalorizam os cursos livres de idiomas, sem considerar que esses têm objetivos e contextos diferentes daqueles da escola pública. Jucá (2016) contribui para a discussão, enfatizando que, para o ensino público os objetivos do ensino de língua estrangeira devem também promover o desenvolvimento do senso de cidadania dos educandos, auxiliando-os a compreender a(s) posição(ões) que ocupam e de que falam, por quais razões essas posições lhes foram atribuídas e se nelas desejam permanecer, sair ou modificá-las. Por fim, Silva e Martins (2023), ao analisarem crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa, ressaltam que a língua inglesa ainda ocupa um papel secundário nas escolas, devido à sua desvalorização dentro do currículo e outros desafios, como a superlotação e a falta de material didático para todos os estudantes.

Influenciada por essas crenças e pelos desafios presentes na educação pública, mesmo tendo buscado o curso de Letras - Inglês com o mesmo objetivo presente em Araújo de Oliveira (2011) de "fazer diferente", cheguei ao final do curso com pouco interesse em trabalhar no setor público. Fui surpreendida, no entanto, com a convocação de um concurso que havia feito na metade da graduação e acabei optando por aceitar essa oportunidade. Foi assim que adentrei o sistema público como professora recém-formada, ainda

que sem muito interesse. Passei a lecionar língua inglesa para turmas do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, e foi ali, dentro das salas de aula de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte, que me deparei com desafios para além daqueles previamente imaginados e comecei a me questionar se a minha formação poderia contribuir para o meu trabalho. Com o tempo, comecei a entender também o alto índice de abandono da profissão, e até hoje me pergunto se conseguirei permanecer na profissão por um longo tempo, especialmente no contexto da educação básica.

Sendo também mestranda da linha de Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, encontrei na pesquisa uma maneira de investigar meus questionamentos acerca das contribuições da minha formação inicial para as minhas tomadas de decisões sobre minha inserção, atuação e permanência no contexto de escola pública da Educação Básica. Logo, optei pela realização de uma pesquisa de cunho qualitativo por rejeitar noções limitadas de pesquisa e reconhecer que a mera realização da pesquisa naquele contexto influencia em meus resultados e me transforma, tanto como professora como quanto pesquisadora (Croker, 2009). Além disso, esse paradigma de pesquisa possibilitou que, para além de confirmar ou rejeitar teorias, eu partisse de minhas experiências para debatê-las (Mattos; Jucá, 2022). Foi possível, assim, unir teoria e prática, rompendo com a dualidade entre academia e chão de sala de aula.

A metodologia de pesquisa utilizada foi a autoetnografia, “um processo reflexivo de olhar para si mesmo ao olhar para si mesmo” (Alexander, 2024, p. 299). Ela tem como característica principal o registro e a observação das experiências vividas por si mesmo dentro de determinada cultura (Adams; Ellis; Jones, 2017). Enquanto instrumentos de geração de dados, utilizei

principalmente notas de campo, assim como postagens em redes sociais relacionadas aos temas profissionais, e materiais de uso próprio (cadernos, anotações, livros, etc.), incluindo também aqueles do meu período enquanto aluna na EB. Por meio da escrita autoetnográfica tive a oportunidade de registrar e analisar minhas primeiras experiências dentro daquele determinado contexto escolar. Aqui cabe salientar que não busco a neutralidade enquanto pesquisadora, pois na autoetnografia os sentimentos e as minhas percepções sobre as situações são também considerados dados que contribuem para a compreensão do contexto observado (Anderson, 2006 *apud* Santos, 2017).

Trago, neste artigo, o recorte de resultados apresentados no III Encontro Nacional de Linguística Aplicada (ENALA), ocorrido em Maceió (AL) no ano de 2025. Esta pesquisa foi apresentada no Simpósio Temático intitulado "Letramentos e multiletramentos na educação básica: perspectivas de ensino, práticas pedagógicas e formação docente", sob coordenação de Nayara da Silva Queiroz (COTUCA/UNICAMP), Rosivaldo Gomes (DEPLA/UNIFAP) e Sirlei Adriani dos Santos Baima Elisiário (SEDUC-AM/UNICAMP). Serão aqui apresentados e analisados sete excertos, cobrindo temas como: Era Pós-Método, Esforços Decoloniais, Multiletramentos, e Autoetnografia enquanto ferramenta para a reflexão.

A Era Pós-Método

Ao cursar licenciatura, cheguei a imaginar que viria aprender uma única maneira considerada a ideal para se ensinar a língua inglesa. Por um tempo, tive a expectativa de sair do curso com uma "receita de sucesso" para replicar em quaisquer contextos. Com o decorrer do curso, e ao experienciar diferentes

ambientes de ensino-aprendizagem (de cursos de extensão com alunos de várias idades na mesma turma até a escola regular com alunos na mesma faixa etária), pude compreender que não há apenas uma única forma de se ensinar e aprender.

Para compreender essa questão, devemos abordar questões de método, metodologia e abordagem. Primeiramente, no entanto, gostaria de trazer a análise de uma expressão comum entre meus alunos para se referirem às práticas de seus professores: “modo de ensinamento”. Para mim, essa expressão revela as percepções dos meus alunos sobre seus professores: ao utilizar “ensinamento”, eles enfatizam a continuidade da ação de ensinar, verbo que tem como definições “preparar para determinada tarefa, ação ou prática” e “transmitir experiência, princípios ou normas de conduta”, pelo Dicionário Priberam (Ensinar, 2025); ao utilizar também a palavra “modo”, adicionam ao significado a percepção de que cada professor tem sua maneira ou jeito de o fazer. Concluo, então, que, aos olhos de meus alunos, as práticas docentes são definidas por suas diferentes personalidades e teriam como objetivo treiná-los constantemente a utilizar aquele conteúdo que lhes foi transmitido.

Devo lembrar que meus alunos são adolescentes cursando o ensino fundamental II, e, portanto, não têm por obrigação conhecer termos específicos da área educacional. Ainda assim, a análise da expressão utilizada parece me revelar a visão do senso comum do professor como um mero transmissor de conhecimentos (uma concepção de educação bancária), ou um treinador (pertencente ao behaviorismo), e também de que as escolhas docentes refletem suas preferências pessoais, não sendo consideradas escolhas profissionais influenciadas pela sua formação.

Para exemplificar esse debate, trago dois excertos de aulas diferentes,

nos quais relato minhas práticas em sala de aula para trabalhar diferentes aspectos da língua inglesa. No primeiro, podemos observar a utilização do conhecimento prévio dos alunos acerca do conceito de gêneros musicais para transpor para o entendimento de gêneros textuais. Além disso, percebemos também o incentivo à participação ativa dos estudantes, desde à livre expressão corporal até o engajamento com o conteúdo. Já no segundo excerto, assumo um papel mais tradicional e opto por uma aula explicativa sobre o conteúdo gramatical. Observemos, entretanto, que tal opção ocorreu devido à necessidade enxergada por mim dentro daquele contexto.

Excerto 1: 17 de novembro de 2024
"Fui para a (outra turma) iniciar a discussão sobre gêneros textuais. Começo tocando partes de diferentes músicas, deixando que interajam da forma que preferirem (cantando, batucando e/ou dançando), de forma que seja um momento também de descontração (percebo que nesta idade ainda não conseguem focar [a atenção] por muito tempo). Vou perguntando-lhes qual o gênero da música, e eles respondem de acordo com os seus conhecimentos. Nesse momento, minha intenção é mostrar a eles que, para identificar o gênero, é necessário conhecer as características e ter conhecimento prévio."
Excerto 2: 24 a 28 de março de 2025
"Aulas explicativas sobre pronomes pessoais. Optei pelo formato explicativo por perceber a dificuldade dos alunos dessa faixa etária em compreender a função dessa classe de palavras. Além disso, ainda que (eu) tenha evitado utilizar a tradução constante, os próprios alunos o fazem (ex: you

- você). Nesse caso, fiz questão de explicar as diferenças dentro desses conceitos entre Português e Inglês (ex: you (singular e plural), it (para objetos), etc). Percebi grande aceitação por parte dos alunos advindos do quinto ano anterior com relação aos momentos em que eu falava inglês para imersão (o que não ocorria no meu primeiro ano na escola)."

Para analisar esses excertos, começo com três importantes termos definidos por Brown (2007): método, metodologia e abordagem. Segundo o autor, o primeiro se refere ao conjunto de recursos planejados para o ensino da língua, enquanto o segundo já seria a aplicação de forma sistemática dos princípios já validados em contextos práticos. Por fim, a abordagem seria, conforme o mesmo autor, o racional que guia o ensino aprendizagem de línguas. Kumaravadivelu (2006) nos convida a questionar: se existe uma infinidade de métodos, muitos dos quais partilham diversas semelhanças, esse termo não seria, na verdade, indefinido? O autor explica que o foco excessivo na aplicação de um único método na sua forma mais pura leva o(a) professor(a) a ignorar outros fatores relevantes do seu contexto de ensino. E complementa: "[os professores] sabem que nenhum dos métodos estabelecidos pode ser aplicado na sua mais pura forma na sala de aula real principalmente porque eles não são derivados dela, mas sim à ela transplantados" (Kumaravadivelu, 2006, p. 242, tradução livre).

Reconhecendo o professor para além de um reprodutor de métodos validados pela academia, como um profissional qualificado para identificar as características de seus contextos e realizar escolhas, Kumaravadivelu (2006) acredita que estamos na Era Pós-Método. Isso significa que professores devem

ir além de métodos fixos e se tornam agentes de sua docência. Para tanto, ele propõe que demos atenção a três fatores interconectados para uma Pedagogia Pós-Método: a particularidade, a praticabilidade e a possibilidade. O autor define a particularidade como o mais importante fator, sendo ela a percepção de exigências locais, a consciência crítica sobre as condições de ensino e aprendizagem, as observações de suas ações enquanto docente e seus efeitos, e a identificação de problemas e suas soluções. A praticabilidade, também conforme o autor, seria a união teoria e prática, na qual a autorreflexão do docente acerca de sua atuação promove a investigação teórica de problemas situacionais, promovendo sua autonomia enquanto professor-pesquisador. Por fim, Kumaravadivelu (2006), ao discutir o parâmetro da possibilidade, nos convida a dar atenção às forças externas que moldam a sala de aula, não somente o contexto social, econômico e político, mas também as experiências prévias dos sujeitos ali presentes e considerar as identidades dos estudantes e suas ideologias linguísticas. Assim, o autor defende o empoderamento docente, assim como o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico dos alunos.

Esforços decoloniais em sala de aula

Desde as primeiras instituições educacionais no território que hoje chamamos de Brasil, professores ocupam a posição autoritária de detentores do saber que ali estão para transmitirem seus conhecimentos àqueles que não os possuem. Observe que a palavra “desde” na frase acima é fundamental para que compreendamos que esse é um fenômeno ainda presente nas escolas brasileiras. Existem, no entanto, esforços de quebrar com essa e outras

hierarquias dentro do sistema escolar. Andreotti *et al.* (2015) nomeiam esses esforços como decoloniais, por serem tentativas de romper com a colonialidade, e acreditam que a análise de suas complexidades se faz fundamental para o trabalho pedagógico. A colonialidade impõe relações de inferioridade e superioridade e pode, segundo Ballestrin (2013), se manifestar de diferentes formas, entre elas por meio do controle da autoridade, da subjetividade e do conhecimento.

Nos excertos a seguir, de número 3 e 4, exemplifico esforços decoloniais em minha atuação docente. Viso, por exemplo, romper com a suposta lógica de linearidade de conteúdos para a aprendizagem de línguas adicionais ao propor uma atividade de leitura colaborativa que parte do conhecimento prévio dos estudantes. Para além disso, ao incentivar um estudante desinteressado me colocando à sua disposição, tento sair da posição autoritária e me posicionar como uma colaboradora. Enxergo esses esforços decoloniais como essenciais em sala de aula, em especial enquanto professora de língua inglesa, a qual ainda é vista como superior no Brasil. Como bem nos lembra Jordão (2004, p. 5):

> No Brasil o inglês ainda é percebido como língua de propriedade dos países do Círculo Interior, acompanhada por um mantra carregado de superioridade cultural, histórica, moral, econômica, um mantra que nos apresenta a língua inglesa como a língua de culturas superiores, de culturas da metrópole, do conhecimento verdadeiramente científico e confiável. Ao mesmo tempo, a língua inglesa se nos apresenta como a língua necessária para falar com o mundo, para entrar em contato com todos os povos [...].

Figura 1: Apresentação da atividade



https://vt.tiktok.com/ZSDfro177/
Fonte: produzido pela autora (2025)

Excerto 3: 19 de fevereiro de 2025
"Um aluno dessa sala, repetente, não tem o costume de fazer atividades e, quando eu anunciei que seria em trio, disse que não iria fazer. Quando ele me pediu para auxiliar na entrega das folhas, pedi que acabasse de copiar o exercício do quadro e assim deixaria. E assim o fez. Depois que acabei de explicar à turma, fui até ele — que estava de pé observando a quadra abaixo da janela — e pedi que pelo menos me deixasse lhe explicar a atividade e faria só se quisesse. Comecei pela folha que apresentava o cartaz de *The Fast and The Furious*, uma vez que ele expressou conhecer o filme. Pedi que olhasse as palavras no quadro e identificasse qual o gênero do filme. Ele teve um pouco de dificuldade em reconhecer as palavras, por isso as expliquei uma por uma. Assim, fez a primeira parte da atividade tranquilamente, perguntando se era "só isso". [...] Enquanto isso, cortei a sinopse do documentário dos Racionais, por ser curta e conter palavras chave muito claras (music, hip hop, Brazil). Pedi que encontrasse as palavras chave sozinho e me dissesse de qual filme estava falando. Ele não reconheceu de primeira (os alunos presumiram que Racionais só cantava rap), mas com minha ajuda identificou corretamente."

Ainda que haja esforços, é importante lembrar que a colonialidade nos influencia de diversas maneiras, sendo ainda improvável que sejamos decoloniais em todos os sentidos. Assim, trago no excerto 5 um exemplo de

falha colonial de minha parte, no qual cito a dificuldade em adaptar minhas aulas para estudantes com necessidades especiais. Não obstante, entendo que reconhecer nossas falhas se faz fundamental para a possibilidade de esforços decoloniais futuros.

Excerto 4: 17 de novembro de 2024
"Por fim, no ponto de ônibus, uma funcionária de apoio à inclusão conversou comigo e destacou que consegue ver o quanto me esforço para ser pedagógica para auxiliar os alunos a entenderem o conteúdo, mas que alguns não dão conta por falta de conhecimentos-base. Mencionei a minha dificuldade em me adaptar às necessidades dos alunos de inclusão, uma vez que grande parte das minhas aulas são dialogadas e dinâmicas, ao que ela respondeu que acredita que alguns dos alunos em inclusão realmente não conseguem aprender nesse contexto e necessitam das escolas especiais por lá terem suporte multiprofissional. Esse é um grande debate, no qual não tenho uma posição formada ainda."

A necessidade dos multiletramentos

Os estudos sobre novos letramentos e multiletramentos trouxeram muitas contribuições para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores da educação básica. Entretanto, até hoje, na linguagem popular, é comum escutarmos dos professores que "tal aluno está no Xº ano e não é nem alfabetizado". Apesar de ser uma situação possível, muitas vezes não é o caso. O que pode ser, na verdade, é que aquele aluno não é letrado. E, como Mattos (2015, p. 82) nos lembra "não se trata apenas de ser letrado, mas ser letrado em relação a alguma coisa".

Soares (2005) faz uma importante distinção de alfabetização e letramento. Para a autora, o primeiro seria o domínio da tecnologia de

representação da linguagem humana, o que envolve uma complexa conexão de conhecimentos e procedimentos relativos à escrita. Já o segundo seria a capacidade de utilizar a linguagem escrita para exercer práticas sociais na qual ela se faz necessária. Assim, Soares (1999, *apud* Soares, 2005) exemplifica: "uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada: sabe ler e escrever, mas não cultiva nem exerce práticas de leitura e de escrita, não lê livros, jornais, revistas, ou não é capaz de interpretar um texto lido; tem dificuldades para escrever uma carta, até um telegrama — é alfabetizada, mas não letrada".

Tendo aprendido a diferença entre os dois termos durante a minha formação docente, desde as primeiras avaliações escolares fui capaz de perceber que boa parte dos estudantes tinham baixo letramento escolar. Isso era demonstrado pelas dificuldades em compreender tarefas, interpretar textos extensos e produzir (de forma escrita e também oral) textos opinativos. Ao mesmo tempo, pude observar grande abertura dos estudantes ao diálogo e também uma maior capacidade de produzir e interpretar textos orais e imagéticos. Compreendo, baseada em Mattos (2015), que as práticas de letramento são compartilhadas pelos grupos sociais específicos e, portanto, enquanto professora meu papel é utilizar das práticas de letramento pré-existentes para letrá-los de outras formas, o que pode ser verificado no excerto de número 5.

Excerto 5: 10 de fevereiro de 2025
"Meu primeiro horário foi satisfatório, pois, além de ser um conteúdo que acho interessante debater (história da língua inglesa), tive uma súbita ideia de começar a aula com a pergunta: *What do we know about the English language?*. Já esperadas as respostas simplistas como "nada", "que tem palavras" etc, consegui usar algumas delas de modo a mostrar que eles já possuem sim algum conhecimento, como por exemplo: ao

responderem “conheço o alfabeto”, provoquei-os a pensar se era o mesmo que no Português, qual é seu nome, se existem outros alfabetos etc. Em seguida, reproduzi um vídeo ilustrado sobre o assunto da aula com áudio e legenda em inglês, o que não foi bem recebido por alguns dos alunos. Pedi que levantasse a mão quem achasse que não havia entendido nada do vídeo e uma pequena parcela levantou. Provoquei-os então a pensar nas ilustrações do vídeo, mostrando que haviam partes compreensíveis mesmo com baixa proficiência linguística, e resumimos o conteúdo assistido.”

A contribuição da autoetnografia para a reflexão docente

Ser professora-autoetnógrafa é enfrentar diversos desafios, para além daqueles já frequentes na docência. Como relatado por Pardo (2019), não só temos as diversas responsabilidades da escola (como o planejamento das aulas e sua execução, gestão de turma e questões de indisciplina), mas também pretendemos gerar nossos próprios dados. Essa geração de dados na autoetnografia pode ser feita por meio da tomada de notas. Durante o meu primeiro ano, eu pretendia tomar notas diariamente, e ainda dentro da sala de aula, para evitar esquecimentos. Na prática, isso não funcionou bem: não havia tempo hábil nem concentração para realizar meus registros em meio às salas do fundamental com mais de 30 alunos. Assim, acabei não registrando diversos momentos que poderiam trazer análises riquíssimas para a compreensão do contexto. Para que eu não deixasse de gerar dados, passei a adotar uma nova estratégia de registrar virtualmente, já em casa, e apenas de forma semanal e assim pude obter dados para análises como as aqui apresentadas.

Como podemos observar no excerto 6, no qual faço uma reflexão sobre a prática de dar vistos pela realização de tarefas enquanto reflexo da educação bancária, o registro autoetnográfico, apesar de dificultado pela dupla posição,

ainda permitiu reflexões que de outra maneira poderiam não ter ocorrido. No caso exemplificado, mesmo não gostando da prática, ao registrar e refletir por meio da autoetnografia percebi que, no contexto em que atuo, a prática ainda se faz necessária. Dessa forma, acredito que a autoetnografia me proporcionou reflexões que transformaram a minha prática para além da mera reprodução de minhas preconcepções sobre docência.

Excerto 6: 27 de maio de 2025
“Ontem separei o dia para dar visto nos cadernos das turmas em que estive. Eu não gosto de dar visto, sinto que é uma forma de avaliação que não reflete a aprendizagem, mas sim o comportamento. E até nisso alguns alunos conseguem trapacear, seja copiando respostas de colegas ou da internet. Acredito que esse tipo de ‘avaliação’ me mostra o quão bancária a educação ainda é. Por mais que eu tente fazer diferente, é uma demanda do próprio sistema. Eu preciso encontrar formas de distribuir os pontos. Até poderia ser uma professora que dá total para todo mundo, mas acredito que isso leva os alunos a largarem mão de participar e buscar aprender algo com as aulas. Ou poderia, então, distribuir pontos somente por meio de exercícios avaliativos considerando ponto ganho por questão correta. No entanto, pelo menos no contexto em que atuo, considero que essa seja a forma mais injusta de cobrança. Primeiro, porque não é raro que os alunos não consigam entender o que é necessário responder (fazer). [...] Na minha visão, isso reflete não somente uma dificuldade com a língua inglesa, mas principalmente com a interpretação textual que se inicia na aprendizagem de língua materna. Portanto, na minha concepção, tal exercício não avalia única e exclusivamente a aprendizagem de adjetivos comparativos. Segundo, ainda que saibam o que deve ser feito, existem alunos que simplesmente se esquecem do conteúdo na hora da prova, seja por ansiedade, ou alguma outra situação que esteja lhe ocupando a cabeça, característica da adolescência. Por tudo isso, no meu contexto de atuação, considero a cobrança de vistos no caderno essencial para distribuir parte dos vistos por meio da participação em atividades pedagógicas”

Considerações finais

Por meio da leitura e análise dos excertos aqui debatidos, concluo que a pesquisa autoetnográfica me possibilitou o registro parcial das minhas primeiras experiências enquanto professora principiante em uma escola de ensino fundamental em contexto periférico. Além disso, a pesquisa possibilitou também a reflexão sobre minhas práticas pedagógicas com base em diversos estudos e teorias, dentre eles os aqui apresentados. Enxergo, assim, a autoetnografia como contribuidora para um processo espiralado de transformações de minha identidade docente, no qual planos me levam à prática docente, que, ao ser registrada pela autoetnografia, promove a autorreflexão e gera novos planos, novas práticas, novos registros e outras autorreflexões.

Figura 2: Identidade docente em expansão



Fonte: produzido pela autora (2025)

Referências

ADAMS, Tony; ELLIS, Carolyn; JONES, Stacy. Autoethnography. **The International**

Encyclopedia of Communication Research Methods, Nova York, 2017. DOI: https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0011.

ALEXANDER, Bryant K. Critical Auto (-/) Ethnography in Everyday and Educational Research for Social Justice. *In:* YOUNG, Michelle D.; DIEM, Sarah. **Handbook of Critical Education Research**: Qualitative, Quantitative, and Emerging Approaches. New York: Routledge: 2024. p. 289–314. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003141464.

ANDREOTTI, Vanessa de O.; STEIN, Sharon; AHENAKEW, Cash; HUNT, Dallas. Mapping interpretations of decolonization in the context of higher education. **Decolonization**: Indigeneity, Education & Society. v. 4, n. 1, p. 21-40, 2015. Disponível em: https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/22168. Acesso em: 29 nov. 2025.

ARAÚJO DE OLIVEIRA, Roberval. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e política do fingimento. *In*: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 216 p

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Brasília: **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, jul. / dez. 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 nov. 2025.

BROWN, Henry D. The Postmethod Era: Towards Informed Approaches. *In:* BROWN, Henry D. **Teaching by Principles**: An Interactive Approach to Language Pedagogy. 2007

CROKER, Robert A. An Introduction to Qualitative Research. *In*: HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (org.). **Qualitative Research in Applied Linguistics**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009. DOI: https://doi.org/10.1057/9780230239517_1.

ENSINAR. *In:* **DICIONÁRIO da Língua Portuguesa**. Lisboa: Priberam Informática, 2025. Disponível em: https://dicionario.priberam.org/ensinar. Acesso em: 28 nov.

2025.

JORDÃO, Clarissa M. **A língua inglesa como commodity**: direito ou obrigação de todos? Conhecimento local e conhecimento universal. Curitiba: ENDIPE, 2004.

JUCÁ, Leina. Ensinando Inglês na Escola Regular: a escolha dos caminhos a seguir depende de onde se quer chegar. *In:* JESUS, Dánie M.; CARBONIERI, Divanize (org.). **Práticas de multiletramentos e letramento crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 99-119.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding Language Teaching**: From Method to Postmethod. Londres: Routledge, 2006.

MATTOS, Andréa. **Ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública**: novos letramentos, globalização e cidadania. Jundiaí: Paco, 2015.

MATTOS, Andréa; JUCÁ, Leina. Metodologia de pesquisa na Linguística Aplicada ao ensino de línguas. *In:* RIBEIRO, Fernanda (org.). **Práticas de ensino de inglês**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 40-61. v. 3. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/praticas-de-ensino-de-ingles-vol-3/. Acesso em: 08 abr. 2024.

NASH, Angel M.; YOUNG, Michelle D. Section Three Introduction: Critical Qualitative Research Design. *In:* YOUNG, Michelle D.; DIEM, Sarah. **Handbook of Critical Education Research**: Qualitative, Quantitative, and Emerging Approaches. New York: Routledge: 2024. p. 231–240. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003141464.

PARDO, Fernando da S. A autoetnografia em pesquisas em Linguística Aplicada: reflexões do sujeito pesquisador/pesquisado. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 15–40, 2019. DOI: https://doi.org/10.26512/rhla.v18i2.25104. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/25104. Acesso em: 13 fev. 2025.

SANTOS, Silvio M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. ***Plural***, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214–241, 2017. DOI: https://doi.org/10.11606/issn.2176-8099.pcso.2017.113972. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972. Acesso em: 12 fev. 2025.

SILVA, Jadson; MARTINS, Suellen. **Crenças de professores e alunos brasileiros sobre a oralidade em língua inglesa**. *Babel*: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, Alagoinhas, v. 13, p. e18442, 2023. DOI: https://doi.org/10.69969/revistababel.v13i.18442. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/babel/article/view/18442.

SOARES, Magda; BATISTA, Antônio Augusto. **Alfabetização e letramento**. Belo Horizonte: Ceale, 2005.

Agradecimentos

Agradeço ao ENALA pela oportunidade de apresentação deste trabalho e à UFAL por nos receber em Maceió; ao POSLIN e à FALE/UFMG pelo suporte à pesquisa, em especial à minha orientadora Dra. Leina Jucá; e à minha revisora Carolina Sueto Moreira pela parceria de sempre.

Colonialidade econômica e linguística na uberização do ensino de inglês: desigualdades globais em disputa

Clayton Oliveira[161]

Introdução

O ensino de idiomas, notadamente o de inglês, tem passado por profundas reconfigurações nas últimas décadas, impulsionadas pela convergência entre transformações tecnológicas, reestruturações produtivas do capitalismo e a intensificação de fluxos globais. No cerne dessas mudanças está o fenômeno da uberização do trabalho (Abílio, 2020; Antunes, 2020), processo pelo qual as relações laborais são mediadas por plataformas digitais que operam sob a lógica do trabalho sob demanda, intermitente e desregulamentado. No contexto educacional, essa dinâmica se materializa na oferta de aulas de idiomas por meio de *marketplaces* digitais, nos quais professores e alunos são conectados por algoritmos, transformando o ato pedagógico em uma commodity transacionável em escala global.

Se, por um lado, essas plataformas digitais são frequentemente celebradas pela suposta democratização do acesso e pela flexibilidade que oferecem, por outro, operam por meio de mecanismos que aprofundam desigualdades históricas. A precarização das condições de trabalho — marcada pela ausência de vínculos empregatícios, pela instabilidade de renda e pela intensificação da jornada — revela-se como uma face mais visível desse

[161] POSLIN/UFMG

processo (Standing, 2014). No entanto, para além da dimensão econômica, a uberização do ensino de inglês ativa e atualiza hierarquias de colonialidade (Quijano, 2005; Mignolo, 2005) que há muito estruturam o campo linguístico global.

Nesse mercado plataformizado, observa-se que a valorização profissional não se dá necessariamente pela formação, experiência ou competência pedagógica do docente, mas por marcadores sociais e geopolíticos. Falantes nativos de variedades prestigiadas do inglês — majoritariamente oriundos do Norte global, brancos e de países centrais — são sistematicamente privilegiados em detrimento de professores multilíngues, racializados e provenientes do Sul global. Dessa forma, a colonialidade linguística e a econômica entrelaçam-se, produzindo um cenário no qual antigas assimetrias são reprocessadas pelas lógicas aparentemente neutras do algoritmo e do mercado.

Este artigo busca, portanto, investigar como a colonialidade econômica e linguística se manifesta e é reproduzida no contexto da uberização do ensino de inglês, com foco nas desigualdades globais que daí resultam. Partimos do pressuposto de que as plataformas digitais não são meras ferramentas neutras, mas ambientes que materializam visões de mundo, relações de poder e projetos políticos (Lander, 2005), operando como dispositivos contemporâneos de manutenção de privilégios e exclusões.

A pesquisa, de natureza qualitativa e ancorada na perspectiva decolonial, analisa narrativas de professores de inglês que atuam em diferentes contextos geográficos, com atenção às experiências daqueles localizados no tanto no Norte quanto no Sul global. Ao articular os conceitos de uberização (Antunes, 2020), precariado (Standing, 2014) e colonialidade

(Quijano, 2005), buscamos compreender não apenas os mecanismos de exploração econômica, mas também os processos de deslegitimação de saberes e a persistência de epistemicídios no ensino de línguas.

Além desta introdução, o artigo está organizado em mais quatro seções. A seção 2 apresenta o *referencial teórico*, discutindo as interconexões entre neoliberalismo, plataformização e colonialidade. A seção 3 descreve a *metodologia da pesquisa*, detalhando os procedimentos de coleta e análise dos dados. A seção 4 expõe a *análise* e *discussão* dos resultados, destacando as vozes dos professores e os padrões de desigualdade identificados. Por fim, a seção 5 traz as *considerações finais*, reiterando a urgência de se pensar políticas formativas e práticas pedagógicas que confrontem essas hierarquias e promovam uma educação linguística verdadeiramente orientada pela justiça social e pelo reconhecimento da pluralidade de saberes.

Referencial Teórico

Este estudo se ancora em um quadro teórico que articula três eixos fundamentais para compreender a reconfiguração do trabalho docente no ensino de idiomas via plataformas digitais: (1) a transformação neoliberal do trabalho e o fenômeno da uberização; (2) a emergência do precariado como nova classe social; e (3) a persistência da colonialidade do poder e do saber no campo linguístico. A interseção dessas perspectivas permite analisar como dinâmicas econômicas, tecnológicas e históricas se entrelaçam para produzir e reproduzir desigualdades no ensino global de inglês.

A reestruturação produtiva do capitalismo em sua fase neoliberal, aprofundada a partir da década de 1970, promoveu a financeirização da

economia, a desregulamentação das relações de trabalho e a mercantilização de todas as esferas da vida (Harvey, 2014). No campo educacional, esse processo transformou a educação em um serviço transacionável e o conhecimento em uma *commodity*, subordinando práticas pedagógicas a lógicas de mercado (Block; Gray; Holborow, 2012).

A "Quarta Revolução Industrial" (Schwab, 2016), caracterizada pela integração de tecnologias digitais nas relações sociais, forneceu a infraestrutura técnica para a aceleração dessa mercantilização. Nesse contexto, surge a economia de plataforma, um modelo de negócio que atua como intermediário digital entre oferta e demanda de serviços, extraindo valor por meio da mediação algorítmica.

O conceito de *uberização*, cunhado a partir do modelo da empresa Uber (Abílio, 2020), refere-se à transformação de trabalhadores em "microempreendedores individuais" ou "parceiros", responsáveis por seus próprios meios de produção e pelos riscos inerentes à atividade, enquanto são controlados por algoritmos que gerenciam a distribuição de demanda, a avaliação de desempenho e a precificação. No ensino de idiomas, isso se traduz na conversão do professor em um provedor de serviços sob demanda, cuja visibilidade e remuneração são determinadas por métricas de satisfação do cliente e pela lógica de oferta e demanda em um mercado global.

Para analisar as condições de vida e trabalho desses docentes plataformizados, este estudo recorre ao conceito de precariado, formulado por Standing (2014). Diferentemente do proletariado clássico, que possuía certa segurança em troca da exploração de sua força de trabalho, o precariado é uma classe emergente marcada pela instabilidade crônica: ausência de garantias trabalhistas, renda flutuante e perda de identidades profissionais

estáveis.

No contexto da uberização do ensino, os professores vivenciam o que Antunes (2020) denomina "exploração de si mesmos", na qual a pressão do autogerenciamento e a internalização da concorrência os levam a prolongar jornadas, aceitar baixos valores hora-aula e assumir funções múltiplas (pedagógicas, de marketing, administrativas). A flexibilidade, aparente trunfo do trabalho plataformizado, revela-se, assim, um mecanismo de intensificação laboral e de dissolução dos limites entre tempo de trabalho e tempo de vida (Abílio, 2020).

A análise das desigualdades no mercado global de ensino de inglês exige, contudo, ir além da crítica econômica. É necessário incorporar a perspectiva decolonial (Quijano, 2005; Mignolo, 2005), que demonstra como a hierarquização global de raças, saberes e línguas é um legado estrutural da colonialidade moderna.

A colonialidade do poder (Quijano, 2005) estabeleceu uma classificação racial da população mundial que associava europeus brancos à superioridade intelectual e cultural. Essa matriz de poder não foi superada com o fim dos impérios coloniais, mas se reconfigura continuamente. No ensino de idiomas, ela se manifesta como colonialidade linguística, um sistema que:

1. Hierarquiza línguas e variedades**:** O inglês, especialmente em suas variedades ditas "nativas" (ex.: britânica, estadunidense), é construído como capital linguístico global de maior valor, em detrimento de outras línguas e até mesmo de variedades do inglês faladas no Sul global (como o inglês indiano ou nigeriano).
2. Privilegia o "falante nativo": A ideologia do falante nativo desvaloriza sistematicamente o professor não nativo, mesmo que este possua

formação pedagógica superior, atribuindo uma autoridade linguística inata ao falante de países centrais.

3. Desqualifica saberes locais: A epistemologia eurocêntrica, que sustenta a colonialidade do saber (Lander, 2005), invisibiliza metodologias e abordagens pedagógicas críticas desenvolvidas no Sul global, em favor de métodos "universais" e descontextualizados, frequentemente embutidos nos materiais pedagógicos e nos métodos de ensino das próprias plataformas.

Ao articular esses três eixos, este trabalho argumenta que a uberização do ensino de inglês não é um fenômeno meramente tecnológico ou econômico, mas um dispositivo contemporâneo de colonialidade. As plataformas digitais, ao operarem em um mercado global desregulamentado, ativam e intensificam hierarquias pré-existentes de raça, nacionalidade e língua.

A concorrência global, celebrada pelo discurso neoliberal da "livre iniciativa", transforma-se, na prática, em um campo onde as assimetrias históricas entre Norte e Sul global são exploradas como vantagem competitiva. Professores racializados e do Sul global são pressionados a aceitar remunerações aviltantes para competir com colegas do Norte, reproduzindo uma divisão internacional do trabalho docente que espelha a antiga divisão internacional do trabalho material (Mignolo, 2005).

Dessa forma, a análise conjunta da uberização, do precariado e da colonialidade permite desvelar como a precarização econômica e a desvalorização simbólica se reforçam mutuamente, constituindo um ciclo de desigualdade que desafia a noção de um mercado linguístico global justo e meritocrático. O referencial aqui construído fornece as lentes necessárias para

analisar as narrativas dos professores, como se fará na seção seguinte.

Metodologia

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva interpretativa, que busca compreender em profundidade os significados, experiências e percepções dos sujeitos investigados. O estudo se fundamenta em uma metodologia de caráter exploratório e descritivo, apropriada para investigar fenômenos sociais complexos como a precarização do trabalho docente no contexto da plataformização do ensino de idiomas. A opção pela pesquisa qualitativa justifica-se por permitir capturar as nuances e contradições presentes nas vivências dos professores, considerando a multidimensionalidade do fenômeno da uberização, que envolve aspectos econômicos, sociais, tecnológicos e subjetivos.

Os participantes da pesquisa foram selecionados por meio de amostragem intencional, buscando incluir professores com diferentes perfis e experiências. A amostra final foi composta por oito participantes, sendo quatro professores em exercício atuando em plataformas digitais de ensino de idiomas e quatro professores em formação, estudantes de licenciatura em Letras de uma universidade pública brasileira. Para os professores em exercício, foram estabelecidos os seguintes critérios de inclusão: ser professor de inglês, atuar em plataformas digitais de ensino de idiomas, ter experiência mínima de seis meses de atuação nessas plataformas, participar de grupos digitais de apoio ou cooperação de professores de inglês e concordar em participar voluntariamente da pesquisa. Já para os professores em formação, os critérios incluíam ser aluno regularmente matriculado no curso de Letras,

ter interesse ou expectativa de atuar futuramente no mercado de ensino de inglês e concordar em participar voluntariamente da pesquisa.

A diversidade de perfis dos participantes foi considerada um aspecto fundamental para captar a complexidade do fenômeno estudado. Entre os professores em exercício, foram incluídos falantes nativos e não nativos da língua inglesa, profissionais com e sem formação acadêmica na área, e pessoas do Norte global e do Sul global, com diferentes níveis de experiência profissional. Os professores em exercício foram recrutados por meio de grupos online de professores de inglês dos quais o pesquisador também é membro, enquanto os professores em formação foram selecionados entre alunos de uma disciplina ministrada pelo pesquisador em seu estágio de docência.

O principal instrumento de coleta de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada, que permite obter informações detalhadas e aprofundadas sobre as experiências e percepções dos participantes, ao mesmo tempo em que oferece flexibilidade para explorar temas emergentes. Foi elaborado um roteiro de entrevista com questões abertas abordando os seguintes temas: perfil do participante, experiências com plataformas digitais, condições de trabalho, relações laborais, práticas pedagógicas, estratégias de adaptação e resistência, e perspectivas sobre a profissão. Inicialmente, estava prevista a realização de grupos focais, mas limitações logísticas relacionadas à disponibilidade dos participantes e aos diferentes fusos horários impossibilitaram essa modalidade de coleta.

As entrevistas com os professores em exercício foram realizadas individualmente, enquanto os professores em formação foram entrevistados em pares, devido a questões de agenda e disponibilidade. Todas as entrevistas foram conduzidas de forma remota, por meio da plataforma de

videoconferência Zoom, com duração média de 80 minutos. As sessões foram gravadas em áudio e vídeo com o consentimento dos participantes e posteriormente transcritas na íntegra para análise.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo qualitativa, seguindo a abordagem proposta por Schreier (2012). O processo analítico envolveu múltiplas etapas, começando pela transcrição integral das entrevistas e seguindo com leituras repetidas e atentas do material para familiarização com o conteúdo. Realizou-se então uma codificação mista, combinando elementos dedutivos e indutivos: por um lado, foram aplicadas categorias prévias baseadas no referencial teórico; por outro, permitiu-se que novos códigos emergissem dos próprios dados. Os códigos foram subsequentemente agrupados em categorias e subcategorias temáticas mais amplas, que representam os principais eixos de análise da pesquisa.

O quadro final de categorias de análise organizou-se em três eixos principais. A primeira categoria, Precarização do Trabalho Docente, inclui as subcategorias Uberização e Plataformização, Flexibilização e Precariedade, e Autonomia e Controle. A segunda categoria, Relações de Trabalho e Mercado, abrange as subcategorias Concorrência e Individualismo, Mercantilização do Trabalho, e Mercado Global e Local. A terceira categoria, Estratégias e Perspectivas, compreende as subcategorias Adaptação e Resistência, Futuro da Profissão, e Desenvolvimento Profissional. Esta organização categorial permitiu uma análise sistemática dos dados, articulando as vozes dos participantes com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa, conforme será detalhado na seção seguinte de análise dos resultados.

Análise e Discussão dos Resultados

A análise dos dados revela um cenário complexo de transformações no trabalho docente, marcado por contradições entre as promessas de autonomia das plataformas digitais e a realidade da precarização laboral. Os depoimentos dos professores evidenciam como a uberização do ensino de idiomas reconfigura as relações de trabalho, intensifica a mercantilização da educação e reproduz desigualdades globais de caráter colonial.

No que se refere à precarização do trabalho docente, os relatos demonstram claramente a natureza paradoxal da flexibilidade oferecida pelas plataformas. A professora Daria, da Rússia, celebra inicialmente a possibilidade de trabalhar de qualquer lugar, afirmando que *"now you are not tied to any workplace, to any place, really*". Contudo, em seguida revela como esta aparente liberdade se converte em jornada estendida: "*I start working super early because a lot of people in Russia. Well, we have a lot of time zones. Yeah. And I finish super late as well"*. Esta fala ilustra o que Abílio (2020) caracteriza como autoexploração, onde a autonomia se transforma em disponibilidade permanente.

A análise dos depoimentos evidencia ainda o processo de mercantilização do trabalho docente, onde os professores são transformados em produtos nas plataformas. Como sintetiza Sarah, "*The teachers are products. Teachers are products producing a profit for these platforms*". Esta percepção é corroborada por Murilo, que reflete sobre o funcionamento das plataformas: "*a pessoa, ela acaba que entra numa plataforma dessa para escolher serviço da mesma forma como se tivesse escolhendo um produto*". Estes achados confirmam as análises de Block, Gray e Holborow (2012) sobre a

transformação da educação em commodity no capitalismo neoliberal.

As relações de trabalho no contexto plataformizado são marcadas por uma concorrência predatória que explora assimetrias regionais. Mary, professora radicada na Irlanda, explicita este desafio: "*I am competing against somebody in South Africa who's charging €5 or somebody who's in India charging €2 or €3. So that is a challenge within this international, in this global market*". Sarah complementa esta análise ao observar que "*the fact that you can work globally is also working against teachers right now because they can go to countries where people are used to making, like, 2 or $3 an hour*". Estas falas demonstram como a globalização do mercado de ensino de idiomas intensifica uma "corrida para o fundo" em termos salariais, aprofundando desigualdades entre o Norte e o Sul global.

A colonialidade linguística manifesta-se de forma evidente nos depoimentos, revelando hierarquias que privilegiam falantes nativos em detrimento de professores qualificados do Sul global. Camila explicita esta dinâmica ao afirmar que "*a gente tem isso muito forte no Brasil, de pagar muito mais pra professor nativo daquela língua que não tem formação, do que professor que é formado*". Esta fala revela a persistência do que Mignolo (2005) e Quijano (2005) identificam como colonialidade do saber, onde certos sotaques e origens geográficas são valorizados em detrimento da qualificação profissional.

Os dados analisados também revelam estratégias de resistência desenvolvidas pelos docentes. Mary descreve sua participação em organizações profissionais como forma de combater o isolamento: "*I have joined organizations. I've joined a small business group. I've joined a women in business group. I've joined the Chamber of Commerce*". Já Sarah menciona o

uso de grupos online para proteção mútua: "*I joined those online groups, a lot of people on there will publicly start calling out companies like, don't work for them. They did x, y, and z with me*". Estas iniciativas representam formas embrionárias de organização coletiva em um ambiente marcado pelo individualismo.

A análise dos depoimentos dos professores em formação revela ainda uma percepção ambivalente sobre o futuro da profissão. Enquanto Murilo manifesta preferência pelo ensino presencial, Ana vislumbra na carreira acadêmica uma possibilidade de escapar da precarização: "*eu acho que entrar na vida acadêmica né, na área acadêmica [...] pra ganhar dinheiro e pra ter o prestígio*". Estas diferentes perspectivas indicam que os futuros professores já anteveem os desafios da plataformização e buscam estratégias para navegar neste cenário.

Os resultados demonstram que a uberização do ensino de idiomas constitui um fenômeno multidimensional que articula precarização econômica, mercantilização do trabalho e reprodução de hierarquias coloniais. As estratégias de resistência identificadas, embora relevantes, mostram-se insuficientes para enfrentar desafios estruturais que exigiriam regulamentação transnacional e ações coletivas mais robustas. A análise confirma as teses de Standing (2014) sobre a formação do precariado como nova classe social e de Antunes (2020) sobre as novas formas de exploração do trabalho no capitalismo plataformizado, ao mesmo tempo em que evidencia a atualidade da crítica decolonial para compreender as desigualdades no mercado global de ensino de idiomas.

Considerações Finais

Esta pesquisa permitiu compreender as complexas transformações que atingem o trabalho docente no ensino de idiomas no contexto da plataformização digital. Os resultados demonstram que a uberização, longe de ser simplesmente uma inovação tecnológica ou modalidade laboral alternativa, constitui um fenômeno multidimensional que articula precarização econômica, reconfiguração das relações de trabalho e reprodução de desigualdades históricas.

A análise evidenciou que a suposta autonomia propagada pelas plataformas converte-se, na prática, em mecanismo de intensificação do trabalho e autoexploração, conformando o que Standing (2014) identifica como características do precariado. A flexibilidade de horários e locais revela-se uma faca de dois gumes: se por um lado oferece aparente liberdade, por outro dissolve os limites entre tempo laboral e vida pessoal, submetendo os docentes à lógica do trabalho just-in-time analisada por Abílio (2020).

Os dados demonstraram ainda como a mercantilização do ensino, teorizada por Block, Gray e Holborow (2012), atinge níveis extremos na economia de plataforma, onde professores são transformados em produtos em catálogos digitais, sujeitos ao controle das avaliações e algoritmos. Esta dinâmica não apenas precariza as condições materiais de trabalho, mas também impacta a identidade profissional docente e a própria qualidade do processo educativo.

Um dos achados mais significativos desta pesquisa refere-se à maneira como a plataformização intensifica e reprocessa hierarquias coloniais. A desvalorização sistemática de professores do Sul global, a persistência do mito

do falante nativo e a naturalização de assimetrias salariais baseadas em origem geográfica revelam a atualidade da colonialidade do saber descrita por Quijano (2005) e Mignolo (2005). O mercado global de ensino de inglês, longe de ser um espaço neutro de livre concorrência, mostra-se como um campo onde se reproduzem relações de poder historicamente constituídas.

Embora os docentes desenvolvam estratégias de resistência – desde a especialização até a construção de redes informais de apoio –, estas mostram-se insuficientes para enfrentar desafios de magnitude estrutural. A adesão ao empreendedorismo individual, observada em três das quatro professoras experientes entrevistadas, paradoxalmente reforça a lógica neoliberal que está na raiz do processo de precarização.

Este estudo não esgota a complexidade do fenômeno investigado. Futuras pesquisas poderiam aprofundar a análise comparativa entre diferentes categorias de docentes plataformizados, investigar o impacto da inteligência artificial nas relações de trabalho no ensino de idiomas e explorar formas de organização coletiva em escala transnacional. A realização de estudos com maior número de participantes de regiões asiáticas e africanas poderia ainda enriquecer a compreensão das dinâmicas globais aqui analisadas.

Conclui-se que a superação dos desafios aqui identificados exige não apenas resistência individual, mas a construção de respostas coletivas e a implementação de políticas públicas que garantam direitos trabalhistas na economia digital. A educação linguística que almejamos para o futuro não pode estar fundada na precarização do trabalho docente e na reprodução de hierarquias coloniais, mas deve orientar-se por princípios de justiça social, reconhecimento da diversidade epistemológica e valorização do

conhecimento profissional. Como demonstram os resultados desta pesquisa, a transformação das condições de trabalho docente é condição indispensável para uma educação linguística verdadeiramente emancipatória.

Referências

ABÍLIO, Ludmila Costhek. Uberização: gerenciamento e controle do trabalhador just-in-time. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 111-124.

ANTUNES, Ricardo. **Trabalho intermitente e uberização do trabalho no limiar da indústria 4.0.** In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0.** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020. p. 11-23.

BLOCK, David; GRAY, John; HOLBOROW, Marnie. **Neoliberalism and Applied Linguistics.** London: Routledge, 2012.

HARVEY, David. **Para entender O Capital – Livro I.** Tradução de Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações.** Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 33-49.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

SCHREIER, Margrit. **Qualitative content analysis in practice.** London: Sage Publications, 2012.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial.** Tradução de Daniel Moreira Miranda. 1.ed. São Paulo: Edipro, 2016.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa.** Tradução de Cristina Antunes. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Intertextualidade, humor e argumentação no enfrentamento da transfobia: uma análise de textos multimodais da Laerte para o ensino de leitura

Denis Fernandes de Oliveira[162]

Fábio André Cardoso Coelho[163]

Introdução

A transfobia, compreendida como prática discursiva, regime de violência simbólica e estrutura social, figura entre as formas mais persistentes de exclusão no Brasil contemporâneo. Sua presença se manifesta de maneira multifacetada: desde discursos de ódio explícito, frequentemente amplificados nas redes sociais e no espaço político, até formas mais sutis de deslegitimação da identidade, que se naturalizam nas interações cotidianas. Essas práticas discursivas participam da construção de um imaginário social que sustentam desigualdades, impactando diretamente as condições de vida, visibilidade e cidadania de pessoas trans.

Nesse quadro, o dossiê elaborado pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (Benevides, 2025) oferece um panorama alarmante da realidade brasileira. O documento mostra que, embora tenha havido redução de 16% nas mortes de pessoas trans em 2024, o Brasil continua, pelo décimo sexto ano

[162] Doutorando, Universidade Federal Fluminense/UFF. E-mail: denis_fernandes@id.uff.br .

[163] Professor Associado de Língua portuguesa, do Instituto de Letras, da Universidade Federal Fluminense/UFF. E-mail: fabiocoelho@id.uff.br

consecutivo, como o país que mais mata pessoas trans no mundo. Esse dado revela a persistência de uma estrutura de violência que não se altera substancialmente e cuja manutenção se fundamenta em discursos de desumanização. O relatório evidencia que as principais vítimas são mulheres trans jovens, negras e nordestinas, grupo que concentra intersecções históricas de vulnerabilidade.

Diante desse cenário, torna-se indispensável investigar como discursos artísticos, midiáticos e educacionais podem operar como formas de resistência e problematização. Os estudos da linguagem, especialmente a Linguística Textual, a Análise do Discurso e as abordagens multimodais, oferecem ferramentas para observar como sentidos são negociados, tensionados e reconfigurados em práticas discursivas que circulam socialmente.

As tiras da Laerte Coutinho, cartunista brasileira cuja produção está profundamente marcada por debates sobre gênero, identidade e política, constituem um *corpus* particularmente relevante para essa discussão. Desde sua transição pública, Laerte tem desenvolvido uma produção que articula humor, crítica social e modos semióticos diversos, o que torna suas tiras especialmente potentes para observar como a linguagem pode confrontar discursos transfóbicos. Em especial, as tiras da personagem Muriel dialogam com um repertório discursivo amplo, ao mesmo tempo em que desestabilizam normas cisheteronormativas.

Este artigo se insere, portanto, na intersecção entre humor como mecanismo argumentativo, intertextualidade como estratégia de recontextualização e multimodalidade como base para a construção de sentidos em textos contemporâneos. A perspectiva se alinha a abordagens que

concebem o texto como evento comunicativo situado em que os sentidos emergem da articulação entre modos verbais e não verbais, intenções discursivas e práticas sociais:

> Texto é um evento comunicativo em que estão presentes os elementos linguísticos, visuais e sonoros, os fatores cognitivos e vários aspectos sociais. É, também, um evento de interação entre locutor e interlocutor, os quais se encontram em um diálogo constante." (Pauliukonis e Cavalcante, 2018, p. 10)

Assim, o objetivo geral deste artigo é analisar como a intertextualidade, em articulação com o humor, funciona como estratégia argumentativa de enfrentamento da transfobia em duas tiras de Laerte.

Para atingir esse objetivo, busca-se: (a) identificar intertextualidades estritas e amplas; (b) compreender como o humor produz rupturas interpretativas e desmonta discursos discriminatórios; (c) examinar efeitos multimodais; e (d) discutir potenciais didáticos desses textos no ensino de leitura crítica.

Nessa perspectiva, a relevância do estudo justifica-se no interior dos estudos de linguagem, no plural, desenvolvidos pela Linguística Textual, uma vez que as tiras de Laerte, como produções discursivas multimodais, configuram práticas comunicativas complexas que demandam abordagens analíticas amplas e sensíveis às articulações entre modos, discursos e efeitos de sentido. Os quadrinhos, ao articularem elementos verbais, visuais e intertextuais, desafiam e redirecionam as pesquisas na área, sobretudo porque tensionam fronteiras entre modos de significação e convocam o leitor a uma postura interpretativa crítica.

Desse modo, ao analisar esses textos sob a perspectiva da

argumentação, da multimodalidade, do humor e da intertextualidade, buscamos aprofundar a compreensão teórica desses fenômenos e oferecer subsídios para reflexões pedagógicas sobre o ensino de leitura crítica, especialmente em contextos escolares que exigem a formação de leitores sensíveis às nuances dos discursos de resistência e às manifestações contemporâneas de violência simbólica.

O arcabouço teórico que sustenta este artigo organiza-se em quatro eixos principais: intertextualidade, humor, argumentação e multimodalidade — cuja articulação permite compreender a complexidade das tiras de Laerte e seu potencial argumentativo.

Intertextualidade

A intertextualidade constitui um dos pilares analíticos mais relevantes da Linguística Textual, tendo se desdobrado em múltiplos enfoques ao longo das últimas décadas. Embora o termo tenha sido cunhado por Julia Kristeva na década de 1960, a partir da reformulação que faz das ideias de dialogismo de Bakhtin (2011), seus desdobramentos ultrapassam o campo dos estudos literários e se fazem presentes na análise do discurso, na semiótica, nos estudos do humor, na Análise Crítica do Discurso e, mais recentemente, nas abordagens multimodais. O ponto de partida desse conceito reside no reconhecimento de que nenhum texto é autônomo. Para Kristeva (1974, p. 440), todo texto é “um mosaico de citações resultante de textos anteriores” .

A partir desse princípio, entende-se que o texto é sempre uma construção dialógica, constituída pela circulação de discursos que o antecedem, o atravessam e o ultrapassam. Em outras palavras, ele não é um bloco isolado, mas o resultado de cadeias interpretativas contínuas.

É nessa perspectiva que Antunes enfatiza que nenhum texto “parte de um ponto zero” (Antunes, 2017, p. 118), salientando que todo e qualquer dizer mobiliza conteúdos, formas, estruturas e posicionamentos enunciativos previamente instaurados nas práticas sociais. Para a autora, essa dependência não é um fenômeno eventual ou opcional, mas o próprio modo de funcionamento da linguagem, uma vez que todo texto, ao dizer, inevitavelmente retoma, confirma, contesta ou reformula outros dizeres:

> todo texto está preso a textos anteriores, seja do ponto de vista do conteúdo, seja do ponto de vista da forma; logo todo texto é um intertexto, pois todo texto dialoga com outros, retomando, desenvolvendo, explicando, confirmando ou se opondo a conceitos, a ideias ou a formas neles expressos. (Antunes, 2017, p. 118)

Essa concepção rompe com uma visão tradicional de originalidade textual, frequentemente idealizada no senso comum. A intertextualidade, tal como a formula Antunes (2017), revela-se como mecanismo constitutivo do próprio processo de significação: não há texto sem diálogo, sem memória discursiva, sem marcas explícitas ou implícitas de outros textos. A retomada pode assumir formas diversas, como alusões, paráfrases, citações integrais, remissões temáticas ou mesmo o reaproveitamento de estruturas composicionais. A natureza plural desse fenômeno é essencial para a leitura de textos multimodais contemporâneos, que muitas vezes exploram simultaneamente referências verbais, visuais, culturais e ideológicas.

Nessa direção, Cavalcante et al. (2022) ampliam o escopo tradicional da intertextualidade ao problematizar a ideia de que somente as retomadas evidentes ou facilmente recuperáveis deveriam ser compreendidas como intertextuais. Os autores propõem incluir no fenômeno também os diálogos

mais difusos, indiretos ou amplos, que não remetem a um texto específico, mas a um conjunto de textos, repertórios culturais, discursos circulantes e práticas compartilhadas por uma comunidade de fala. É justamente nesse "alargamento" que a intertextualidade se apresenta como um fenômeno linguístico e como um processo sociocultural de grande complexidade:

> E o fato é que as intertextualidades, quer se tenha consciência metalinguística delas ou não, participam de nossas ações linguageiras mais cotidianas. O ensino, portanto, não pode renunciar à exploração desse fenômeno, reduzindo-o somente ao pressuposto de que, às vezes, é possível identificar a presença de um texto em outros. (Cavalcante *et al*, 2022, p. 381)

Segundo os autores, esses diálogos podem ocorrer em diferentes níveis — lexical, temático, sintático, genérico, estilístico, composicional —, estabelecendo remissões que podem ou não ser identificadas pelo leitor.

Como base das discussões trazidas por Cavalcante et al (2020), Carvalho (2018) oferece uma sistematização crucial ao organizar o fenômeno intertextual em duas grandes categorias: intertextualidade ampla e intertextualidade estrita, das quais apoiaremos nossa presente análise. Para a autora, intertextualidade ampla diz respeito a retomadas mais abstratas e menos facilmente identificáveis, nas quais o texto não convoca um texto específico, mas um repertório coletivo, sedimentado ao longo de diversas manifestações discursivas. Essa categoria engloba, por exemplo, a imitação de parâmetros de gênero, como quando um texto recria a estrutura composicional típica de uma piada, de um anúncio ou de uma notícia, a imitação de estilo autoral, quando traços recorrentes de um autor são reconhecidos em outro texto, e as alusões amplas, que remetem a situações, temas ou narrativas amplamente difundidas na cultura. Em todos esses casos,

a intertextualidade ocorre, essencialmente, como remissão a padrões discursivos consolidados, e não a um texto específico.

Por outro lado, a intertextualidade estrita refere-se às retomadas explícitas e identificáveis de um texto particular, seja por meio de citação literal, referência direta, paráfrase, derivação ou apropriação de um fragmento reconhecível. Trata-se de uma categoria em que o texto-fonte é recuperável pelo leitor, funcionando como elemento constitutivo da argumentação, da ironia, do humor ou da crítica. Esse tipo de intertextualidade é comum em tiras, charges e textos humorísticos, nos quais a força crítica muitas vezes deriva justamente da relação estabelecida com o texto convocado.

Ao detalhar as subcategorias da intertextualidade ampla, Carvalho (2018) destaca três formas principais: (i) a imitação de parâmetros de gênero, que envolve o reconhecimento de padrões composicionais ou estruturais; (ii) a imitação do estilo de autor, caracterizada pela recuperação de marcas típicas de determinado produtor textual; e (iii) as alusões amplas, que acionam repertórios coletivos, temas socialmente circulantes ou situações compartilhadas na cultura. Insira aqui a citação referente à classificação.

Essa distinção entre intertextualidade ampla e estrita é particularmente produtiva para a análise de textos multimodais, como as tiras de Laerte, pois permite compreender como o humor, a crítica social e a construção de sentidos se apoiam tanto em referências específicas quanto em repertórios culturais amplos.

Intertextualidade e Argumentação

A articulação entre intertextualidade e argumentação configura um dos eixos centrais para compreender como os textos constroem sentidos e orientam determinadas leituras do mundo. Ao retomar discursos, vozes ou formulações já existentes, o produtor textual faz referência a outros dizeres e mobiliza tais elementos para sustentar, reforçar ou tensionar pontos de vista. Nessa perspectiva, a intertextualidade deixa de ser apenas um fenômeno de recuperação de textos anteriores para constituir-se como um mecanismo que contribui decisivamente para o trabalho argumentativo.

Antunes (2017) destaca que a retomada da palavra do outro nunca ocorre de maneira neutra ou desinteressada. Segundo a autora,

> ninguém cita a palavra do outro de forma neutra; simplesmente, por citar. Há sempre um propósito embutido na operação de recorrer à palavra do outro. Esse propósito é que vai validar a estratégia da citação da palavra do outro, ou mesmo da simples alusão a ela. (Antunes, 2017, p. 121)

Essa observação é fundamental tendo em vista que evidencia que todo procedimento intertextual, seja ele explícito, como a citação, ou implícito, como a alusão, é inerentemente orientado por finalidades discursivas. É justamente essa intencionalidade que permite compreender a intertextualidade como recurso argumentativo, já que, ao mobilizar vozes distintas, o enunciador legitima seu posicionamento ou constrói efeitos de sentido específicos, muitas vezes com vistas a persuadir o leitor.

Nessa mesma direção, Cavalcante et al. (2020, p. 101) observam que “os diferentes modos como os textos se repetem uns nos outros atuam como vetor para que se engendrem os pontos de vista e sua relação com crenças, valores e

posicionamentos". Assim, as repetições textuais, sejam elas explícitas ou difusas, não podem ser tratadas como ocorrências fortuitas no processo de produção de sentido, mas como escolhas que participam diretamente da constituição argumentativa do texto.

A partir dessa perspectiva ampliada, a intertextualidade torna-se uma chave analítica essencial para identificar diálogos entre textos e, além disso, para compreender como esses diálogos operam na construção de efeitos argumentativos.

A noção de argumentatividade, por sua vez, pode ser aprofundada à luz dos estudos de Amossy (2020), para quem todo texto possui uma orientação argumentativa. De acordo com a autora, a argumentação não se limita aos textos tipicamente argumentativos; ela está presente em qualquer forma de dizer que busque promover adesão, influenciar percepções ou modelar formas de interpretação do mundo:

> Não há discurso sem enunciação (o discurso é feito da utilização da linguagem em situação), sem dialogismo (a palavra é sempre, como diz Bakhtin, uma reação à palavra do outro), sem apresentação de si (toda fala constrói uma imagem verbal do locutor), sem o que se poderia chamar "argumentatividade" ou orientação, mais ou menos marcada do enunciador, que convida o outro a compartilhar modos de pensar, de ver, de sentir. (Amossy, 2020, p. 12)

Essa concepção se articula diretamente com o papel da intertextualidade, já que a mobilização de outros textos, discursos ou memórias discursivas contribui para a construção dessa orientação, ativando pressupostos, saberes partilhados e imaginários socioculturais que reforçam a leitura pretendida pelo enunciador.

Desse modo, ao se considerar conjuntamente as contribuições de Antunes (2017), Cavalcante et al. (2022; 2022) e Amossy (2020), torna-se evidente que a intertextualidade desempenha função decisiva nos processos argumentativos. Verificamos, portanto, que ela estrutura o diálogo entre textos e sustenta a construção de posicionamentos e a adesão a determinados pontos de vista, revelando-se um instrumento estratégico para compreender como os sentidos são negociados, disputados ou reconfigurados em diferentes práticas discursivas, especialmente em gêneros multimodais que se articulam simultaneamente com linguagem verbal, visual e humorística.

Nesse sentido, a análise intertextual ganha força como via de acesso às formas pelas quais os textos orientam a compreensão do leitor e o convocam a partilhar uma determinada visão do mundo, o que se torna particularmente relevante em artefatos discursivos que tematizam desigualdades, violências simbólicas e resistências sociopolíticas.

Humor

Considerando que o *corpus* desta pesquisa se insere no campo do humor gráfico, é pertinente mobilizar a perspectiva de Possenti (2010), para quem o humor constitui um domínio em que circulam múltiplos gêneros e práticas discursivas, nem sempre suficientemente estudadas. No caso das tiras da Laerte, esse caráter multifacetado do humor é especialmente relevante, pois possibilita a articulação entre crítica social, debate público e tensionamento de valores hegemônicos.

Para Possenti (2010), o humor só se realiza plenamente quando os interlocutores partilham um conjunto de conhecimentos socialmente

construídos, que lhes permitam identificar o alvo da crítica e compreender o deslizamento semântico que torna um enunciado humorístico. Essa condição compartilhada é fundamental para que o riso ou, em muitos casos, o desconforto provocado pelo humor, funcione como instrumento de interpretação do mundo e de posicionamento diante dele.

É justamente nesse ponto que a produção da Laerte se torna especialmente potente. Suas tiras convocam temas socialmente sensíveis, como identidade de gênero, violência simbólica, desigualdades, discursos de ódio e tensões políticas recentes, e os reconfiguram por meio de estratégias humorísticas que exploram a ironia, o absurdo, o deslocamento e a quebra de expectativas. Como aponta Possenti (2010), certos temas só se tornam produtivos para o humor quando ingressam no espaço do debate público e quando sua circulação social os torna, simultaneamente, sérios e controversos. A discussão sobre diversidade de gênero e cidadania LGBTQIAPN+ atende plenamente a essa condição.

Assim, o humor, em Laerte, ultrapassa a função de entretenimento e configura-se como mecanismo argumentativo: expõe conflitos, denuncia violências e amplia modos de ver o mundo.

Multimodalidade

A relação entre intertextualidade e argumentação, discutida no tópico anterior, encontra na multimodalidade um espaço privilegiado de realização, sobretudo em gêneros como as tiras, tendo em vista que a produção de sentido depende da articulação entre múltiplos modos semióticos. Sob a perspectiva da Semiótica Social, os textos são compreendidos como

composições multimodais nas quais linguagem verbal, imagem, cor, tipografia, gestualidade, disposição espacial e outros recursos visuais interagem para construir significados e orientar a interpretação do leitor: "... ao se comunicar, o falante seleciona opções de natureza diversa (linguística, visual, corporal, espacial...), em virtude das quais constrói determinados significados." (Zapata, 2024, p. 39). Assim, a multimodalidade não se reduz a um adorno do texto, ela constitui um componente fundamental da construção discursiva e das estratégias argumentativas que nele se instauram. De acordo com Zapata,

> A multimodalidade, sendo um fenômeno constitutivo da comunicação, implica a integração de uma variedade de modos semióticos em textos para construir significados e exercer um certo impacto sobre o leitor. (Zapata, 2024, p. 27)

Nesse horizonte, a análise de textos multimodais requer atenção às escolhas feitas pelo produtor textual e às formas como diferentes modos se combinam para produzir determinados efeitos.

Na multimodalidade, segundo defendem Kress e van Leeuwen (2011), a maioria dos textos envolve um complexo jogo entre textos escritos, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, distribuição espacial, além das relações estabelecidas entre imagem e texto verbal. Também se destacam as escolhas lexicais e composicionais que determinam a predominância de um modo sobre outro, de acordo com os objetivos comunicativos e com os discursos mobilizados.

O conceito de discurso, para esses autores, reforça essa dimensão sociocultural dos modos semióticos ao defini-lo como "conhecimentos

socialmente construídos de algum aspecto da realidade" (p. 24). Essa concepção é central para o estudo da multimodalidade: cada escolha visual ou verbal participa da construção de um modo específico de ver o mundo, orientando o leitor para determinadas interpretações e afastando outras.

No caso das tiras da Laerte, essa articulação entre modos é decisiva para a configuração do humor, da crítica política e dos gestos de resistência que se inscrevem nas narrativas. As imagens, as expressões corporais, a disposição dos quadros, as cores utilizadas ou ausentes, os balões de fala, assim como o uso econômico ou enfático da linguagem verbal, são elementos que interferem diretamente no efeito discursivo pretendido.

Análise do corpus

Damos início, então, à análise das tiras selecionadas, observando como os recursos multimodais articulam-se ao humor e aos mecanismos intertextuais para produzir efeitos argumentativos. Em cada tira, buscamos evidenciar de que modo escolhas visuais e verbais dialogam com outros textos e discursos, ativando conhecimentos compartilhados e construindo críticas que dependem justamente desse jogo entre modos, referências e estratégias humorísticas.

Figura 1: Tira 1



Fonte: https://www.instagram.com/p/CpkCjqvuhbU/

A tira apresenta quatro quadros em que a personagem oscila entre distintas formas de autoimagem, cada uma vinculada a discursos sociais, expectativas normativas e conflitos identitários. Esse movimento configura um terreno privilegiado para observar a articulação entre intertextualidade, humor, argumentação e multimodalidade, pilares analíticos deste estudo.

Do ponto de vista da intertextualidade, a tira mobiliza tanto retomadas amplas quanto estritas. A referência explícita ao poeta Mário Quintana, por meio da citação final, “Eles passarão, eu passarinho!”, constitui um exemplo claro de intertextualidade estrita, já que convoca um texto específico, reconhecível e culturalmente estabilizado. Essa citação opera como chave de leitura para o desfecho do quadrinho, funcionando como índice interpretativo que desloca o conflito interno da personagem para um gesto de liberação e autoafirmação.

Ao mesmo tempo, as três primeiras cenas acionam intertextualidades

amplas, pois fazem referência a discursos sociais difusos: (i) a expectativa idealizada de feminilidade (“como gostaria que me vissem”), (ii) o olhar estigmatizante do outro (“como acho que me veem”) e (iii) a percepção realista (“como provavelmente estou”). Esses enunciados são estruturados a partir de repertórios coletivos sedimentados, que dizem respeito aos padrões corporais, ao julgamento alheio e às narrativas sociais sobre aparência.

O caráter argumentativo da tira emerge justamente da relação entre essas camadas discursivas. Como argumenta Amossy (2020), todo texto possui uma orientação argumentativa, e aqui o posicionamento se estabelece por meio da denúncia sutil dos olhares normativos que incidem sobre corpos dissidentes. A citação do poeta, longe de encerrar o texto com leveza, reforça a construção de um *ethos* resistente: ao dizer “eu passarinho”, a personagem afirma simbolicamente sua autonomia frente aos julgamentos (“eles passarão”). Dessa forma, a intertextualidade funciona como estratégia argumentativa decisiva, visto que aciona um repertório cultural que enuncia liberdade, delicadeza e resistência.

A multimodalidade intensifica esses sentidos por meio de escolhas visuais específicas. A oposição entre os três primeiros quadros, todos com a personagem em diferentes graus de distorção corporal, e o quarto quadro, em que ela surge como um pássaro antropomorfizado, evidencia um percurso identitário que vai da tentativa de adequação à afirmação de si. Categorias da multimodalidade, como representação, modos de olhar e composição, ajudam na compreensão de como o corpo deformado ou idealizado estabelece relações de poder e percepção. Percebemos, também, que a transformação final em um ser alado cria uma estrutura narrativa de libertação, reforçada pela vetorização do movimento ascendente (linha

espiralada que indica voo), pela mudança no enquadramento e pelo deslocamento do olhar fora do quadrinho, indicando abertura para outros horizontes.

Nesse conjunto, a tira mostra como Laerte articula humor, intertextualidade e recursos multimodais para tensionar discursos normativos sobre corpo e identidade, problematizando os modos como olhares sociais, muitas vezes marcados por transfobia ou idealizações de gênero, constroem a percepção de si. Trata-se de uma crítica que acontece suavemente na superfície humorística, porém, ao articular diferentes modos semióticos e interdiscursos, constrói uma argumentação potente sobre liberdade e resistência identitária.

Figura 2: Tira 2



Fonte: https://www.instagram.com/laertegenial/

A segunda tira da artista apresenta um episódio de constrangimento vivido por uma personagem trans ao tentar usar o banheiro feminino. A situação cotidiana, o acesso a um espaço público, é convertida, por meio do humor crítico, em um dispositivo argumentativo que tensiona discursos transfóbicos amplamente circulantes. Verificamos que a tira organiza-se em três quadros os quais estruturam um vetor narrativo crescente: do confronto (quadro 1), passando pela imposição normativa (quadro 2), até o

silenciamento e a exclusão social (quadro 3). Essa progressão visual funciona como um mecanismo de orientação argumentativa: o percurso da leitura espelha o percurso de violência simbólica sofrido.

No primeiro quadro, a personagem é interpelada agressivamente ("Ei!"), o que ativa uma cena de disputa de sentidos sobre pertencimento e legitimidade. O modo verbal e o modo visual se complementam: a expressão corporal da personagem, sobrancelhas erguidas, postura de defesa, reforça a instabilidade da situação. A personagem responde com uma pergunta ("'Ei' o quê?"), que funciona como movimento discursivo que devolve a interpelação e suspende momentaneamente o poder de quem a aborda. Aqui, a categoria de interação revela uma relação social assimétrica, marcada pelo olhar avaliativo e controlador dos homens que a cercam.

No segundo quadro, a frase "Só estou vestido de mulher" cria um objeto de discurso que revela a disputa referencial: a personagem afirma sua identidade por meio do corpo e da aparência, mas os interlocutores deslegitimam sua autodefinição ao responderem: "Azar! Teu banheiro é o outro!". O humor aqui acontece por contraste: a aparente obviedade de que a personagem está se vestindo e apresentando-se como mulher é desconsiderada em nome de um discurso normativo rígido. O riso que suscita não é neutro; trata-se de humor crítico, que desestabiliza a posição transfóbica ao expor seu absurdo. Vemos que a multimodalidade intensifica esse efeito: os gestos invasivos dos homens, dedos apontados, expressão de reprovação, materializam o poder e a tentativa de regular a corporalidade alheia, evidenciando a força coercitiva do olhar social.

Por fim, o último quadro amplia a crítica ao mostrar uma fila de mulheres cis utilizando o banheiro, enquanto a personagem permanece

recuada, trêmula e constrangida. A composição distancia a personagem do grupo, construindo uma oposição visual clara entre pertencimento e exclusão. A categoria de posicionamento composicional é central: o grupo de mulheres ocupa o centro e o espaço mais iluminado do quadro, enquanto a personagem é deslocada para a margem direita, em posição periférica, sinalizando o lugar social ao qual é relegada. O efeito cômico se produz pela contradição entre a normalidade banal da cena e o absurdo da exclusão. Trata-se de um humor que tensiona normas, aproximando-se do que Possenti (2010) descreve como riso que emerge de temas sérios e controversos — neste caso, a transfobia cotidiana.

A tira se vale, ainda, do mecanismo da intertextualidade ampla: dialoga com discursos públicos amplamente veiculados sobre "banheiros e pessoas trans", frequentemente explorados por narrativas políticas conservadoras. Ao representar visualmente essa cena, Laerte reinscreve tais discursos de forma crítica, desmontando sua legitimidade. A tira, desse modo, revela como a multimodalidade participa da construção argumentativa, orientando o leitor para uma interpretação que denuncia a violência simbólica e material contra pessoas trans no cotidiano.

Considerações finais

As análises realizadas mostram que as duas tiras da Laerte constituem um espaço privilegiado para observar como a multimodalidade, a intertextualidade, o humor e a orientação argumentativa se articulam na construção de discursos de resistência às práticas transfóbicas. A partir de escolhas visuais e verbais que se complementam, enquadramentos,

expressões faciais, composição, saliência, vetores narrativos e enunciados breves, as tiras mobilizam recursos semióticos que produzem efeitos humorísticos e tensionam discursos hegemônicos que buscam normatizar corpos, identidades e modos de existência dissidentes.

A presença de intertextualidades estritas e amplas, como alusões literárias ou referências aos debates sociais sobre gênero e sexualidade, explicitam como os sentidos são construídos a partir da circulação social de textos e discursos os quais se atualizam em novos contextos. Tais diálogos intertextuais funcionam como estratégias argumentativas fundamentais, uma vez que reconfiguram discursos transfóbicos amplamente difundidos, reinscrevendo-os sob um olhar crítico que expõe seus mecanismos de violência simbólica.

Do mesmo modo, o humor nas tiras não desempenha função meramente lúdica; ele atua como instrumento de desestabilização ideológica. O riso convocado por Laerte é frequentemente tenso, desconfortável e politicamente marcado, pois revela o absurdo de situações naturalizadas de discriminação e exclusão, especialmente aquelas vivenciadas por pessoas trans no cotidiano.

Com isso, o estudo confirma que as tiras analisadas orientam argumentativamente o leitor ao mobilizar múltiplos modos semióticos na constituição de objetos de discurso que questionam a naturalização da violência.

Ao explorar a potência dos textos multimodais, reforçamos, por meio deste artigo, a necessidade de promover, no ensino de Língua Portuguesa, práticas de leitura que valorizem a interpretação crítica e a identificação de discursos discriminatórios. Os resultados indicam, portanto, que o trabalho

com tiras como as de Laerte pode contribuir significativamente para a formação de leitores mais sensíveis às questões de gênero e mais preparados para reconhecer e contestar práticas transfóbicas que atravessam a vida social e escolar.

Referências

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. São Paulo: Contexto, 2020.

ANTUNES, I. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BENEVIDES, Bruna G. **Dossiê: assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2024**. Brasília, DF: Distrito Drag; ANTRA – Associação Nacional de Travestis e Transexuais, 2025. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://antrabrasil.org/wpcontent/uploads/2025/01/dossie-antra-2025.pdf. Acesso em 24 out. 2025.

CARVALHO, A. P. L. de. **Sobre intertextualidades estritas e amplas**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística Textual: conceitos e aplicações**. Pontes Editores, 2022.

CAVALCANTE, M. M. et al. **Linguística textual e argumentação**. Pontes Editores, 2020.

KRESS, Gunther R.; VAN LEEUWEN, Theo. **Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication**. London: Arnold / Oxford University Press, 2001.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução de Lúcia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 1974.

KOCH, I. V. **Introdução à Linguística textual**. Contexto, 2022.

KOCH, I. V.; BENTES, A. C.; CAVALCANTE, M. M. **Intertextualidade: diálogos possíveis**. Cortez, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**. Contexto, 2022.

PAULIUKONIS, M. A. L.; CAVALCANTE, M. M. **Texto e Ensino**. Natal: SEDIS_UFRN, 2018.

POSSENTI, Sírio. **Humor, língua e discurso**. Contexto, 2010.

ZAPATA, O. I. L. **A multimodalidade e seus funcionamentos: teorias, memes, análises**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2024.

A coda interna do fonema /s/ em segmentos discursivos de Buenos Aires: variações articulatórias e tonais

Giovanni Isaac Melo de Almeida[164]

Introdução

O fonema /s/ em coda interna, tanto na variedade portenha-bonaerense como em outras variedades do castelhano, tem sido descrito em diversas pesquisas, tais quais as realizadas por Vásquez (1953); Alonso, (1962); Terrel, (1978); Weinberg (1973); Lipski (1984) e Hualde (2014). Essas abundantes descrições são, muito provavelmente, motivadas pela ampla possibilidade de realização fônica desse fonema. A relevância dessa variação fonética é reconhecida pela principal instituição dedicada aos estudos do espanhol: ‘’o debilitamento do /s/ em coda silábica constitui um dos fenômenos sociolinguísticos mais importantes no conjunto dos processos do espanhol’’ (RAE, p. 197, 2011)[165]. Essa importância reconhecida é, entretanto, delimitada ao âmbito sociolinguístico, conforme sinalizado pela RAE (2011). Não só a RAE (2011), como também a maior parte dos autores, tal qual Hualde (2014) condiciona o fenômeno ao grau de escolarização do falante, à (in)formalidade conversacional e, a critérios diatópicos. Weinberg (1973), até mesmo,

[164]Mestrando em Letras Neolatinas, UFRJ/PPGLEN. giovannimelo@letras.ufrj.br. Financiamento via CAPES.

[165]Tradução própria de ‘’el debilitamiento de /s/ en coda silábica constituye uno de los fenómenos sociolingüísticos más importantes en el conjunto de los procesos del español’’ p. 197, 2010).

condiciona a maior frequência de sibilância a falantes do gênero feminino.

Dessa hegemonia sociolinguística, exceptua-se uma única nota de Terrell (1978, p. 45): ‘’houve, entretanto, uma exceção: a de um homem de segunda geração que, em uma entrevista muito formal, utilizou a sibilância em 45%. A sibilante apareceu quase sempre nos casos de muita ênfase ou antes do fonema /t/’’[166]. Embora a nota seja sutil e alheia às hipóteses do autor, desse registro inferia-se uma preocupação com a variação fonética intrafalante e contextual do fonema /s/ — uma vez observada a coda /s/ em contexto discursivo formal e enfático de um único falante. Como a nota desse fenômeno não ultrapassava três linhas, carecia, ainda, de mais detalhes e descrições. Essa carência tem sido o mote para as investigações desenvolvidas em torno da variação fonética do fonema /s/ em discursos políticos de Buenos Aires (Melo de Almeida, 2023, 2024A, 2024B, 2025A, 2025C, 2025D).

Para além da variação articulatória, como analisaram os primeiros investigadores da /s/ em coda, os trabalhos supracitados de Melo de Almeida têm analisado as variações acústicas do /s/ à óptica da teoria da *hipoarticulação* e *hiperarticulação*, doravante teoria H&H. O autor, assim, dividiu as variações fonéticas de /s/ intrafalantes conforme essas duas categorias. As análises acústicas deste pesquisador apresentaram forte enfoque ao parâmetro prosódico de intensidade (dB), taxa de elocução (ms) e zonas de ruído. Apesar da importância desses parâmetros, a análise prosódica é também composta da análise entonativa, isto é, a análise da Frequência Fundamental (F0) — ausente nos trabalhos citados.

[166]Tradução própria de ‘’hubo, sin embargo, una excepción: la de un hombre de la segunda generación quien, en una entrevista muy formal, utilizó la sibilante en un 45%. La sibilante apareció casi siempre en los casos de mucha énfasis o ante el fonema /t/’’ (1978, p. 45)

Em vista dessa ausência, este trabalho piloto visa uma breve descrição da variação fonética intrafalante de /s/ no parâmetro entonativo. Sendo assim, nos guiaremos pela pergunta: como se distinguem as hipo- e hiperarticulações de /s/ em coda não-final[167] por via da F0? Para respondê-la, esta breve análise analisará as modulações de F0 tanto em sua unidade silábica, quanto em sua *unidade entoacional* (Chafe, 1988; 1994). Tal resposta se pautará pelas seguintes hipóteses: I) no nível tonal da sílaba, as hipoarticulações podem apresentar graus de coarticulação de F0 mais intensos do que as hiperarticulações; II) no nível da unidade entoacional, as hipo- e hiperarticulações de /s/ podem apresentar modulações distintas. Enquanto a hipótese I) é fruto da pressuposição analógica aos trabalhos de Melo de Almeida (2024B, 2025D e 2025C), que encontrou graus de coarticulação de intensidade (dB) maiores nas hipoarticulações do que nas hiperarticulações, a hipótese II) é uma tentativa de ampliar o contexto acústico destas mesmos trabalhos

A Teoria H&H

Os sinais acústicos-articulatórios produzidos por humanos, *output*, são captados pela cóclea, convertendo-os, agora *input*, em impulsos neurais (Geisler, 1988; Greenberg, 1988). A partir do *input*, há os *sinais derivados*, de propriedades físicas. Em outras palavras, há a *intensidade* (dB), *Frequência Fundamental* (F0), *Duração* (s), *Pausa* (s). Esse parâmetros são obtidos neste

[167] O motivo de não explorarmos a coda de /s/ na coda final reside na tendência sibilante de codas finais em falantes de maior escolarização, inviabilizando contraste hipo- e hiperarticulados (Melo de Almeida, 2024b).

trabalho via espectrogramas[168]. Para diversos autores, segundo levantamento feito por Lindblom (1990), a interpretação linguística viria do sinal derivado e também dos *sinais complementares* — de ordem cognitiva e comunicativa (Lindblom, 1990). À época, conforme o pesquisador, esse entendimento apresentava relativo consenso. Contudo, Lindblom (1990) transcendeu essa perspectiva e propôs que os sinais complementares, isto é, sinais cognitivo-discursivos, influenciam também os *outputs*.

Essa influência se arraiga em alguns princípios fisiocognitivos. O primeiro deles é o da *economicidade*. Esse conceito predica que o sistema motor, incluindo o fonético-fonológico, objetiva a maior produção dentro do menor custo energético possível. O segundo é o da *plasticidade*. Esse biomecanismo permite que o falante maximize e/ou minimize os seus esforços acústicos e articulatórios, a depender de suas *escolhas*.

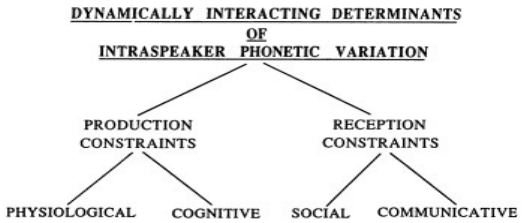
Essas escolhas se bifurcam por duas principais regências: a *system-oriented* e a *output-oriented*. Se a primeira rege o sistema fonético-fonológico do falante, o esperado são *hipoarticulações*, isto é, unidades produzidas com o menor esforço acústico-articulatório possível. Em outras palavras, esperam-se produções mais econômicas ao sistema fisiomotor. Aplicando o conceito em nosso *corpus*, esperamos os seguintes alofones: [h], [h]/[ɦ], [Ø] ou ressilabificação com a vogal da sílaba seguinte ou com outro fone similar, como [h] ou [s]. Por ter como base a economicidade, esse domínio favorece a *coarticulação*. Esses fones tendem, assim, a apresentar maior grau de assimilação fonética. Casos mais extremos de coarticulação, assimilação

[168]Espectrogramas são gráficos gerados via *PRAAT* (Boersma & Weenik, 2022), que trazem informações sobre articulação e acústica de determinados segmentos e/ou unidades entoacionais.

fonética e necessidades *low-cost* podem favorecer, inclusive, produções hipoarticuladas mais intensas, tais quais [ʰ]~[ʱ]~[Ø], conforme registrado em Melo de Almeida (2024B). Já sob a regência de *output-oriented*, são esperadas *hiperarticulações*, ou seja, unidades produzidas com o maior esforço acústico-articulatório possível. Ao aplicar o conceito em nosso *corpus*, será esperado o alofone sibilante [s]. Embora em determinados momentos discursivos possa haver a predominância de um ou outro domínio, ambos dialogam por um *circuito de retroalimentação*. Através desse circuito, o falante pode adaptar a *audibilidade* e, por consequência, a *inteligibilidade* de seu discurso. Por conta dessa adaptabilidade, há variação fonética em um conjunto de dados de um mesmo falante, isto é, *variação fonética intrafalante* — tal qual em nosso *corpus*. Com base nos conceitos supracitados, exprime-se uma teoria que considera a variação fonética adaptável tanto ao sistema fisiomotor, quanto às demandas discursivas. Nessa perspectiva, a oposição distintiva materializada pelos fones do fonema /s/ é marcada, sobretudo, por *suficiente contraste* entre as variantes. Desse modo, não esperamos uma produção sibilante ou aspirada *prototípica* para agruparmos os dados nas hipo- e hiperarticulações.

Em linhas gerais, os pressupostos da teoria da Hipoarticulação e Hiperarticulação (H&H) de Lindblom (1990) viabilizam a análise de dados de variação fonética intrafalante, que poderiam ser reduzidos à análises sociolinguísticas ou desconsiderados por outros arcabouços teóricos. Para sintetizar os pressupostos e ilustrá-los, reproduzimos uma síntese esquematizada das inter-relações dinâmicas da variação fonética intrafalante, segundo proposto Lindblom (1990) (cf. figura 1).

Figura 1: esquema representativo das motivações dinâmicas da variação fonética intrafalante.



Fonte: Lindblom (1990, p. 418)

A unidade entoacional

Segundo Chafe, ‘’a fala não é produzida em um fluxo contínuo e ininterrupto, mas sim em jatos’’ (1994, p. 57). Essa produção em *jatos* se respalda em razões fisiológicas, uma vez que ‘’os sons da fala são produzidos ao expelir-se o ar dos pulmões, o ar deve ser renovado periodicamente para que o falante permaneça vivo’’(Chafe, 1994, p. 57). O autor elenca, ainda, outra razão: ‘’a necessidade de respirar produziria por si só falas como jatos, mas se alguém examina a natureza linguística e psicológica desses jatos, é claro que há mais envolvido’’ (Chafe, 1994, p. 57)[169]. Em outras palavras, a segmentação do discurso oral é motivada por causas fisiológicas, quanto psicológicas e linguísticas. Nessa linha de pensamento, ‘’a demanda fisiológica opera em harmônica sincronia com algumas segmentações funcionais e básicas do discurso’’ (Chafe, 1994, p. 57)[170]. Em vista de tais considerações, o autor concebe essas segmentações — fisiológicas, linguísticas e psicológicas —

[169]‘’The need to breathe would produce alone the spurtlike quality of speech, but if one examines the linguistic and psychological nature of the spurts, it becomes clear that more is involved’’ (Chafe, 1994, p, 57).

[170]Tradução própria e adaptada de ‘’this physiological requirement operates in happy synchrony with some basic functional segmentations of discourse’’ (Chafe, 1994, p. 57)

como *unidades entonacionais*.

Além dessas segmentações menores, o autor indica que a produção discursiva oral pode apresentar divisões ainda maiores. Para isso, apresenta o conceito de *segmento episódico*: ‘’deveríamos nos preocupar não apenas com as conexões entre pequenas segmentações, como as unidades entonacionais, mas também com aquelas entre segmentos maiores, de natureza episódica’’ (Chafe, 1988, p. 2)[171]. Em outras palavras, a acústica varia conforme I) razões fisiológicas; II) razões psicológicas, III) episódios discursivos. Essas considerações tornam cada unidade entoacional como não-linear. Essa não-linearidade justifica comportamentos assimétricos entre os que Chafe (1994) considera delimitadores da unidade entoacional:

> modulações de frequência fundamental (pitch), modulações de duração (percebido como enfraquecimento ou fortalecimento de sílabas ou palavras), modulações de intensidade (percebido como volume), modulações de vocalização com silêncio (percebido como pausa), modulações de qualidade de voz de variadas naturezas, e às vezes, trocas de turno (Chafe, 1994, p. 57)’’[172]

Dentre tantas as modulações possíveis da unidade entoacional, nos centralizaremos em uma neste trabalho: *a modulação de F0*. Embora o foco seja em tal parâmetro, usufruiremos também da pausa (ms) para organizar as hipo- e hiperarticulações das unidades entoacionais.

---

[171]Tradução própria e adaptada de ‘’In the long run we should be concerned not only with linkages between small segments such as intonation units, but also with those between larger, episodic segments’’ (Chafe, 1988, p. 2).

[172]Tradução própria e adaptada de ‘’changes in fundamental frequency (perceived as pitch), changes in duration (perceived as the shortening or lengthening of syllables or words), changes in intensity (perceived as loudness), alternations of vocalization with silence (perceived as pausing), changes in voice quality of various kinds, and sometimes changes of turn’’ (Chafe, 1994, p. 57).

Objeto e objetivo de estudo

Foram analisados 8 fones de /s/ e 4 unidades entoacionais com /s/ em contextos de alta similaridade fonético-fonológica. Essa alta similaridade se fez necessária para reduzir influências de outros fatores e/ou fenômenos. A segmentação silábica desses dados ocorreu conforme a produção acústica e articulatória própria de cada segmento, conforme há sido feito em Melo de Almeida (2024B). Já a segmentação em grupos entoacionais obedeceu aos pressupostos de *unidade entoacional* e *segmento episódico* de Chafe (1988, 1994). Ambos segmentos episódicos provêm de um excerto discursivo proferido por Cristina Fernández de Kirchner (CFK) no dia 10/12/2021, Dia Internacional dos Direitos Humanos e, então, 38 anos de recuperação da democracia argentina. Embora não seja possível uma análise discursiva dos dados, conforme feito em Melo de Almeida (2024b), os dados estarão contextualizados para que a façamos em trabalhos futuros. Abaixo, transcrevem-se os dois segmentos episódicos, com os dados analisados *em itálico* e a distinção em <u>dados hipoarticulados sublinhados</u> e os **dados hiperarticulados em negrito**[173].

> Segmento episódico A <Ya ves Lula, querido compañero, Pepe…Quiero darles formalmente la bienvenida a la Argentina y a e***s***ta *plaza de Mayo*. *E<u>s</u>ta plaza* que... Pepe, Lula...Es el escenario de nuestras grandes alegrías y también ha sido el escenario de las tragedias argentinas.> (16:08-16:45)
>
> Segmento episódico B <mujeres con pañuelos blancos, *que todo<u>s</u> lo<u>s</u>*

[173]Embora haja muitos outros dados hipo- e/ou hiperarticulados em ambos segmentos episódios, serão sinalizados apenas os dados analisados neste trabalho.

*jueve**s**, que todos los jueve**s***, le daban vuelta esa pirámide pidiendo por sus hijos. Fueron ellas y fue la sangre de nuestros soldados en Malvinas los que recuperaron la democracia. Ellos y ellas, en esta plaza…> (17:41-18:18)[174]

Este trabalho piloto objetiva fornecer uma breve descrição da variação fonética intrafalante de /s/ contextualizada em segmentos discursivos em Buenos Aires. O objetivo desta breve descrição é munir-nos de subsídios para uma análise em escala maior do fenômeno. Justifica esse recorte a necessidade de prover mais informações sobre comportamentos fonéticos da variedade linguística portenha-bonaerense, patrimônio cultural de 15 milhões de pessoas, isto é, 35% da população Argentina — cujos falantes concentram, ainda, 40% de toda atividade econômica nacional (Melo de Almeida, 2024b).

Para além da descrição linguística, esses estudos linguísticos — quando aplicados — podem oferecer subsídios às análises discursivas, como tem proposto Melo de Almeida (2023, 2024D, 2024B, 2025A). Mais recentemente, o autor também propôs que a Linguística Aplicada por vias da Fonética à óptica da teoria H&H pode contribuir à formação docente e valorizar a compreensão e produção oral em castelhano (2025B e 2025C).

Métodos e etapas de análise

Esta pesquisa será realizada com base na análise articulatória e acústica

[174] As numerações abaixo dos segmentos episódicos correspondem ao seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=TiyC72Wabn8>. [Acesso em: 16/11/2025]. Deste vídeo se extraíram e transcreveram os dados analisados não só neste trabalho, como também nos trabalhos de (Melo de Almeida, 2023, 2024A, 2024B, 2025A, 2025B).

de dados. Esta se dividirá em três etapas. A primeira se constitui da análise espectrográfica via software *PRAAT* (Boersma & Weenik, 2022). Nesta fase, os dados serão segmentados conforme os critérios da *unidade entoacional* de Chafe (1988, 1994) e analisados mediante espectrográficos próprios do programa, no qual é possível observar a modulação de F0 em cor azul e as zonas articulatórias em cor cinza. Na segunda fase, identificaremos o tipo de articulação, hipo- ou hiperarticulação, de cada dado. Abaixo há os contextos silábicos nos quais serão estudados os alofones, em uma adaptação do apresentado por Melo de Almeida (2024b, p. 22):

(1) _C (diante de consoante). Ex: <e**s**to>

(2) _#C (na fronteira silábica com outra consoante da sílaba seguinte). Ex: <la**s** cosas>

(3) _$V (na fronteira silábica com outra vogal de sílaba da palavra seguinte). Ex: Ello**s** y Ellas> (Kirchner, 2021)

Considerando que a hipo- e hiperarticulação compartilham o mesmo contexto silábico de ocorrência, um dos critérios fundamentais para distingui-las é o da *reassociação articulatória* (Melo de Almeida, 2024b). Este processo ocorre quando o fonema /s/ recupera, em sua materialidade fonética, os traços [+coronal] e [+anterior]: [h]/[ɦ] → [s]. Havida a reassociação articulatória, tornam-se enviesadas produções hipoarticuladas desde [h]~[ɦ] às mais debilitadas como [ʰ]~[ʱ]~[Ø]. Esse fenômeno contemplou a maioria das hiperarticulações, com exceção da hiperarticulação via não-ressilabificação (Melo de Almeida, 2024b)[175]. Nesse contexto, o fone de /s/ adquire saliência

[175]Dá-se essa inferência ao considerar que as hipoarticulações por aspiração corresponderam a 65,2% das ocorrências,em Melo de Almeida (2024b). Por consequência, é natural que a maior parte das hiperarticulações correspondam à reassociação articulatória.

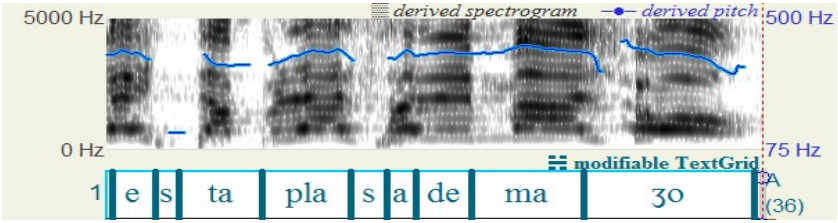
acústica a ponto de inviabilizar, em geral via maior pausa (ms), uma ressilabificação do /s/ com a vogal da sílaba seguinte da próxima palavra.

Identificado o tipo de articulação, será possível a terceira fase da análise: descrever e contrastar os valores de F0 presentes em cada sílaba e, então, descrever e representar a configuração de unidades entonativas das hipo- e hiperarticulações de /s/ em segmentos discursivos em Buenos Aires. A conceptualização dessas unidades entonativas será feita conforme gráficos do modelo de *Análisis Melódico del Habla* (doravante *AMH)* proposto por Cantero & Mateo (2011). Nesse modelo, representamos a variação percentual do tom de cada sílaba. Essas medidas são, depois, convertidas em uma *curva estandarizada* (doravante CE), permitindo a comparação posterior entre distintos tipos de vozes. Sinalizo, ainda, que tanto os espectrogramas do *PRAAT*, quanto os gráficos elaborados conforme o modelo *AMH* serão analisados em pares, uma vez que os dados também serão analisados em pares.

Análise de Dados

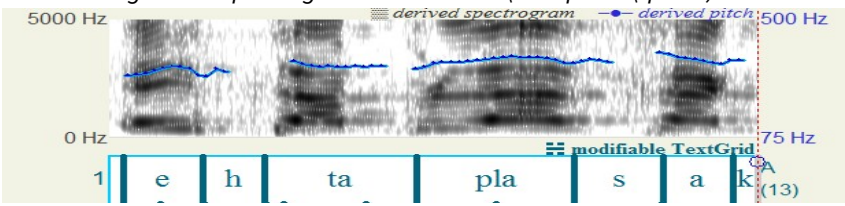
Em primeiro momento, analisaremos dois pares de construções silábicas e unidades entoacionais com alta similaridade: <y a esta plaza de mayo> e <esta plaza que>, ambos oriundos do segmento episódico A (cf. figura 1).

Figura 2: espectrogramas do dado 1 <(y a) esta plaza de mayo>.



Fonte: elaboração própria..

Figura 3: espectrograma do dado 2 <(esta plaza (que…)>.



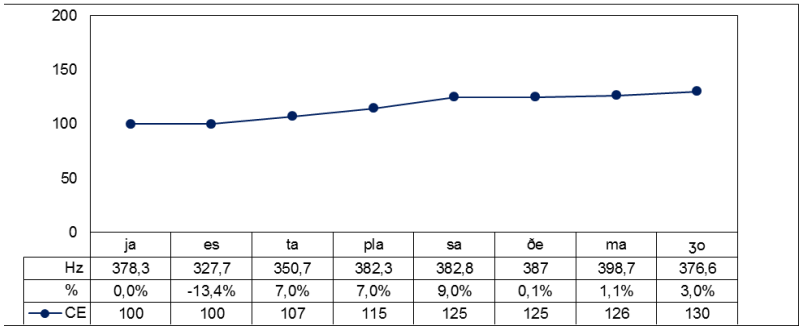
Fonte: elaboração própria. Fonte: Elaboração própria.

Na primeira vez que o sintagma <esta plaza> é produzido, a articulação de /s/ em coda é sibilante, isto é, de [s]. Já na segunda vez, a articulação de [s] é aspirada. Já o valor de F0 do 1º se estima em 131,2 Hz e o do 2º em 308,9 Hz. Embora aparentam relevância, esses valores são prováveis frutos da coarticulação, uma vez que segmentos surdos tais quais a [s] em coda e o [t] seguinte em ataque não apresentam por si só valores de F0 (Cantero, 2019)[176] . Sendo assim, devem ser desconsiderados na distinção de uma hipo- e hiperarticulação.

Desconsiderados os valores unitários de /s/ hipo- e hiperarticulados, observemos as curvas entoacionais dos grupos nos quais este fonema aparece, nas figuras 4 e 5:

[176]Cantero (2019) afirma que algumas consoantes podem adquirir efeitos tonais devido à coarticulação.

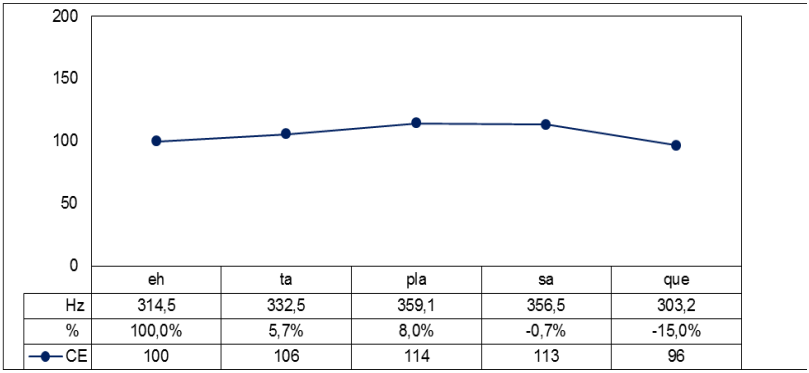
Figura 4: gráfico da modulação entoacional do dado 1 <(y a) esta plaza de mayo>.



	ja	es	ta	pla	sa	ðe	ma	ʒo
Hz	378,3	327,7	350,7	382,3	382,8	387	398,7	376,6
%	0,0%	-13,4%	7,0%	7,0%	9,0%	0,1%	1,1%	3,0%
CE	100	100	107	115	125	125	126	130

Fonte: elaboração própria.

Figura 5: gráfico da modulação entoacional do dado 2 <(esta plaza (que…)>.



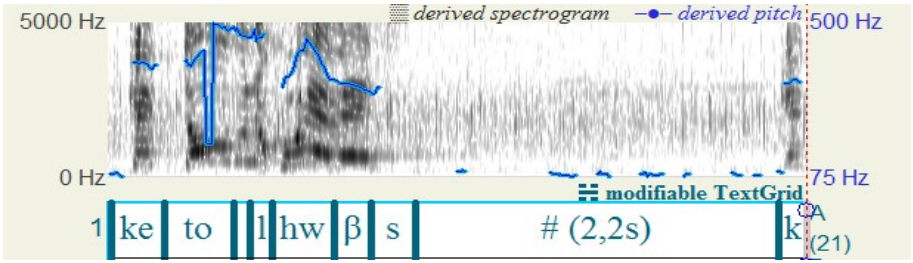
	eh	ta	pla	sa	que
Hz	314,5	332,5	359,1	356,5	303,2
%	100,0%	5,7%	8,0%	-0,7%	-15,0%
CE	100	106	114	113	96

Fonte: elaboração própria.

Por meio das figuras 4 e 5, vemos que os gráficos apresentam curvaturas entoacionais distintas. Em outras palavras, haveria uma modulação de tendência ascendente para o 1º dado e de tendência descendente para o 2º dado. Ainda que sequências ascendentes e/ou descendentes possam ser correlacionadas a informações discursivas (Chafe 1988, 1994), essas sequências dependem de outras sílabas, ademais das hipo- e/ou hiperarticuladas.

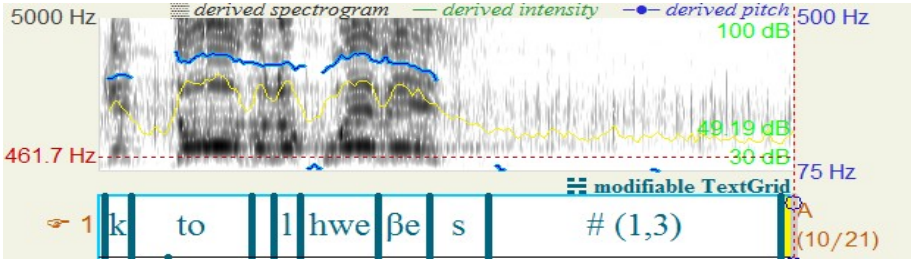
Já no segmento episódico B, temos outros dois pares de dados em contextos silábicos e extensões entoacionais similares: <que todos los jueves> y que <que todos los jueves> (cf. figura 6 e 7)

Figura 6: espectrograma do dado 3 <que todos los jueves>.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 7: espectrograma do dado 4 <que todos los jueves>, obtido via PRAAT.



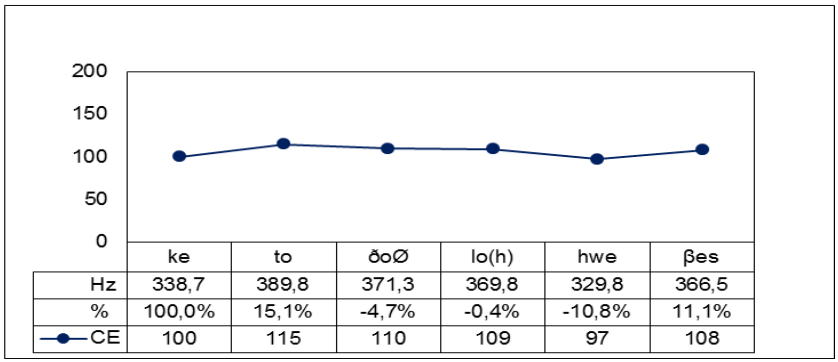
Fonte: elaboração própria.

Através dos espectrogramas pares da figura 3, podemos extrair 3 dados de cada: [doØ] de <todos> e o [h] de <los> que se ressilabificou com o [h] da sílaba seguinte: <lo'hueves>. Diferentemente até mesmo dos dados hipoarticulados da figura 1, as hipoarticulações desse par apresentam um grau de coarticulação muito intenso, resultando em assimilações fonéticas que inviabilizam segmentações individuais como as feitas nos pares da figura 1 e as que fizemos nos pares hiperarticulados da figura 3. Já o primeiro /s/ hiperarticulado, em [βes] de <jueves>, estima-se em 314,7 Hz. Por sua vez, o

segundo, também em [βes] de <jueves>, em 341,6 Hz. Essa estimativa é também pouco significativa por si só, sendo fruto de coarticulação.

Desconsiderados os valores unitários de /s/ hipo- e hiperarticulados dos pares da figura 6 e 7, observemos como este fonema se comporta contextualizadamente em unidades entoacionais nas figuras 8 e 9:

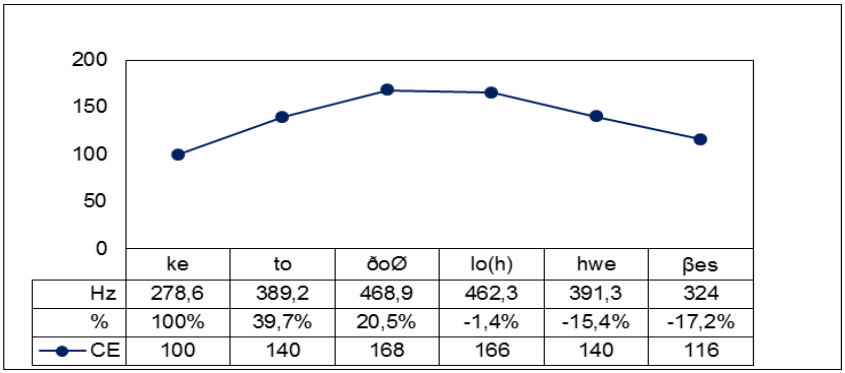
Figura 8: gráficos de modulação entoacional de 3 dados: [to], [doØ], [lohwe], [βes].



	ke	to	ðoØ	lo(h)	hwe	βes
Hz	338,7	389,8	371,3	369,8	329,8	366,5
%	100,0%	15,1%	-4,7%	-0,4%	-10,8%	11,1%
CE	100	115	110	109	97	108

Fonte: elaboração própria.

Figura 9: gráficos de modulação entoacional de 3 dados: [to], [doØ], [lo'hwe], [βes].



	ke	to	ðoØ	lo(h)	hwe	βes
Hz	278,6	389,2	468,9	462,3	391,3	324
%	100%	39,7%	20,5%	-1,4%	-15,4%	-17,2%
CE	100	140	168	166	140	116

Fonte: elaboração própria.

Por meio das figuras 8 e 9, vemos que os gráficos expõem curvaturas

entoacionais distintas. Dito por outros termos, há uma derivada de formato plana e outra de formato circunflexo (Cantero & Mateo, 2011). Assim como as modularidades das curvas nos pares das figuras 4 e 5, essas modulações também podem ser analisadas para finalidades discursivas.

Em síntese, no nível silábico houve coarticulação em ambos os tipos de variantes de /s/: as hipoarticuladas e as hiperarticuladas. Essa coarticulação, contudo, aparenta ser mais intensa em segmentos hipoarticulados do que hiperarticulados. Já no nível entoacional, os dados apresentaram modulações distintas para ambos os tipos de dados.

Considerações finais

Analisaram-se 12 dados pilotos, pareados em contextos silábicos e entoacionais de alta semelhança. Essa análise se dividiu em três etapas. Na primeira etapa, os dados foram segmentados em sílabas e/ou unidades segmentais e representados espectrograficamente via *PRAAT* (Boersma & Weenik, 2022). Ainda nessa etapa, os dados foram segmentados em *unidade entoacional* (Chafe 1988, 1994) e representados via gráficos do modelo *AMH* (Cantero & Serena, 2011). Já na segunda etapa, os dados foram classificados em hipo- e/ou hiperarticulação, conforme a teoria H&H de Lindblom (1990) e a leitura desta teoria por Melo de Almeida (2024b). Por sua vez, a terceira análise consistiu na descrição e contraste dos valores de F0 presentes em alofones de /s/ hipo- e hiperarticulados e, então, na descrição e contraste de *unidades entoacionais* com hipo- e hiperarticulações de /s/ em segmentos discursivos de Buenos Aires.

Com base nos estudos de F0 no contexto silábico, notou-se que as hipo-

e hiperarticulações de /s/ não se beneficiaram de análise exclusiva do F0 sobre o alofone, tal qual se beneficiaram os dados da análise por intensidade (dB), feita em Melo de Almeida (2024b). No trabalho de (2024b), o autor logrou identificar *vales de intensidade* distintos em dados hipo- e hiperarticulados, o que não conseguimos identificar apenas por F0 do contexto silábico. Embora ambas apresentassem graus de coarticulação, houve graus maiores de assimilação fonética nos dados hipoarticulados do que nos hiperarticulados.

Arraigando-se nos estudos de F0 na entoação de unidades entonativas que continham fones hipo- e hiperarticulados de /s/, notou-se que as hipo- e hiperarticulações de /s/ se beneficiaram mais da modulação da unidade entoacional — como um todo — para distingui-las. Há, entretanto, necessidade de outras ferramentas teóricas para a análise dos padrões entoacionais que abrigam segmentos hipo- e hiperarticulados. Haveria, ainda, a necessidade de verificar se a hipo- e hiperarticulação dos alofones de /s/ está correlacionada com a distinção dos padrões melódicos observados.

Esses resultados são compatíveis com a hipótese de que: I) apenas os valores silábicos de F0 são irrelevantes para diferenciar uma hipo- de uma hiperarticulação de /s/; II) há assimilação fonética mais intensa em fones hipoarticulados de /s; III) as unidades entoacionais com hipo- e hiperarticulações de /s/ apresentam contornos entoacionais distintos;/. Por se tratar de um estudo piloto, com poucos dados, não é possível estabelecer generalizações. É possível, contudo, arquitetar caminhos a serem percorridos em análises futuras.

Um desses percursos será a construção de uma análise integrada com outros parâmetros prosódicos. Outro percurso será a interpretação dessas e de outras curvas melódicas do *corpus*, dialogando com os estudos discursivos,

tais quais fez preliminarmente Melo de Almeida (2024B). Há, ainda, a possibilidade futura de aplicações desses estudos à formação docente, valorizando construção de sentidos discursivos a partir da produção e compreensão oral (Melo de Almeida, 2025B e 2025C). Esses percursos não serão possíveis sem uma ampliação de corpus, também necessária.

Referências

ALONSO, D. **Sobre la -s final de silaba en el mundo hispánico**. La fragmentación fonética peninsular, suplemento al t. I de la Enciclopedia Lingüística Hispánica, C.S.I.C., Madrid, 1962, p. 49.

BOERSMA, Paul & WEENINK, David. **Praat: doing phonetics by computer** [Software]. Version 6.2.23, October 8, 2022. Disponível para uso em: [acesso em 17/11/2025].

CANTERO, F. J. S.; MATEO, M. R. **Análisis Melódico del Habla: Complejidad y Entonación en el Discurso**. s/d, 2011.

CANTERO, F. J. S. **Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía**. In: ÁLVAREZ SILVA, M.R.; MUÑOZ ALVARADO & Leonel Ruiz Miyares (eds.): Comunicación Social: Lingüística, Medios Masivos, Arte, Etnología, Folclor y otras ciencias afines. Volumen II. Santiago de Cuba: Ediciones Centro de Lingüística Aplicada, 2019.

HUALDE, José Ignacio. **Los sonidos del Español**. Nova York: Cambridge University Press, 2014.

MATEO, M. R.; CANTERO, F. J. S. **Análisis prosódico de los marcadores discursivos en la conversación coloquial.** Revista da Abralin, v. 21, n. 1, p. 1-19, 2022.

MELO DE ALMEIDA, Giovanni Isaac. **Projeção do ethos militante de Cristina Fernández de Kirchner: uma análise fonopragmática da consoante /s/**. In: Colóquio de Pós-Graduação e pesquisa em Letras Neolatinas, XXIII ed. Caderno de Resumos. versão digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2023, p.

31. Disponível em: <https://posneolatinas.letras.ufrj.br/coloquio-ppglen-ufrj/ >. [Acesso em 17/11/2025]

MELO DE ALMEIDA, Giovanni Isaac. **A variação acústico-fonética do /s/ à luz da teoria cognitiva-funcional H&H: um discurso de Cristina Fernández de Kirchner**. In: Colóquio de Pós-Graduação e pesquisa em Letras Neolatinas, XXIV ed. Caderno de Resumos. versão digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2024A, p. 56. Disponível em: <https://posneolatinas.letras.ufrj.br/coloquio-ppglen-ufrj/> [Acesso em 18/11/2025].

MELO DE ALMEIDA, Giovanni Isaac. **As variações acústicas e articulatórias do fonema /s/ no Discurso Político de Buenos Aires à óptica cognitivo-funcional da teoria H&H**. Monografia. Faculdade de Letras: Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2024B. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11422/24651>.[Acesso em: 18/11/2025].

MELO DE ALMEIDA, Giovanni Isaac. **Configuração entonativa das hipo- e hiperarticulações do fonema /s/ no discurso político de Cristina Fernández de Kirchner.** Comunicação apresentada à distância. III Encontro Nacional de Linguística Aplicada. Simpósio temático 52: A língua oral como conexão: fenômenos, abordagens, metodologias e desenvolvimento de competências. Macio, 2025A.

MELO DE ALMEIDA, Giovanni Isaac. **Fonética Aplicada na Sintaxe de Discursos Políticos em Buenos Aires: descrição e ensino**. In: Ciavolella, B, Leal, L., Silva, M. (orgs.). XII SELP: Seminário de Estudos Linguísticos e Literários de Paravanaí. Anais eletrônicos. Paravanaí, 2025B. Disponível em: <https://45f710cc-43c5-4c6d-b0b2-f62713b460c7.filesusr.com/ugd/ca0902_46d9cae7e79b4daf840645e0331add5d.pdf>. Acesso em: 11/11/2025.

MELO DE ALMEIDA, Giovanni Isaac. **Fonética Aplicada en discursos políticos de Buenos Aires: la /s/ en coda**. Comunicação apresentada em: Rio de Janeiro, Instituto Cervantes, VIII Simposio de Lengua y Literatura, 2025C. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/iSPp5wo6NxU> 7:53-16:05.

MELO DE ALMEIDA, Giovanni Isaac. **Articulação e prosódia do fonema /s/: a coda interna em Discursos Políticos de Buenos Aires.** In: Colóquio de Pós-Graduação

e pesquisa em Letras Neolatinas, XXV ed. Caderno de Resumos. versão digital. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ, 2025D, p. 42. Disponível em: <https://posneolatinas.letras.ufrj.br/coloquio-ppglen-ufrj/> [Acesso em 18/11/2025].

KIRCHNER, Cristina Fernández de. **Discurso — Dia Internacional de los Derechos Humanos**. 10/12/2021. Recurso audiovisual. Recorte 16:06-19:55. Buenos Aires: 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TiyC72Wabn8&t=1183s>. . [Acesso em 12/06/2025].

LINDBLOM, Björn. Explaining Phonetic Variation: A Sketch of the H&H Theory. In: Hardcastle, W.J., Marchal, A. (eds) **Speech Production and Speech Modelling**. 1990, v 55. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-009-2037-8_16.

LIPISKI, John. **On the weakening of /s/ in Latin American Spanish**. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 51, 1984, 31–43.

TERRELL, Tracy. **La Aspiración y Elisión de /s/ en el Español Porteño**. Anuario de Letras. Lingüística y Filología, Vol. 16, 1978, p. 41-66.

RAE, Real Academia Española. **Nueva Gramática de la Lengua Española: Fonética y Fonología**. Barcelona: Espasa, 2011.

WEINBERG, María Beatriz Fontanella de. **Comportamiento ante -s de hablantes femeninos y masculinos del español bonaerense**. Romance philology. Vol. 27, nº 1. 1973, p. 50-58.

VÁSQUEZ, W. **El fonema /s/en el español del Uruguay**. Rev. de la Foc. de Hum. y Ciencias, X. 1953, 87-94.

Uma proposta de letramento literário por meio da gamificação do Role-Playing Game (RPG) livro-jogo

Tailson Lima (UFPA)[177]

Jailma Campos (UFPA)[178]

Introdução

O currículo e as práticas pedagógicas tradicionais, voltadas à memorização de informações e uma formação homogeneizante dos alunos, vem sendo modificadas pelo acúmulo de teorias e experiências que se consolidaram em leis que orientam a educação formal em direção uma práxis educacional significativa, que releva a importância das particularidades dos sujeitos da educação no processo de ensino-aprendizagem, refletidas na adoção nas denominadas *metodologias ativas*, ou seja, a depreensão de meios que favoreçam a construção de conhecimentos para formação individual e social e a expansão da consciência crítica.

Neste sentido, as metodologias ativas compreendem conhecimentos, práticas e instrumentos que desenvolvam processos de ensino-aprendizagem significativos, que buscam alcançar os objetivos educacionais e de formação,

[177] Aluno de Mestrado em Estudos Linguísticos, Concentração em Ensino e Aprendizagem de Língua e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Guamá. Email: tailsondelima@hotmail.com. Lattes: **https://lattes.cnpq.br/1697990487139591**.

[178] Professora Dr[a]. efetiva do Mestrado em Estudos Linguísticos, Concentração em Ensino e Aprendizagem de Língua e Culturas do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Pará (UFPA) – Campus Guamá. Email: jailma@ufpa.br. Lattes: http://lattes.cnpq.br/9062353513535112.

principalmente nas instituições de educação formal. Assim, os usos das diversas metodologias ativas são empregados nas diversas disciplinas que compõe o currículo escolar, como no caso da Língua Portuguesa.

Na Língua Portuguesa se encontra os estudos literários e os processos de ensino-aprendizagem da literatura. Tradicionalmente, o ensino de literatura compreendia a memorização e habilidade de encontrar nos textos literários elementos e características de "escolas literárias", com um foco na história da literatura e informações como datas e autores; atualmente, o ensino-aprendizagem dos aspectos literários centram-se no conceito de *letramento literário*.

Assim como o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa distancia-se do tradicional foco na gramática para uma disciplina que abrange a ampla e complexa depreensão dos textos, usos da língua e expressões da linguagem, o letramento literário busca desfazer o limite do ensino de literatura como um conjunto de informações sobre a história da literatura mundial e nacional e, em vez, tornar-se um momento de depreensão aprimoramento da compreensão dos textos literários e de seus desdobramentos.

Os desafios do processo de ensino-aprendizagem da literatura não se limitam a modificar o paradigma educacional sobre os textos literários, mas utilizar as metodologias ativas e tecnologias nesse processo educacional formal do que é literário. A literatura em sua história pedagógica constituiu-se majoritariamente de um encontro do estudante com o texto literário, e explicações do professor com um apoio instrumental, os eslaides.

Dessa maneira, a presente pesquisa alicerça a sua importância no desenvolvimento de depreensões sobre a experiência de uso das tecnologias

educacionais em metodologias ativas que possam estar no cerne de um processo de ensino-aprendizagem do letramento literário, posto que estas experiências ainda não são a norma paradigmática das práticas de ensino da literatura nas escolas e demais instituições de educação formal.

Com o intuito de aliar a metodologia ativa do ensino-aprendizagem por meio de histórias jogos com a narrativa literária em um processo de letramento literário, esta pesquisa propõe como tecnologia educacional o Role Play Game (RPG no inglês), ou "jogo de interpretação de papéis" como elemento de um processo de *gamificação*, ou seja, que o processo de letramento literário seja gamificado, tornando-o jogo por meio de uma narrativa interativa, visando a motivação e o engajamento, objetivando principalmente as habilidades de leitura literária.

Dessa forma, construiu-se como hipótese que o RPG do tipo livro-jogo - um jogo que se constitui de uma narrativa entrecortada e que o jogador pode escolher o destino do personagem principal, garantindo imersão na narrativa e engajamento nos desafios da estrutura do jogo - pode reunir sinergicamente na gamificação do letramento literário o prazer do jogo e o interesse em narrativas da literatura, utilizando-se de uma tecnologia hibrida e diferenciada para os processos de ensino-aprendizagem do âmbito literário.

Portanto, a pesquisa realizada almejou responder à questão da possibilidade de uso dos livros-jogos como instrumento para o letramento literário, principalmente como experiência para professores em formação, os graduandos de Letras – Língua Portuguesa, posto que estes serão os atuantes das metodologias ativas como a gamificação em sala de aula. Desse modo, há efetividade da motivação e engajamento visados pelo projeto de gamificação com a prática do letramento literário proporcionada pela vivência da narrativa do RPG livro-jogo?

A experiência de jogo e letramento literário atentou-se em utilizar a metodologia do letramento literário - que instiga a leitura literária e depreensão dos textos literários - com o motor de motivação e engajamento da gamificação, de modo que o jogo narrativo do RPG livro-jogo servisse como ferramenta que aliasse narrativa ficcional com storytelling, a história em um jogo que almeja apresentar um elemento imersivo ao jogador-leitor.

Portanto, os resultados da experiência de jogo com letramento literário com alunos de todos os semestres do curso de Letras – Língua Portuguesa da Universidade Federal do Pará serviram e podem auxiliar em futuros trabalhos acadêmicos ou atividades de professores como um estudo de revisão bibliográfica sobre as palavras-chave (letramento literário, gamificação, RPG livro-jogo) e como estas interagem em uma proposta de letramento literário tanto teoricamente como uma prática pedagógica a ser desenvolvida.

Ademais, experiências em relações pouco exploradas ou ainda não realizadas paradigmaticamente poder ser referência em processos de ensino-aprendizagem de outros educadores, de modo que a gamificação do livro-jogo possa tornar-se uma possibilidade que auxilie na motivação e engajamento dos alunos na práxis do letramento literário, um desafio para os professores de Língua Portuguesa na escola.

Por consequência, a descrição metodológica da experiência e de análise dos dados se tornam informações relevantes para a realização de outras pesquisas e experiência com o mesmo direcionamento, como a importância da *pesquisa participante* na educação, o uso de *entrevistas em profundidade* e *análise temática* dos dados, de modo a obter as percepções e depreensões dos alunos a cerca do RPG livro-jogo como instrumento no

ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, principalmente na questão do letramento literário.

Fundamentação teórica

A mudança de paradigma educacional, limitada a uma pedagogia tradicional de reprodução de conhecimentos e homogeneização do indivíduo e da sociedade, encontram-se acumulados historicamente em teorias da educação, em propostas educacionais transformadoras e adoção de pensamentos que permeiem a práxis do educador e dos aprendentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. A mudança de paradigma envolve transformação dos sujeitos, por múltiplos meios, que não estão limitados somente às explicações dos professores. Por isso,

> O objetivo do ensino não deveria ser a transmissão apenas do já conhecido, mas o desenvolvimento da capacidade de observação e de reflexão crítica. Isto é inovação. Os métodos podem evoluir, podem ser aprimorados para melhor satisfazerem aos anseios do indivíduo, mas sendo o homem um ser social, a transmissão do conteúdo de uma geração à outra deve vir sempre unida à busca de sentido (Dias, p. 2, 2024).

O sentido das inovações em educação perpassa a formação de um indivíduo crítico, capaz de atuar em uma sociedade que se transforma rapidamente tanto em avanços tecnocientíficos quanto em questão de pensamento e práticas sociais. A orientação de mudança paradigmática da educação exige, inclusive em leis regentes da educação formal, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que o educador tenha conhecimento e aplique em sua prática pedagógica meios de tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo; cabe ao professor, por exemplo “selecionar,

produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender" (Brasil, 2018, p. 12).

É na busca da inovação que se encontra, na seara das metodologias ativas, recursos didáticos e processos metodológicos que visam dar "ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor" (Moran, 2018, p. 4), traduzindo-se em um processo de ensino-aprendizagem em que os sujeitos estão ativamente em busca de conhecimento e formação, construindo-se social e individualmente.

Consequentemente, as metodologias ativas empregadas em um processo de ensino-aprendizagem devem se direcionar ao "incentivo à autonomia, ao pensamento crítico, à inteligência socioemocional, ao estímulo do diálogo e à atuação coletiva" (Sefton; Galini; 2023, p. 18). As metodologias ativas não devem ser empregadas de maneira esporádica e/ou pouco integradas ao currículo, na ânsia de tornar a educação moderna e inovadora, e sim como ferramentas significativas de transformação da práxis educacional. (Lara, 2022, p. 65).

As metodologias ativas possuem diversos métodos e abordagens, contudo, esta pesquisa tem interesse na *aprendizagem por histórias e jogos*, dado o crescente interesse da sociedade sobre os jogos e as possibilidades que a gamificação dos jogos narrativos como o RPG livro-jogo apresenta como um instrumento para mitigar a problemática do ensino tradicional de literatura que é limitado, tanto tecnologicamente quanto metodologicamente, aos textos, sejam estes em eslaides ou impressos.

Diante do exposto, a gamificação é interessante dado o emprego dos jogos e suas características inerentes, como por exemplo, serem instrumentos

de satisfação de distensão, a necessidade de descarga de energia emocional (Alves, 2015, p. 18), mas, principalmente, por serem formas de "proporcionar prazer, é um meio de o sujeito desenvolver habilidades" (Busarello, 2016, p. 24). Na gamificação, visa-se engajar os sujeitos da educação no processo de ensino-aprendizagem porque estão imersos na linguagem e estrutura dos jogos, em que o desenvolvimento de habilidades e construção de conhecimentos estão condicionados ao prazer de realização das atividades e de desafios propostos, e não a elementos extrínsecos como imposições exteriores e cobranças, como provas e notas.

Quanto ao ensino da literatura, desenvolver o letramento literário é motivar os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem a vivenciarem a leitura, construindo significados e colocando às capacidades de leitura e escrita em desenvolvimento, engajando-os em atividades e ações em que o texto é o centro dessa experiência (COSSON, 2021). No entanto, Ganzela (2018, p. 46) cita que as aulas, tradicionalmente, não se reinventaram quanto aos recursos didáticos e metodologias – aulas expositivas com apresentações de slides ou aulas dialogadas em que o texto é o único recurso são as normas no desenvolvimento das aprendizagens em literatura nas escolas.

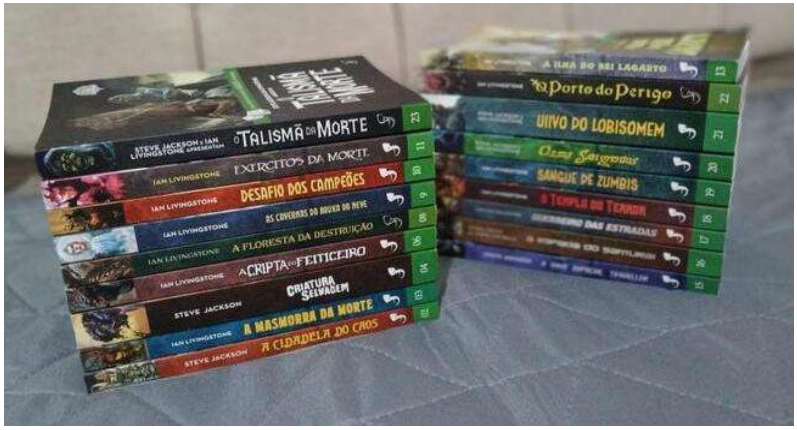
Lima e Campos (2024) sugerem que a proposição da gamificação do letramento literário por meio do livro-jogo seja concebida como uma experiência de metalinguagem, em que a vivência da narrativa não seja somente o ponto de convergência entre o jogo e a Literatura, e o processo de letramento literário seja imiscuído à linguagem dos jogos, ou seja, gamificado.

A abordagem teórica do uso dos livros-jogos mostrou-se ausente na pesquisa bibliográfica, salvo a autora Rosana Rios, palestrante no I Simpósio RPG e Educação (2004). Conforme Rios (2004), o uso do livro-jogo (o que ela

denomina aventura solo) é uma "modalidade" do RPG que é condizente e apropriada para os letramentos, posto que está inserido no universo da leitura e da escrita; ademais, como um jogo narrativo, está igualmente relacionado ao letramento literário. No livro-jogo, segundo a autora, "o autor se dirige ao leitor" (RIOS, 2004, p. 225), ou seja, o leitor é o personagem da aventura solo que interage com a narrativa, não somente lendo e descobrindo os elementos constituintes de texto narrativo, como ambientação, personagens, nós e tramas da estória etc., como também decidindo ações e direcionando o protagonista (o leitor-jogador) por caminhos diferentes que levam a finais também diferentes.

Rios (2004, p. 226) correlaciona com sugestões práticas o livro-jogo e seu uso como tecnologia educacional utilizada no processo do letramento literário e escrito/multissemiótico, destacando que o processo de leitura da aventura solo é, em si, uma experiência de inicialização à leitura. Adicionando a leitura inicial, é possível trabalhar o texto em grupo, lendo para todos e incentivando-os a tomar decisões em conjunto que criem ou continuem a história do livro-jogo, trabalhando a produção de textos, a pesquisa posterior sobre o tema e o gênero do livro-jogo que adentra a questão dos letramentos e do letramento literário ao se buscar a intertextualidade com outras mídias e textos literários, dentre outras possibilidades de continuação das práticas de linguagem a partir da experiência com o livro-jogo.

Figura 01 - Livros-jogos da série Fighting Fantasy



Fonte: Elaborada pelo autor (2025).

Metodologia

O tipo de pesquisa descrita neste artigo é denominado *participante*, pois os sujeitos da pesquisa vivenciam diretamente a experiência investigada, enquanto o pesquisador acompanha e participa das ações dos indivíduos pesquisados. Segundo Severino (2013, p. 104), a pesquisa participante "é aquela em que o pesquisador compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente das suas atividades" – a experiência de jogo para propósitos educacionais do livro-jogo, a oficina dividida em etapas da metodologia da sequência básica do letramento literário de Cosson (2021) e as percepções e recepções compartilhadas na oficina ministrada, sobre esses elementos correlacionados em uma experiência sinérgica, foram vivenciadas tanto pelos discentes voluntários da pesquisa quanto pelo pesquisador.

Etapa Prática: Para a coleta e análise de dados dos sujeitos participantes sobre as reflexões acerca da correlação entre o RPG livro-jogo, o

letramento literário e a gamificação, da experiência de gamificação do livro-jogo como instrumento de letramento literário, além das potencialidades de *game design* do livro-jogo para propósitos educacionais, foi utilizado o método conhecido como *entrevistas em profundidade*, em que os participantes compartilhem suas experiências, percepções e perspectivas de forma flexível, geralmente gravadas e transcritas para uma análise posterior.

A análise de dados incluiu *as análises de conteúdo* (examina e quantifica a presença de certas palavras, assuntos e conceitos em mensagens de texto, imagem, vídeo ou áudio. O método transforma informações qualitativas em dados quantitativos para ajudar você a tirar conclusões confiáveis) e a *análise temática*, que se foca na identificação de padrões e tema exteriorizados pelos sujeitos participantes. O instrumento da gravação de vídeo foi utilizado para esta etapa da pesquisa, dado que as imagens em formato de vídeo auxiliam as depreensões de forma global do contexto das atividades, como a identificação da relação dos indivíduos com seus discursos e a visualização das relações dos participantes entre si e com o desenvolvimento das atividades propostas.

A triangulação de dados, que se refere à adoção de diferentes perspectivas em relação ao objeto de pesquisa para ir além do que seria possível por uma única abordagem, foi realizada pelo método comparativo entre os discursos obtidos nos instrumentos de coleta de dados, os questionários e as falas gravadas. As percepções e recepções dos voluntários foram analisadas quanto a temática e o conteúdo, sendo comparadas entre si para verificar e observar a influência das experiências prévias com os conceitos abordados, a efetividade do diálogo ocorrido entre o pesquisador e os aventureiros-voluntários e participantes da Saga da Gamificação do Livro-

Jogo e Letramento Literário, além de relacionar as depreensões, percepções e recepções dos futuros aventureiros experientes de Letras com as problemáticas e inferências levantadas pelos sujeitos da pesquisa-oficina.

Relação Gamificação e Letramento Literário: Cosson (2021) desenvolveu uma metodologia para a vivência da Literatura que, em uma perspectiva dialógica, é orientada para uma práxis de construção social dos conhecimentos nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Ele denominou de “sequência básica” (Cosson, 2021, p. 77) uma orientação para uma experiência significativa da vivência da linguagem literária (a literariedade) e da narrativa. São quatro passos para a metodologia de letramento literário, conforme proposto pelo autor:

Motivação: "Atividade de preparação, de introdução dos alunos no universo do livro a ser lido" (Cosson, 2021, p. 77). A motivação é uma prática que esteja em torno da forma e conteúdo da experiência literária a ser vivida, de modo a incentivar a leitura que será feita posteriormente. Pode ser iniciada ou complementada com outras práticas de linguagem, como a discussão da temática em debates, por meio de jogos, e outros meios.

Introdução: "Apresentação do autor e da obra" (Cosson, 2021, p. 57). Na introdução, o leitor terá uma contextualização que une em uma tríade autor-leitor e o texto literário, relevando aspectos estilísticos do autor e indícios textuais no visual das obras e outras intertextualidades, como a capa, orelha etc. da obra ou experiência narrativa trabalhada.

Leitura: "Ao indicar o texto, é conveniente que o professor negocie com seus alunos o período necessário para que todos realizem a leitura e, dentro desse período, convém marcar intervalos" (Cosson, 2021, p. 63). Segundo o estudioso, os textos longos devem ter intervalos de tempo em que a leitura é

acompanhada e podem ser utilizados didaticamente para auxiliar nas dificuldades leitoras dos alunos, inclusive, sendo complementados com novas leituras de apoio ao texto mais complexo.

Interpretação: “É o que gostamos de chamar de encontro do leitor com a obra” e é “a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade" (Cosson, 2021, p. 65). Para o autor, esse é um momento de análise e valoração que se dá em um “momento interior”, individual, “de encontro do leitor com a obra”, que se segue para o momento exterior, a socialização dos sentidos e significados, e dos valores. Essa etapa demanda o registro da socialização, ou seja, uma produção textual que materialize a experiência da Literatura e sirva a outros indivíduos e contextos de ensino e aprendizagem e, assim, ser utilizada como base para outras práticas de vivência de letramento literário.

Os desafios de pesquisa devem ser enfrentados em fases: *inicialmente* postos os referenciais teóricos e direcionamentos para a experiência prática, foi elaborado um questionário de perguntas abertas e fechadas, com o intuito de obter informações sobre o público-alvo da pesquisa-oficina. A compreensão e identificação dos sujeitos da vivência prática são parte essencial das metodologias ativas, pois, a partir de seus conhecimentos e experiências, é possível construir meios de ensino-aprendizagem significativos e particularizados. Ademais, essa identificação é igualmente parte do tipo de pesquisa (a pesquisa participante pressupõe um processo significativo para o pesquisador e para os participantes), da gamificação (auxilia na construção de ambientes gamificados e jogos, dado que a motivação e engajamento da gamificação partem de interesses e habilidades inerentes) e do letramento literário (reconhecer os interesses literários orienta

as possibilidades de curadoria do que ler e, no caso do livro-jogo, do que jogar).

O questionário inicial também auxiliou na construção de projeto de oficina na validação ou refutação de hipóteses e inferências oriundas da pesquisa teórica para a parte prática, além de influir na implicação do pesquisador em relação às relações sociais e afetivas de interação, dada a importância das subjetividades em processos de ensino-aprendizagem e pesquisas implicadas e ativas. Dessa maneira, a análise de dados se principia com as percepções e recepções advindas do questionário inicial, que foi utilizado como documento oficial de inscrição da oficina e de captação de dados dos voluntários. Essas ações primeiras se constituíram na *primeira etapa* da pesquisa prática.

A *segunda etapa* da parte prática da pesquisa foi a realização da oficina, que ocorreu durante três dias de atividades nos dias quinze, dezesseis e dezessete de janeiro de 2025 (carga horária de 20h), e foi assim planejada: o primeiro dia de oficina consistiu em uma forma de minicurso, no qual foram apresentados conceitos e questões acerca das metodologias ativas, gamificação, letramento literário e o uso dos RPGs na educação. Esse foi o momento da Motivação do letramento literário, em que as reflexões acerca dos temas e conteúdo do material literário a ser pesquisado são utilizados como elementos motivadores e engajadores da vivência.

O primeiro dia de oficina teve duas fases: a apresentação teórica e a apresentação do livro-jogo. A primeira fase, correspondendo a etapa de Motivação do letramento literário, foi desenvolvida por meio do diálogo do professor-pesquisador aos alunos aventureiros sobre conceitos relevantes para a pesquisa, como gamificação, RPG, metodologias ativas, letramento

literário e livro-jogo, expressos na Figura 04.

A segunda fase correspondeu à etapa de Introdução da sequência básica do letramento literário, em que foram apresentados os livros-jogos e socializado as depreensões iniciais dos objetos, como a linguagem semiótica (figuras das capas, cores, significados referentes à caracterização oficial), os autores e as origens dos livros-jogos utilizados, e outras "curiosidades", como as percepções do professor-pesquisador sobre os livros-jogos apresentados. Esta segunda fase foi responsável para as orientações de escolha e utilização do livro-jogo, de modo que os alunos participantes pudessem usufruir das "aventuras solo" no segundo dia de oficina e obter dos alunos as percepções e recepções das experiências acerca dos jogos narrativos, por meio da socialização de suas leituras.

O segundo dia de oficina correspondeu ao momento de Leitura da sequência básica do letramento literário. Nessa etapa, os aventureiros voluntários das Saga da Gamificação do Livro-Jogo e Letramento Literário leram / jogaram os livros-jogos, obtendo a experiência conjunta de leitura literária e vivência do jogo, orientados a refletirem sobre a prática pedagógica e de como esses elementos podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem. O segundo dia teve orientação remota por meio eletrônico *WhatsApp*, em que os alunos voluntários puderam levar os livros-jogos escolhidos às suas casas e estiveram "livres" para jogar / ler durante o dia até o terceiro dia de oficina.

O terceiro dia foi caracterizado pela etapa de obtenção de dados de pesquisa (as percepções e recepções acerca da relação do livro-jogo com o letramento literário e a gamificação) responsáveis pela resposta à questão de pesquisa, a realização dos objetivos e corroboração ou refutação de hipótese e

inferências prévias. Esse também foi o momento da Interpretação na sequência básica do letramento literário, caracterizado pela socialização das leituras e reflexões individuais, adicionando-se a materialização do que foi lido e estudado – a concretização das leituras e jogos gravados em vídeo e utilizada para obter as percepções e recepções dos participantes acerca do livro-jogo.

Posteriormente aos dias de oficina, seguiu-se a etapa de transcrição e análise de dados do vídeo, em que as falas dos alunos participantes foram circunscritas tematicamente, em que palavras-chave relacionadas às experiências de jogo e leitura das “aventuras-solo” foram frequentemente citadas e asseverada, constituindo categorias a serem analisadas e apresentadas na etapa de análise da oficina desta dissertação. As falas que ensejaram a iniciativa de diálogo, foram relevantes no momento de exposição para a exploração dos temas e apareceram com frequência nos discursos proferidos foram as determinantes para serem analisadas e representarem as experiências de jogo e vivência da leitura dos alunos participantes.

O vídeo tornou-se importante para se obter outras formas de concordância ou discordância dos temas e asseveração das frequências - além das falas propriamente obtidas, foram relevados outros dados apresentados nas imagens dos vídeos, por exemplo, corroborações do que estava sendo dito expressadas por meio de comunicação corporal aos temas discutidos e o uso de imagens como mapas e páginas dos livros-jogos, ambos exemplos fazendo parte das falas abordadas em diálogo.

Participaram da recolha de feedback doze alunos e, como parte relevante para a análise, foram utilizadas informações do formulário da parte prática da pesquisa "Gamificação do Role Play Game (RPG): o livro-jogo na formação de futuros professores de Língua Portuguesa" dada a abordagem da

perspectiva de metodologia ativa, que torna os alunos-aventureiros referência em relação às atividades e diálogos propostos pelo pesquisador-professor, utilizando-se principalmente das respostas dos voluntários às questões oito e nove do formulário, que correspondem às expectativas dos alunos de Letras Língua Portuguesa participantes voluntários da oficina.

Resultados

Segundo Szabó Junior (2021, p. 45), a gamificação é uma alternativa para reunir à experiência de jogo conhecimentos, conteúdo e engajar os alunos em processos de ensino-aprendizagem de forma efetiva e significativa. Nesse sentido, foi percebido o engajamento na atividade de jogo e leitura, pois a maioria dos alunos que jogaram seus livros-jogos gostaram da experiência e contribuíram com suas percepções e depreensões, demonstrando as potencialidades da relação motivação-engajamento da gamificação.

Sem embargo, os jogos comumente têm respostas emocionais atreladas à experiência da gamificação, inclusive emoções negativas como frustração e raiva (Boller; Kapp, 2018, p. 16). Daí a importância do *Game Design*, em que os desenvolvedores de um jogo de aprendizagem ou ambiente gamificado devem relevar as emoções que pretendem despertar (entusiasmo, contentamento, satisfação) e evitar promover respostas emocionais indesejadas.

Os alunos voluntários citaram como pontos fracos no processo sinérgico do letramento literário e gamificação do livro-jogo a etapa da leitura: o tempo de jogo e de recepções e depreensões sobre o que foi lido e jogado foi considerado parco, o que suscitou frustração na experiência literária e de jogo,

levando a desmotivação e desengajamento com a atividade. Como exemplo, poucos alunos terminaram o jogo, pois não tiveram tempo de persistir na proposição de jogo e leitura para socialização futura de suas experiências.

O problema do tempo aliou-se ao das regras, cujo desafio não foi a quantidade e/ou complexidade delas no *game design* em si, mas a falta de tempo para a "curva de aprendizagem" do processo de gamificação do livro-jogo para o letramento literário e incentivo à leitura. A "curva de aprendizagem" é o tempo que leva para o indivíduo adquirir habilidade suficiente para executar tarefas e atividades, em outros termos, deve-se relevar o tempo para se aprender algo novo de forma efetiva e afetiva, evitando a desmotivação pela possível percepção de inabilidade e impotência frente aos desafios propostos pelo ambiente gamificado.

Contrariando a sugestão de Rios (2004) em deixar os alunos buscarem suas próprias leituras e compreensão do sistema de jogo, os alunos voluntários expuseram desmotivação quanto a falta de entendimento das regras em contraste com o interesse e imersão na atividade narrativa. A explicação prévia das regras do sistema *Fighting Fantasy* de livros-jogo e a disponibilidade de consulta do sistema de jogo a qualquer momento da leitura forma sugestões dos alunos para que a experiência do livro-jogo fosse mais efetiva, tornando o jogo mais fluído e permitindo maior aproveitamento da leitura.

Adicionando-se à questão da motivação e engajamento aliado ao *game* design, surgiu um importante elemento apresentado nas depreensões e percepções dos alunos: as *intermidialidades*. O termo se refere às relações entre as mídias, "interações e interferências de cunho midiático ..., ou seja, qualquer fenômeno que ocorra num espaço *entre* uma mídia e outra(s). Logo,

o cruzamento de fronteiras midiáticas vai constituir uma categoria fundadora da intermidialidade" (Rajewski, 2012, p. 52).

As *referências intermidiáticas* são aquelas "que citam ou evocam de maneiras muito variadas e pelos mais diversos motivos e objetivos, textos específicos ou qualidades genéricas de uma outra mídia" (Clüver, 2007, p. 17), e essas referências intermidiáticas e intertextuais foram muito proferidas durante a oficina, revelando o repertório de vivências narrativas dos alunos voluntários. Citações de filmes, jogos de videogame e séries corroboram a hipótese de relevar a problemática da limitação do ensino da literatura aos textos, dada a tendência dos usos da tecnologia e da interação entre as artes narrativas e suas particularidades midiáticas.

Após o diálogo contendo elementos, características, componentes e relações da gamificação com o letramento literário e ações para o incentivo à leitura literária, os alunos participantes expuseram suas ideias sobre potenciais criações de livros-jogos direcionados para o ensino-aprendizagem da literatura, de modo a utilizar o que foi aprendido na oficina em trabalhos de disciplinas acadêmicas ou criação de projetos de tecnologia educacionais pelos alunos do Curso de Letras que já possuem experiência em sala de aula.

Como dialogado nos dias de oficina, a "jornada do herói" é um modelo narrativo para produzir intertextos e intermídias interessantes, principalmente como base de construção de uma "aventura solo", que pode ser utilizada como texto motivador inicial para posterior engajamento com a obra original, permitindo socialização de escritura e leitura posteriores como parte dos processos de ensino-aprendizagem de literatura.

Assim, foi-se compreendido que não seria possível adaptar o livro inteiro como um livro-jogo, posto a quantidade de elementos narrativos que

deveriam ser gamificados para funcionar como jogo em uma narrativa tão extensa, significaria um projeto além do tempo demandado para a elaboração do trabalho a ser apresentado na disciplina. Poder-se-ia utilizar um recorte da obra mais afeito à ideia de jogo e de protagonismo heroico, elementos das mecânicas e dinâmicas comuns aos livros-jogos.

Conclusão

O ensino de Literatura está tradicionalmente circunscrito às aulas expositivas ou dialogadas, com o texto e os slides como tecnologias de auxílio ao ensino da Literatura como história da arte literária e a uma coleção de características de estilos de época e identificação dessas características em obras canônicas. A metodologia ativa da gamificação e a abordagem do letramento literário utilizando o RPG ("jogo de interpretação de papéis" na sigla em inglês) do tipo livro-jogo como tecnologia educacional é uma forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem da Literatura uma ação mais motivada, dinâmica, engajada, incentivando a leitura literária por meio do jogo narrativo.

Então, se o RPG livro-jogo pode ser um artefato de gamificação que reúne experiência de jogo e vivência literária, esse instrumento deve ser testado na prática. A projeção de uma oficina possibilitou tornar a pesquisa a realização da práxis, a teoria com a prática, do livro-jogo com a metodologia do letramento literário e as potencialidades de gamificação da "aventura solo".

A experiência com o livro-jogo mostrou-se bem-sucedida, pois os alunos compreenderam as formas de se utilizar esse recurso e suas motivações

intrínsecas que levaram ao engajamento com a atividade, mas não foi perfeita – houve problemas de *game design*, como o excesso e a complexidade das regras, o que dificultou a apreciação da leitura e, por isso, o desenvolvimento da trama do jogo foi comprometido. Também foi mencionado pelos alunos-participantes da oficina, que o tempo reduzido impossibilitou uma apreciação mais aprofundada do livro-jogo, o que provocou efeito contrário ao esperado na gamificação – a desmotivação e o desengajamento da atividade de leitura-jogo proposta aos alunos.

Temas como a vivência da narrativa, direcionadas ao letramento literário, às questões de leitura e ao *game design* concernentes ao *storytelling* ("contação de histórias", comum aos jogos narrativos como o RPG), foram outro tópico dialogado na oficina. O livro-jogo, concebido como um texto híbrido entre literatura e jogo, apresentou vantagens para a realização de práticas de letramento literário, promovendo a oportunidade para a realização de um processo de ensino-aprendizagem que contemplou os elementos literários, características de gênero, intertextualidades e intermidialidades.

Neste sentido, pode-se concluir que é possível reunir sinergicamente a experiência de jogo com a experiência da narrativa literária, tornando o livro-jogo um instrumento de letramento literário que, dada a construção do planejamento de *game design* e gamificação, reúne elementos motivacionais e engajadores na questão da leitura e depreensões literárias.

Referências

ALVES, Flora. O que é Gamification. *In:* ALVES, Flora. **Gamification:** como criar

experiências de aprendizagem engajadoras: um guia completo: do conceito à prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015. p. 17-32/35-48.

BOLLER, S., KAPP, K. **Jogar para aprender:** tudo o que você precisa saber sobre o design de jogos de aprendizagem eficazes. São Paulo: DVS Editora, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUSARELLO, R. I. **Gamification**: princípios e estratégias. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 140p.

BUSARELLO, R. I.; ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobra a gamificação como recurso motivacional. *In*: FADEL, L. M.; ULBRICHT, R. F.; BATISTA, C. R.; VANZIN, T. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CLÜVER, C. Intermidialidade. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, V.1, N.2: nov.2011 - abr.2012, p. 8–23, 2023.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. 11ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

DIAS, E. A educação e os novos tempo. *In:* FUNDAÇÃO CESGRANRIO (ORG). ***Ensaio***: avaliação e políticas públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.32, n.122, p. 1 – 8, jul./set. 2024.

GANZELA, M. O leitor como protagonista: reflexões sobre metodologias ativas nas aulas de literatura. *In*: BACICH, L.; MORAN, J (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

LARA, E. M. O. As metodologias ativas e o aprender com tecnologias. *In*: LUCHESI, B. M.; LARA, E. M. O.; SANTOS, M. A. (Org.). **Guia prático de introdução às metodologias ativas de aprendizagem**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2022.

LIMA, T. R., CAMPOS, J. S. U. B. Gamificação e letramento literário: o livro-jogo na vivência da narrativa fantástica. *In:* OLIVEIRA, C. Z., CAMPOS, J.S.U.B. **Ensino de leitura:** desafios e implicações para a formação de leitores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024, 256. P.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. 238 p.

RAJEWSKI, I. O. Intermediality, Intertextuality, and Remediation: A Literary Perspective on Intermediality. **Intermédialités / Intermediality**, (6),43–64, 2005. Disponível em https://doi.org/10.7202/1005505ar. Acesso em 27 abr, 2025.

RIOS, Rosana. Palestra – O livro-jogo, a leitura e a produção de textos. *In:* ZANINI, Maria do Carmo (org.). **Anais do I Simpósio RPG e Educação.** São Paulo: Devir, 2004. p. 218-252. 2000, p. 18-29.

SEFTON, A. P.; GALINI, M. E. **Metodologias ativas:** desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2023.

SEVERINO, A., J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SZABÓ JUNIOR, A. M. **Percepções Docentes sobre o uso de Games e Gamificação no Ensino Superior**: Percepções e Desafios. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020. Disponível em: http://tede.metodista.br/jspui/handle/tede/2019. Acesso em: 30 nov. 2025.

Machismo estrutural na língua portuguesa: uma análise do preconceito linguístico e do poder sexista na formação da identidade

Kiminay de Oliveira[179]

Rictor de Oliveira Dantas[180]

Lucimar Araujo Braga[181]

Introdução

O Brasil é um país cuja linguagem é marcada por uma forte presença do machismo, como afirma o autor brasileiro, Luiz Felipe Pondé (2013). Isso é evidenciado na forma como a linguagem é utilizada para exercer poder e controle sobre as mulheres. Além disso, a linguagem também é utilizada para perpetuar estereótipos e desigualdades sociais. No entanto, é importante questionar como podemos superar essa dinâmica e promover a igualdade e a justiça através da linguagem.

De acordo com o linguista Joaquim Mattoso Câmara Jr. (1970), ao pesquisar a linguagem em meados da década de 40, o autor alegou que o feminino nas palavras do português é um desdobramento do gênero neutro masculino (não marcado) por uma questão fonética.

[179] Doutoranda em estudos da Linguagem pela UEPG. Mestre em Ensino, Ciência e Tecnologia pela UTFPR (2018). Graduada no curso Letras Português - Francês pela UEPG (2015). 2403112-2002@uepg.br

[180] Doutorando em estudo da linguagem pela UEPG. Mestre em estudos da Linguagem UEPG (2021). Graduado em Letras Inglês pela UEPG (2018). rodantas@uepg.br

[181] Professora Doutora na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem e professora do curso de Letras - lab@uepg.br.

Fica evidente, diante desse quadro, que segundo a gramática de Mattoso Câmara Jr(1970), existe somente um gênero no português o feminino, marcado pela vogal -a. Com isso, podemos entender que a língua portuguesa, tal qual descrita naquela época entendia que o gênero masculino, encontrado nas palavras, era neutro e poderia ser utilizado de forma a se referir a públicos heterogêneos traduzindo assim uma ideia de justiça e neutralidade discursiva.

Segundo Muraro e Puppin (2001), a partir da metade do século XX, as mulheres começaram a ser reconhecidas como sujeitos históricos, sociais e econômicos, rompendo com uma longa tradição de invisibilidade e submissão. Após cerca de oito mil anos de dominação patriarcal, elas passaram a ocupar espaços decisivos nas estruturas políticas, educacionais e culturais, reivindicando o direito à voz e à representação. Essa mudança

não se deu apenas nas relações de trabalho e poder, mas também no modo como a linguagem passou a ser observada.

Sabe-se que, anteriormente a produção do conhecimento linguístico era, sobretudo, essencialmente masculina. Os primeiros estudos gramaticais e normativos foram escritos por homens, que além de terem o contato com a educação formal, eram os únicos cujas ideias eram legitimadas pelas instituições. Dessa forma, as gramáticas prescritivas do português refletem uma visão de mundo construída sob a ótica patriarcal e eurocêntrica. Entre os principais gramáticos que consolidaram o padrão normativo da língua portuguesa, destacam-se Fernão de Oliveira (1536), autor da Gramática da Língua Portuguesa, considerada a primeira do idioma; João de Barros (1540), com Gramática da Língua Portuguesa; Jerônimo Soares Barbosa (1822), com a Grammatica Philosophica da Língua Portugueza; Francisco Freire de Carvalho (1837); Evanildo Bechara (1961), referência moderna na normatização; e

Napoleão Mendes de Almeida (1943), com sua Gramática Metódica da Língua Portuguesa, amplamente usada nas escolas.

Essas obras, embora fundamentais para o registro e o ensino do idioma, foram elaboradas dentro de uma estrutura social que excluía a presença feminina, tanto como autores quanto como sujeitos de referência linguística. Dessa forma, o português normativo consolidou-se a partir de um olhar masculino sobre o funcionamento da língua, o que contribuiu para perpetuar construções linguísticas que naturalizam o masculino como universal.

De acordo com Silva e Medeiros (2021)[182], desde a chegada dos jesuítas no Brasil, o exercício da docência é feito por homens para homens, em que mulheres não eram vistas como prioridades nem para aprender ou para ensinar. Com o passar do tempo, o cenário educacional foi mudando, pois a relação do cuidado, higiene, afetividade e alimentação das crianças passa a ser relacionada à prática da vida materna de uma mulher. E, é nesse sentido, que a profissão do educador passa por uma desvalorização salarial, em que a sociedade entende que para cuidar e educar de crianças não exige preparo e sim dom! Dessa forma, como bem nos assegura Almeida (1998), a docência feminina surgiu pela necessidade de inserir as mulheres no mercado de trabalho. Assim sendo, era difícil para a honra masculina ganhar pouco no trabalho educacional e efetuar um serviço, que segundo a sociedade, é ideal para as mulheres.

Segundo as últimas pesquisas do IBGE[183], o Brasil tem uma população de 104.548.325 mulheres (51,5%) e 98.532.431 homens (48,5%) e diante desse

[182] https://www.publicacoes.unirios.edu.br/index.php/revistarios/article/view/23/23

[183]https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e- mulheres.html

cenário temos cadastrados 2.354.194 professores, sendo 1.861.118 mulheres e apenas 493.076 são homens e podemos perceber na prática que a herança do patriarcado ainda impera em vários contextos sociais.

Imaginemos a seguinte situação: em um espaço escolar, por exemplo, ainda nos dias atuais, ~~se~~ tivéssemos profissionais da educação reunidos em um auditório, composto por 80 homens e 10 mulheres, poderíamos escutar cumprimentos como *"boa noite a todos, aqui, presente",* pelo fato de que o masculino, sendo um gênero "neutro (não marcado)" se incluem as mulheres nesse discurso como previsto nas gramáticas normativas. Contudo, não poderia dizer o mesmo se fosse ao contrário, se tivéssemos um grupo formado por minoritariamente 10 homens e 80 mulheres, escutaremos, provavelmente*" boa noite a todas*", no entanto, logo a frase seria completada com "todos" para incluir o público masculino, explica o professor da Unicamp Sirio Possenti (2017) em uma palestra[184].

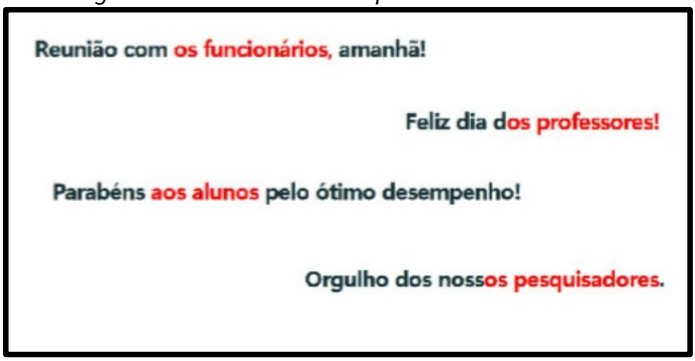
Muitas palavras recebem a vogal -a no final delas, porém não são consideradas palavras femininas. Em um artigo escrito para a revista Gazeta do Povo, em 2017, Sírio Possenti, enfatiza que palavras como "telha, parede, cadeira, e alma não tem nada a ver com o feminino; assim como armário e traço não tem nada a ver com o masculino" e ainda conclui ressaltando, que na língua portuguesa, o gênero gramatical não corresponde ao sexo biológico. Assim, a ideia de que a língua é o reflexo da sociedade, em uma sociedade machista e patriarcal, é comum que a língua traduza a aparência e o conteúdo dessa organização social.

[184] https://www.youtube.com/watch?v=RrX7FdMKl0U

Percurso histórico da Língua Portuguesa

Partindo dos entendimentos trazidos sobre a questão dos gêneros masculinos e femininos, o discurso sexista é um tema recorrente em nosso cotidiano. Três fatores importantes que caracterizam esse fenômeno são a produção de discursos machistas, a circulação de mensagens misóginas e a influência que essas mensagens exercem sobre os usuários. No entanto, é importante destacar que essas mensagens são muitas vezes veladas e subtis. Contudo, é fundamental analisar a conexão entre o discurso sexista e as mídias sociais, lugares estes que são produzidos e disseminados esses discursos em sua maioria. Exemplos como os a seguir ilustram nossa discussão:

Figura 1: Recorte de frases que circulam escolares



Fonte: Os autores/as

As mensagens acima são recortes disponibilizados nos veículos oficiais de comunicação das escolas observadas, para compor a discussão deste artigo. Notamos, sobretudo, a produção de discursos machistas, a qual é um aspecto importante do discurso sexista, como destaca a pesquisadora brasileira, Rosângela Gomes (2019). O fator que motiva essa produção é a existência de uma cultura patriarcal e machista em muitos países. É

importante ressaltar que a análise desse fenômeno é fundamental para entender como as mídias sociais influenciam a formação de opinião e a construção de identidades. Além disso, é preciso considerar a influência que essas mensagens exercem sobre os usuários.

O ensino de Língua Portuguesa, ao longo de muitos anos, era ancorado só e unicamente em uma perspectiva gramatical. Sabe-se que nos anos 50, só estudava a classe social predominante, a qual era composta por homens, como já mencionado neste artigo. Neste período, considerava-se que a linguagem era a expressão do pensamento. A partir dos anos 70 o ensino de Língua Portuguesa passou por transformações em virtude da promulgação da LDB, lei n° 5.692/71, a qual colocou a educação como objeto ideológico do governo vigente. Nessa ocasião, a língua era considerada um instrumento de comunicação a qual se ensinava através de listagens de nomenclaturas. Somente nos anos 80, com o avanço das reflexões, a respeito do ensino de língua, que a Linguística passou a ter relevância social junto com suas vertentes: Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Social, Pragmática e Análise do discurso. A partir desse cenário, a linguagem foi percebida enquanto interação social à partir de gêneros textuais.

Desta forma, cada vertente da Linguística contribuiu para as práticas pedagógicas subjacentes. A Sociolinguística abordava que havia uma diferença entre "padrão culto" e "variantes linguísticas". A linguística social apresentava que o texto não poderia limitar-se a situações fono-morfossintáticas, o que garantiu espaço para a Semântica. Assim, consecutivamente, houve influências da Pragmática e na Análise do discurso em relação ao ensino de língua a partir de gêneros textuais. Nesse período, a língua deixava de ser só um sistema, para tornar-se um enunciado.

Diante das intempéries da busca por um ensino mais significante, nos anos 90 com a ampliação dos meios de comunicação e com os surgimentos de novas tecnologias, os documentos oficiais como LDB (9.394/96) e PCN (1999), que a preocupação em ensinar Língua Portuguesa pautava-se em o aluno adquirir competências básicas e não acumular informações. É nesse cenário, que o professor começa a encarar o ensino como uma forma de interação, na qual ele passa de redentor do conhecimento para um mediador.

Considerando esse cenário histórico, percebe-se que o ensino de Língua Portuguesa nem sempre atuou como um espaço democrático, mas como um mecanismo de seleção e homogeneização cultural, favorecendo a norma linguística associada às classes dominantes e, em grande parte, aos homens. Em uma sociedade marcada pelo machismo estrutural, a escola passa a carregar a responsabilidade ética de romper com esse modelo, reconhecendo que toda prática linguística é também uma prática social e política. Inspirando-se nas reflexões de Foucault sobre discurso e poder, cabe à instituição escolar ampliar o acesso às diversas formas de dizer e permitir que meninas e mulheres sejam igualmente legitimadas na sua expressão linguística. Dessa forma, a democracia na educação passa, necessariamente, pela democratização da língua. A seguir, vamos verificar de que forma essas situações aparecem e o que isso implica no ambiente escolar.

A construção do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira

A linguagem é um reflexo da sociedade em que vivemos. No Brasil, a língua portuguesa é o principal meio de comunicação. Nesse sentido, é

fundamental compreender como a linguagem pode perpetuar ou questionar estruturas de poder. A construção do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira é um tema relevante para a compreensão da formação social brasileira. Entretanto, é preciso investigar como essa construção se deu ao longo da história. A partir da colonização portuguesa, a formação da linguagem foi marcada por uma série de fatores que influenciaram a construção do machismo estrutural. Portanto, é objetivo analisar como esses fatores contribuíram para a formação do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira.

O machismo estrutural na língua portuguesa brasileira é um fenômeno complexo que requer uma análise histórica. A colonização portuguesa é um dos principais fatores que contribuíram para a construção do machismo estrutural. Além disso, a formação da sociedade brasileira também influenciou a linguagem. Como argumenta o autor brasileiro Antonio Candido (1964), a formação da sociedade brasileira foi marcada pela presença dos europeus e, consequentemente, pela imposição de suas linguagens e culturas. Portanto, é fundamental investigar como esses fatores contribuíram para a construção do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira.

A colonização portuguesa é um dos principais recortes para a análise da construção do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira. Nesse sentido, é importante analisar como a linguagem portuguesa foi imposta às populações indígenas e africanas. Por exemplo, o uso do termo "índio" em lugar da autodenominação das populações indígenas é um exemplo de como a linguagem pode perpetuar estruturas de poder. Como afirma o autor brasileiro, Sérgio Buarque de Holanda (1936), a linguagem é um instrumento de domínio que pode perpetuar estruturas de poder.

Outro recorte importante para a análise da construção do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira é a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, é fundamental analisar como a linguagem foi utilizada para perpetuar estruturas de poder. Por exemplo, a linguagem pode ser usada para excluir ou silenciar grupos sociais. Como afirma a autora brasileira, Maria Rosa Núñez (1988), a linguagem é um instrumento de poder que pode perpetuar estruturas de dominação.

A educação é outro recorte que contribuiu para a construção do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira. Nesse sentido, é importante analisar como a linguagem foi utilizada para perpetuar estruturas de poder. Por exemplo, a linguagem pode ser usada para excluir ou silenciar grupos sociais. Como afirma o autor brasileiro, Paulo Freire (1970), a educação pode ser um instrumento de libertação ou dominação.

Metodologia

O objetivo geral deste estudo foi analisar a presença de machismo estrutural na língua portuguesa, identificando padrões linguísticos que perpetuam o preconceito linguístico e a linguagem sexista, e entender como a língua está relacionada ao poder.

Para isso, a metodologia utilizada foi a de etnografia, na qual consiste compreender como as pessoas interagem, quais são as regras que organizam as falas, como se constroem as identidades e relações de poder e como a linguagem funciona dentro de uma comunidade/espaço de interação.

Para atingir o objetivo, percorremos por duas etapas: coleta de dados e análise desse conteúdo coletado, a partir de Bardin (2011), que apresenta

como temas principais a organização e a sistematização do material verbal/escrito. A partir dos significados implícitos e explícitos produzimos as inferências que são validadas para o estudo, a partir das condições de produção ou recepção das mensagens, neste caso, observamos durante três anos, em nossa atuação em sala de aula, algumas escolas públicas da rede estadual da cidade de Ponta Grossa e seus grupos oficiais de comunicação. Das escolas observadas, uma delas chama muito a atenção devido ao fato dela ser a maior da cidade. A equipe de profissionais da educação é composta por 115 mulheres e 38 homens e na maioria das mensagens enviadas nos grupos oficiais, estão no gênero masculino.

Resultados e discussões

O objetivo geral deste estudo foi analisar a presença de machismo estrutural na língua portuguesa, identificando padrões linguísticos que perpetuam o preconceito linguístico e a linguagem sexista, e entender como a língua está relacionada ao poder.

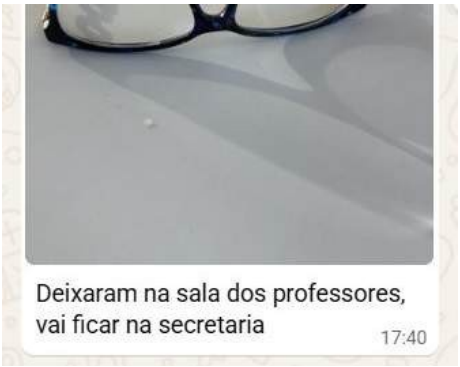
Para isso, a metodologia utilizada foi a de etnografia, na qual consiste compreender como as pessoas interagem, quais são as regras que organizam as falas, como se constroem as identidades e relações de poder e como a linguagem funciona dentro de uma comunidade/espaço de interação.

Nesse sentido, de todos os registros feitos, ao longo das observações, selecionamos apenas alguns, para demonstrar, neste trabalho, o caráter linguístico sexista e machista nos espaços escolares.

Na figura 2, encontramos uma mensagem enviada em um grupo de whatsapp oficial dos profissionais da educação em que foi descrito que o

objeto esquecido/perdido estava na sala dos professores. Notem:

Figura 2: Mensagem do grupo de whatsapp

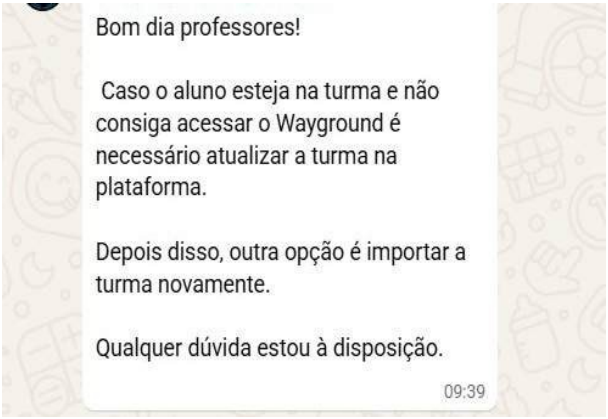


Fonte: Os autores/as

Sabe-se que a linguagem é um instrumento fundamental na comunicação humana. No entanto, muitas vezes, é utilizada para perpetuar estereótipos e discriminações, como na imagem 2. Existe uma conexão importante entre a linguagem e o sexismo, que pode ser analisada a partir de três perspectivas: a representação social, o papel dos gêneros e o poder simbólico. Por outro lado, a linguagem também pode ser utilizada para promover a igualdade de gêneros. A linguagem crítica como ferramenta pode ajudar a entender como o sexismo é perpetuado e como podemos mudar isso.

Na próxima imagem, notamos duas ocorrências de demarcação de gênero masculino, uma especificada aos profissionais da educação e outra aos estudantes. Notem:

Figura 2: Mensagem do grupo de whatsapp 2



Fonte: Os autores/as

A representação social dos gêneros é um aspecto importante da análise da linguagem crítica. Segundo uma pesquisa realizada pela Universidade de Brasília, 80% das mulheres brasileiras já sofreram alguma forma de assédio ou discriminação em consequência de seu gênero. Essa representação social negativa pode contribuir para o sexismo linguístico.

Como bem nos assegura o linguista brasileiro, Luiz Antônio Marcuschi (2008, p75) "a linguagem é um instrumento de dominação, e os homens utilizam a linguagem para exercer poder sobre as mulheres". Isso significa que a linguagem pode ser utilizada para exercer controle sobre as pessoas, especialmente as mulheres.

Ou seja, em um ambiente predominantemente feminino, como no caso dessa escola citada anteriormente, poderia existir várias formas de promover essa igualdade de gênero, seja com debates, seja com resistência linguística, seja com enfrentamento.

A desconstrução do machismo linguístico é um tema que requer atenção especial, sobretudo nos espaços escolares, pois a linguagem tem sido

utilizada como ferramenta de opressão. A partir da colonização portuguesa, a linguagem foi utilizada para exercer poder e controle sobre as mulheres, como já mencionado anteriormente. No entanto, é importante destacar que essa realidade não é única, pois existem muitos exemplos de resistência e luta contra o machismo linguístico. A análise histórica desse tema é fundamental para entender como a linguagem tem sido utilizada para perpetuar desigualdades de gênero. Além disso, é importante destacar que a desconstrução do machismo linguístico é uma ferramenta importante para criar uma comunicação mais equitativa.

Um dos primeiros movimentos que questionaram a ordem linguística patriarcal foi o feminismo negro, que surgiu na década de 1970. Esse movimento trouxe à tona a necessidade de uma linguagem mais inclusiva e equitativa. Por exemplo, as ativistas negras brasileiras, como Lélia Gonzalez (2020), questionaram a linguagem como ferramenta de opressão e exigiram uma linguagem que respeitasse a diversidade cultural e racial. Essa luta por uma linguagem mais inclusiva é fundamental para entender como a linguagem tem sido utilizada para perpetuar desigualdades de gênero e raça.

Outro exemplo de luta contra o machismo linguístico é o movimento de mulheres escritoras negras, que surgiu na década de 1980. Autores como Conceição Evaristo e Miriam Alves questionaram a linguagem como ferramenta de opressão e criaram uma linguagem que valorizava a experiência feminina e negra. Como afirma Conceição Evaristo em uma conferência "A linguagem é uma ferramenta de poder, e é necessário que as mulheres sejam protagonistas da construção da linguagem" (Evaristo, 2003)

A partir da década de 1990, surgiu um novo movimento que questionava a linguagem como ferramenta de opressão: o movimento LGBTQIA+. Esse

movimento trouxe à tona a necessidade de uma linguagem que respeitasse a diversidade sexual e de gênero. Por exemplo, as ativistas LGBTQIA+ brasileiras, como Míriam Martinho, questionaram a linguagem como ferramenta de opressão e exigiram uma linguagem que valorizasse a diversidade sexual e de gênero. Segundo Míriam Martinho, "A linguagem é uma ferramenta de poder, e é necessário que as pessoas LGBTQIA+ sejam protagonistas da construção da linguagem" (Martinho, 2010).

Contudo, a partir da análise dos movimentos feministas, negros e LGBTQIA+, é possível concluir que a linguagem tem sido utilizada como ferramenta de opressão. No entanto, é relevante destacar que esses movimentos trouxeram à tona a necessidade de uma linguagem mais equitativa e inclusiva. Hoje, é fundamental que continuemos a lutar por uma linguagem que respeite a diversidade cultural, racial e sexual.

Considerações finais

A construção do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira é um tema complexo que requer um olhar crítico. Os recortes apresentados mostraram como a linguagem pode perpetuar ou questionar estruturas de poder. Portanto, é primordial continuar a investigar como a linguagem pode ser usada para perpetuar ou questionar estruturas de poder. A construção do machismo estrutural na língua portuguesa brasileira é um tema relevante para a compreensão da formação social brasileira.

A exclusão feminina é um fator essencial nessa dinâmica. A forma como as mulheres são excluídas da linguagem e da participação social influencia significativamente a forma como a linguagem é utilizada. Por exemplo,

estudos têm demonstrado que as mulheres são frequentemente excluídas de espaços de debate e decisão, o que limita sua participação e influência na sociedade. Isso reforça a ideia de que a linguagem é uma ferramenta de poder que pode ser utilizada para exercer controle e dominação.

Em resumo, a linguagem é uma ferramenta poderosa que pode ser utilizada para exercer poder e controle sobre os outros, especialmente em relação ao gênero. No entanto, é importante questionar como podemos superar essa dinâmica e promover a igualdade e a justiça através da linguagem. A construção social do gênero, a dominação masculina e a exclusão feminina são fatores essenciais nessa dinâmica e devem ser considerados ao analisar a linguagem como ferramenta de poder e machismo.

Referência

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 ago. 1971. Disponível em: Link para a lei, por exemplo, do Planalto ou Câmara. Acesso em: dia mês ano.

CÂMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Editora Vozes, São Paulo 1970.

CANDIDO, A. **Formação da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1964.

EVARISTO, C. **Literatura e identidade.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.

FOUCALT, M. **A ordem do discurso**. 11. ed. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2004 [1970].

FREIRE, P. **Pedagogía do oprimido**. Buenos Aires: Siglo XXI, 1970.

GOMES, R. **Discurso sexista em mídias sociais: um estudo de caso.** Revista

Brasileira de Estudos Feministas, 20(2), 12-20. <https://doi.org/10.1590/2175-60122019002002>

2019.

GONSALEZ, L. **O movimento negro feminino no Brasil.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1983.

GONÇALVES, Carlos Alexandre. **Morfologia construcional**: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2006.

HOLANDA, S. B. (1936). **Raízes do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras**, 1936. IBGE. Censo 2022. **Quantidade** *de homens e mulheres.* Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de- homens-e-mulheres.html

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008

MARTINHO, M. **Linguagem e poder.** In: Anais do I Encontro de Estudos de Gênero e Sexualidade. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010.

MURARO, Rose Marie; PUPPIN, A. (Orgs.). **Mulheres e a vida: a condição feminina, a partir da metade do século XX**. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÚÑEZ, M. R. **A linguagem do poder.** São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. **Revista Travessias.** v. 2, n. 3, p. 2008.

PONDÉ, L. F. **O machismo no Brasil**. Editora Globo, 2013.

POSSENTI, Sírio. **Linguagem neutra debate deve ser levado a sério, defende linguista.** Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RrX7FdMKl0U.

SILVA, Janailsom Nunes da; MEDEIROS, Giseliane. **Men in early childhood education: education in antiquity, the Middle Ages and postmodernity.** Revista Rios, v. 17, n. 2, p. 117-135, 2021.

A pesquisa na educação básica: concepções e orientações em livros didáticos de ensino médio – PNLD 2021-2023

Expedita Maria Silva Feitosa[185]

Shirlei Marly Alves[186]

Antonio Artur Silva Cantuário[187]

Introdução

Esta pesquisa analisou o modo como livros didáticos destinados ao ensino de língua portuguesa concebem e orientam atividades de pesquisa na Educação Básica, especialmente no Ensino Médio. Parte-se da premissa de que, por serem recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), tais obras tendem a alinhar-se com as recomendações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Entre as suas dez competências gerais, destaca-se a necessidade de exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a procedimentos próprios da ciência, investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

---

[185]Graduanda do 7º bloco do curso de Licenciatura em Letras/Português, pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), ex bolsista de Iniciação Científica PIBIC/CNPq, sob orientação da profª. Drª. Shirlei Marly Alves. Membro do grupo de pesquisa Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas - LEIA.

[186] Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Coordenadora de Língua Portuguesa do Projeto Gestão da Aprendizagem vinculado à Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC).

[187] Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professor adjunto da Universidade Estadual do Piauí. Membro do Núcleo de pesquisas CATAPHORA e do grupo de pesquisa Laboratório de Leitura e Escrita Acadêmicas - LEIA.

O interesse pela temática emergiu da observação de que, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, o contato com os livros didáticos, que, tradicionalmente norteiam práticas escolares, muitas vezes se conduz de forma prescritiva, o que influencia diretamente na maneira como o ensino da língua é conduzido em sala de aula. Dessa forma, compreender como os livros didáticos propõem a pesquisa científica possibilita evidenciar limites e potencialidades na formação de estudantes.

Ainda é recorrente que, nas aulas de Português, predomine uma abordagem centrada no estudo da língua por meio de descrições e prescrições, sem que o estudante seja estimulado ao questionamento, dúvida e a construção autônoma do conhecimento. Tal configuração reforça uma prática pedagógica estática e pouca aberta a transformações, distanciando-se da perspectiva científica do ensino. Nesse contexto, como destaca Travaglia (2016), corroborando Perini (1988), a formação crítica requer o desenvolvimento do raciocínio e do pensamento científico.

No ambiente escolar, as atividades de pesquisa ainda tendem a se limitar à coleta de informações, com pouco espaço para reflexão, análise e sistematização, o que pode resultar em trabalhos de mera reprodução de conteúdos, como aponta Ninin (2008). Essa tradição escolar centrada no consumo de conhecimentos pouco contribui para a autonomia intelectual do estudante. No entanto, estudos recentes, como o de Santos (2023), já apontam mudanças nesse cenário. Ao analisar livros didáticos destinados ao Ensino Fundamental, a autora identificou orientações mais consistentes para o desenvolvimento da pesquisa de caráter científico, alinhadas à competência geral 2 da BNCC, que valoriza a investigação e a construção ativa do conhecimento.

Justifica-se, portanto, a presente pesquisa pela necessidade de ampliar esse campo investigativo, contemplando livros didáticos do Ensino Médio e verificando de que forma estão presentes as práticas de pesquisa. Os resultados alcançados contribuem para fomentar reflexões entre docentes da Educação Básica, incentivando o redirecionamento de práticas de ensino, e a valorização da pesquisa como metodologia de ensino e aprendizagem, favorecendo a formação de sujeitos críticos e autônomos.

Este artigo apresenta os resultados analisados à luz do referencial teórico que norteia nossas reflexões e está organizado da seguinte maneira: na próxima seção, apresentamos reflexões de natureza teoria com a qual se dialoga nesta pesquisa, sendo por meio delas que os procedimentos metodológicos e analíticos são orientados; em seguida, apresentamos os fundamentos metodologias para, assim, na seção posterior apresentar os resultados e as considerações finais. Encerra-se com as referências que constam neste trabalho.

Ensinar e aprender pela pesquisa

Comungamos com Freire (2002) a perspectiva de que o ensino e a aprendizagem devem ser subsidiados pela pesquisa, pois ensinar e aprender não são meros atos de repassar e receber conhecimento. A educação deve ser um espaço de troca, para criar possibilidades, em que o papel do professor é orientar o aluno de modo que desenvolva o senso crítico e a autonomia de pensamento, para o que muito pode contribuir uma aprendizagem que se constrói com a pesquisa.

Ao questionar a neutralidade das práticas educativas, Freire (2002) ressalta o caráter político desses processos, afirmando que a atitude investigativa permite ao(a) estudante relacionar sua realidade às práticas sociais, políticas e educativas da instituição de ensino. As práticas investigativas na escola configuram-se, assim como princípio para a produção de conhecimentos.

Corroboramos a defesa de Silva (2020) em prol de práticas letradas para a formação do pensamento científico e crítico dos estudantes na educação básico, situada na Linguística Aplicada, ou seja, em consideração ao estudo de natureza sistematizada das práticas de linguagem. Para esse estudioso, o letramento do professor na interface com o letramento científico e o letramento acadêmico podem contribuir de modo significativo para a potencialização de uma educação científica, em especial, no campo da ciência linguística.

A pesquisa como princípio educativo, na prática pedagógica de Freire (2002), rompe com a concepção do ensino enquanto processo de instrução e neutralidade. A partir das práticas de investigação, a perspectiva freiriana de ensino e aprendizagem busca desenvolver o lado crítico e da curiosidade nos participantes dos processos em um contexto no qual esses atores criem situações de problematizações acerca dos saberes, com momentos de contestação. Dessa forma, Freire (2002, p. 32), ao expor que “ensinar exige pesquisa”, apresenta o ato de pesquisar, de investigar, de analisar a realidade como aliado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, a investigação torna-se um princípio para ensinar e para aprender.

Nesse sentido, a pesquisa como prática educativa, de acordo com Freire (2002), trata o conhecimento como um processo de reconstrução e

reelaboração por um sujeito ativo. Assim, aluno e professor são investigadores. Dito isso, a educação é vista não mais como mero processo de ensino aprendizagem, mas como uma prática em que todos os participantes ensinam e aprendem. Assim sendo, ensino e pesquisa apresentam-se entrelaçados, são complementares para a formação efetiva do cidadão.

Nesse contexto, a pesquisa com caráter científico constitui, de acordo com Bagno (2014), um procedimento sistemático, mediante métodos científicos, que tem como objetivo encontrar soluções para os problemas propostos. Para isso, Bagno (2014, p. 18) ressalta que a "investigação é feita com o objetivo expresso de obter conhecimento específico e estruturado sobre um assunto preciso". Esse autor destaca que a pesquisa escolar é um processo complexo, que exige habilidades previamente desenvolvidas se tenha um modo construtivo e ativo de promover a aprendizagem.

Também encontramos subsídios em Bernardes e Fernandes (2006) para definir a pesquisa escolar a partir de uma perspectiva crítica de construção de conhecimento. Segundo as autoras, pesquisar é "uma procura por algo verdadeiro, busca pelo conhecimento feita com cuidado e profundidade", sendo também um método para tornar o ensino mais participativo. Para elas, a pesquisa escolar se caracteriza como uma atividade que envolve a produção de textos, resultado de um processo de construção de sentidos pelos alunos sobre um tema proposto. Por isso reforçam que "copiar não é pesquisar", já que a mera reprodução de informações não desenvolve competências como analisar, discutir e interpretar dados de diferentes fontes, nem promove autonomia ou responsabilidade no uso de recursos físicos e tecnológicos.

De modo próximo ao pensamento crítico de Bagno (2014), Bernardes e Fernandes (2006) também denunciam práticas investigativas escolarizadas

que se tornam mecanizadas e destituídas de significado, seja pela falta de condições estruturais como biblioteca e laboratório de informática, seja pelo foco excessivo no produto final, em detrimento do processo de elaboração e análise. Nesse cenário, Demo (2015) destaca que a aprendizagem pode ocorrer em diversos espaços e situações da vida cotidiana, mas que a educação escolar se diferencia pelas iniciativas que promovem a construção do conhecimento e autonomia do sujeito. Para o autor, a pesquisa é determinante nessa distinção, pois funda a ideia de que "a base da educação é a pesquisa, não a aula" (Demo, 2015, p. 7). Assim, conhecer e intervir tornam-se dimensões inseparáveis, uma vez que é por meio de reflexões teóricas que se desvela a realidade e se planeja a intervenção sobre ela.

Por outro lado, abordagens tradicionais de pesquisa não consideram as experiências dos alunos no desenvolvimento dessas práticas. Kuhlthau (2010) enfatiza que buscar e usar informações é essencial para a construção do conhecimento, integrando estratégias exploratórias e sistemáticas que impulsionam o processo criativo de aprendizagem a partir de múltiplas fontes. Diante desses desafios, Demo (2015) reforça a necessidade de que professores da Educação Básica desenvolvam ações investigativas nos espaços escolares, assumindo uma postura de pesquisadores e orientadores do aluno pesquisador.

Na mesma direção, Freire (2002) destaca o papel do professor como mediador das atividades de pesquisa, atuando na construção da autonomia do aluno por meio de práticas que estimulem a inquietação, o questionamento, a análise e a intervenção.

Percurso metodológico

Esta pesquisa caracterizou-se, quanto à fonte dos dados, como documental, uma vez que teve como objeto de análise o modo como se configuram as diretrizes e orientações pedagógicas para a formação do(a) estudante pesquisador(a) no Ensino Médio em livros didáticos de Língua Portuguesa indicados pelo PNLD 2020-2023 (BRASIL, 2019), especificamente as coleções *Ser protagonista* e *Linguagens e suas Tecnologias*. Conforme Gil (2002), o método documental utiliza materiais que ainda não receberam tratamento analítico como fonte de dados.

Quanto ao objetivo, tratou-se de uma pesquisa descritiva, pois buscou descrever as características das orientações pedagógicas presentes nos livros didáticos analisados. No que se refere à abordagem, configurou-se como qualitativa, uma vez que os dados analisados se constituem de concepções, visões e perspectivas que se materializam em orientações para a formação do(a) estudante pesquisador, demandando interpretações e análise subjetiva. Gil (2002).

A coleta foi realizada por meio de fichas de registro elaboradas a partir dos objetivos específicos, contemplando as orientações sobre pesquisa nos livros didáticos. Para a sistematizar os dados, elaborou-se ainda um quadro de categorização com base nas propostas de Santos (2023) e Teixeira (2021). A análise concentrou-se especialmente na categoria Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP), por ser a que mais se aproxima de práticas de investigação científica no ambiente escolar. Os dados foram organizados em um quadro com os eixos do componente curricular de Língua Portuguesa leitura, escrita, oralidade e análise linguística, a fim de identificar em quais dimensões as atividades de pesquisa se inserem.

Em seguida, descreveu-se como os procedimentos de pesquisa foram orientados nos livros didáticos, estabelecendo correlações com o conhecimento a ser construído pelos estudantes no âmbito da Educação Básica.

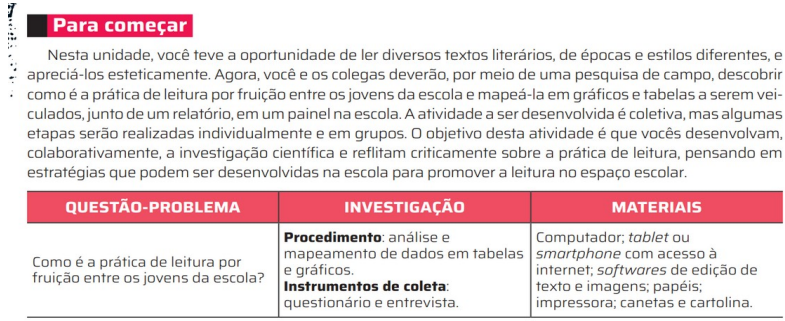
Resultados e discussões

Analisaram-se duas coleções de livros didáticos recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), *Ser Protagonista e Linguagens e suas tecnologias*, fazendo-se um estudo das propostas de pesquisa voltadas para a formação científica dos estudantes. Conforme Teixeira (2021), que também realizou esse tipo de pesquisa, categorizou-se a condução dessas atividades nos referidos livros, que, atualmente, são produzidos em volumes únicos (*Ser Protagonista*) ou seriados (*Linguagens e suas tecnologias*).

Nesse sentido, evidencia-se como resultado central da pesquisa o fato de que as obras analisadas se alinham com uma proposta incentivadora à educação científica na educação básica, visto que há um significativo avanço quanto à presença de tipos de pesquisas relativas à metodologia científica, sendo estas categorizadas por Teixeira (2021) como Pesquisa em Desenvolvimento de Projeto (PDP). Segundo essa estudiosa, esse tipo de pesquisa concentra os elementos básicos da metodologia científica preconizados por alguns estudiosos como Gil (2002), por exemplo.

Apresenta-se, na figura 1, um exemplo de uma das propostas com a pesquisa científica encontrada na coleção *Ser Protagonista*:

Figura 1: A Prática de Leitura dos Jovens



Para começar

Nesta unidade, você teve a oportunidade de ler diversos textos literários, de épocas e estilos diferentes, e apreciá-los esteticamente. Agora, você e os colegas deverão, por meio de uma pesquisa de campo, descobrir como é a prática de leitura por fruição entre os jovens da escola e mapeá-la em gráficos e tabelas a serem veiculados, junto de um relatório, em um painel na escola. A atividade a ser desenvolvida é coletiva, mas algumas etapas serão realizadas individualmente e em grupos. O objetivo desta atividade é que vocês desenvolvam, colaborativamente, a investigação científica e reflitam criticamente sobre a prática de leitura, pensando em estratégias que podem ser desenvolvidas na escola para promover a leitura no espaço escolar.

QUESTÃO-PROBLEMA	INVESTIGAÇÃO	MATERIAIS
Como é a prática de leitura por fruição entre os jovens da escola?	**Procedimento**: análise e mapeamento de dados em tabelas e gráficos. **Instrumentos de coleta**: questionário e entrevista.	Computador; *tablet* ou *smartphone* com acesso à internet; *softwares* de edição de texto e imagens; papéis; impressora; canetas e cartolina.

Fonte: Ser Protagonista (2021, p. 257).

Observa-se, na proposta apresentada, uma organização didática que evidencia os diversos elementos característicos da pesquisa científica, como o problema de pesquisa, o tipo de investigação, os materiais necessários, o objetivo e até o modo de divulgação dos resultados. Esses aspectos, já explicitados no enunciado da atividade, contribuem para orientar o estudante quanto às finalidades e ao percurso investigativo que deverá seguir. Essa estruturação aproxima-se da concepção de Demo (2003), que concebe a pesquisa não apenas como método, mas como princípio educativo capaz de orientar a aprendizagem e fomentar a formação crítica do sujeito.

Nesse sentido, nota-se que a coleção mantém certa regularidade ao sistematizar em uma unidade específica, propostas de educação científica voltadas para a reflexão sobre a linguagem, o que reforça o papel investigativo. Esse exemplo é representativo das 6 propostas de pesquisas voltadas para a metodologia científica. No entanto, coletaram-se outras atividades que também apresentavam elementos de metodologia científica, mas visavam, de modo predominante, aspectos mais conceituais e voltados para o próprio conteúdo da disciplina. Desse modo, a pesquisa científica conecta-se de modo amplo à concepção didática da obra *Ser Protagonista*, vislumbrando um

horizonte que se julga produtivo para a formação crítica e sensível dos estudantes sobre aspectos da linguagem ainda na educação básica, ainda que seja necessária a ampliação desse tipo de abordagem no material didático analisado.

Por fim, detalha-se como a proposta apresentada está organizada segundo os moldes da pesquisa científica conforme orienta Gil (2002) na elaboração de projetos de pesquisa, contemplando os seguintes elementos:

Quadro 1: Proposta PDP sobre práticas de leitura na escola

Problema de pesquisa: Como é a prática de leitura por fruição entre os jovens da escola? **Objetivo da pesquisa**: Descobrir como é a prática de leitura por fruição entre os jovens da escola e mapeá-la em gráficos e tabelas a serem veiculados, junto de um relatório, em um painel na escola. **Tipo de pesquisa**: Pesquisa de campo **Instrumento**: Questionário e entrevista **Estratégias de coleta de dados**: Definir a quantidade de alunos a serem entrevistados. Realizar questionários e entrevistas com os participantes e fazer cópia desses materiais. Ver o melhor horário para realizar a coleta. Apresentar-se e explicar a pesquisa para os participantes, pedindo que, primeiro, preencham o questionário para depois realizar a entrevista. **Análise**: De forma coletiva, analisar os dados sistematizados nas tabelas e gráficos, guiando-se por alguns questionamentos sugeridos pelo livro didático. Discutir a frequência ou não da prática de leitura na escola, apontando causas e consequências. **Apresentação**: Um painel com mapeamento das práticas de leitura dos estudantes, fixado em local de fácil acesso aos alunos. **Gênero textual/discursivo**: Relatório de pesquisa.

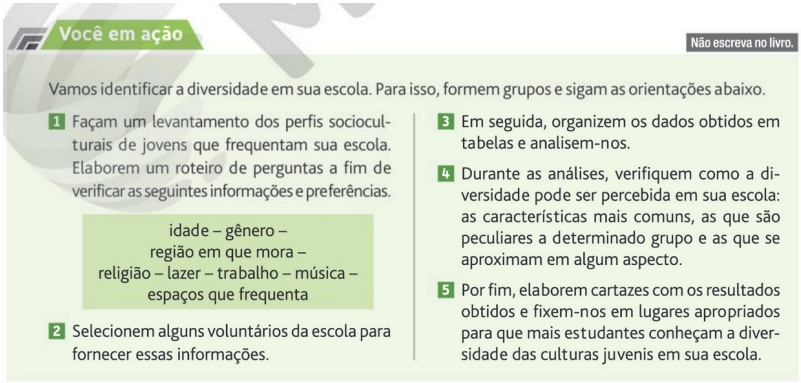
Fonte: Elaborado pelos autores.

Santos (2023) investigou também propostas de pesquisa em livros didáticos, concluindo que havia uma abordagem para a pesquisa científica e tendo em vista elementos importantes de um projeto de pesquisa presentes nas obras analisadas em diálogo com a matriz curricular de português e abordagem didática. Em diálogo com os nossos dados, constata-se que a obra *Ser Protagonista* envolve um conjunto de estratégias para conduzir essas

atividades, como: a) sistematização dos elementos da pesquisa em quadros (ver figura 1), b) relação com o conteúdo curricular de língua portuguesa trabalhado na unidade, c) indicação de percurso metodológico esclarecido aos estudantes e d) incentivo à divulgação científica no contexto escolar.

A coleção *Linguagens e suas tecnologias*, de modo semelhante à coleção *Ser Protagonista*, apresenta uma configuração didática que incentiva a pesquisa científica como mostra a figura 2:

Figura 2: Pesquisa sobre perfil sociocultural dos estudantes



Você em ação

Não escreva no livro.

Vamos identificar a diversidade em sua escola. Para isso, formem grupos e sigam as orientações abaixo.

1 Façam um levantamento dos perfis socioculturais de jovens que frequentam sua escola. Elaborem um roteiro de perguntas a fim de verificar as seguintes informações e preferências.

idade – gênero – região em que mora – religião – lazer – trabalho – música – espaços que frequenta

2 Selecionem alguns voluntários da escola para fornecer essas informações.

3 Em seguida, organizem os dados obtidos em tabelas e analisem-nos.

4 Durante as análises, verifiquem como a diversidade pode ser percebida em sua escola: as características mais comuns, as que são peculiares a determinado grupo e as que se aproximam em algum aspecto.

5 Por fim, elaborem cartazes com os resultados obtidos e fixem-nos em lugares apropriados para que mais estudantes conheçam a diversidade das culturas juvenis em sua escola.

Fonte: Abaurre, Pontara e Abaurre (2021, p. 101).

A coleção *Linguagens e suas Tecnologias*, de forma semelhante, apresenta uma configuração didática que estimula a prática da pesquisa científica, conforme ilustrado na figura 2. A proposta analisada localiza-se na unidade 2, capítulo 8, seção "Você em Ação", e tem como objetivo investigar os perfis socioculturais de jovens da escola, buscando compreender a diversidade que compõe esse espaço. Para isso, o instrumento de coleta utilizado é o roteiro de perguntas, considerado por Bagno (1998) um dos métodos mais adequados de investigação, visto que toda pesquisa busca

responder a questões previamente formuladas.

O roteiro apresenta informações como idade, gênero, região, religião, lazer, música e espaços frequentados pelos estudantes, funcionando como um norte para a coleta de dados. Esse procedimento permite que o aluno-pesquisador construa um panorama sociocultural da escola e compreenda a organização metodológica da pesquisa. Conforme aponta Gil (2002), a proposta reúne os elementos fundamentais de um projeto de pesquisa.

Quadro 2: Proposta PDP sobre perfil sociocultural

Problema de pesquisa: Qual o perfil sociocultural dos jovens que frequentam a escolar e como essa diversidade é percebida na escola?
Objetivo da pesquisa: Investigar os perfis socioculturais de jovens que frequentam a escola.
Tipo de pesquisa: Pesquisa de campo
Instrumento: Roteiro de perguntas.
Estratégias de coleta de dados: Organizar os dados obtidos em tabelas.
Análise: Analisar como a diversidade pode ser percebida na escola, organizando-os em tabelas.
Apresentação: Exposição
Gênero textual/discursivo: Cartazes.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Após a aplicação do roteiro, os dados devem ser organizados em tabelas, de modo a evidenciar regularidades e diversidade entre os jovens. Para Ninin (2008), o pesquisador deve agir com rigor ao selecionar, escolher ou descartar informações pertinentes para a análise. Na etapa final, a elaboração de cartazes como gênero discursivo contribui para que os resultados da pesquisa circulem para além da sala de aula, permitindo sua socialização na comunidade escolar e promovendo o reconhecimento da diversidade das culturas juvenis.

As duas propostas analisadas apresentam aproximações significativas

no que diz respeito à valorização da pesquisa científica como princípio formativo. Essa sistematização reforça a perspectiva de Demo (2003), segundo a qual a pesquisa deve ser compreendida não apenas como método, mas como princípio educativo que orienta a formação crítica do estudante. Assim, ambas as coleções contribuem para desenvolver uma postura investigativa e reflexiva sobre a linguagem, inserindo o aluno no processo de construção ativa do conhecimento.

Diante dos dados obtidos, constata-se um avanço relevante na abordagem do ensino de língua materna quando articulado à educação científica, favorecendo práticas pedagógicas que estimulam o protagonismo investigativo dos estudantes. Ainda assim, reconhece-se a necessidade de ampliar práticas de educação científica que promovam reflexão, interpretação e análise dos conteúdos de Língua Portuguesa, tendo a metodologia científica como suporte epistemológico e pedagógico para a formação cidadã e para a preparação dos estudantes em sua trajetória futura no ensino superior. Desse modo, pesquisas como esta evidenciam que é possível (re)configurar concepções ainda engessadas sobre ensinar e aprender línguas, propondo caminhos mais criativos, críticos e produtivos no contexto da educação básica.

Considerações finais

Este estudo analisou de que maneira os livros didáticos do Ensino Médio orientam a formação do(a) estudante pesquisador(a) em Língua Portuguesa. Na coleção *Ser Protagonista*, foram identificadas 25 propostas de pesquisa distribuídas em quatro seções, com destaque para o *Núcleo de Estudos e Pesquisas*, que organiza de forma sistematizada atividades investigativas. Já a

coleção *Linguagens e suas Tecnologias* apresentou 53 propostas, porém apenas cinco contemplaram todos os elementos de um projeto de pesquisa, conforme os critérios definidos por Gil (2002).

Os dados evidenciam que, embora haja abordagens metodológicas direcionadas à pesquisa, elas se concentram em seções específicas, enquanto grande parte das atividades prioriza conteúdos de leitura, interpretação e produção textual. Mesmo que nem todas as propostas tenham plena convergência com a metodologia científica, algumas apresentam elementos de caráter investigativo relevantes. Além disso, os títulos das seções indicam uma preocupação dos autores com a incorporação de práticas de pesquisa na Educação Básica.

Observa-se, contudo, que ainda há espaço para avanços no desenvolvimento de práticas que estimulem o protagonismo crítico dos estudantes, a sistematização na busca e produção de conhecimentos e o cuidado com a divulgação científica. Algumas propostas, por exemplo, poderiam ser desenvolvidas como projetos mais amplos, possibilitando que professores e alunos disponham de tempo adequado para conduzir as etapas investigativas sugeridas pelos autores das coleções analisadas.

Entre as limitações deste estudo, destaca-se o tempo reduzido para análise e a própria escolha das coleções, considerando que as obras atuais não se organizam mais por séries e anos, mas por volumes. Esse formato impactou o tempo necessário para catalogar e analisar todas as propostas, o que levou à seleção de apenas duas coleções dentre as aprovadas pelo PNLD.

Espera-se que este trabalho incentive outros pesquisadores a aprofundarem a discussão sobre a formação do estudante pesquisador em Língua Portuguesa, especialmente no Ensino Médio, e que também contribua

para fortalecer práticas docentes transformadoras que integrem, de maneira efetiva, a pesquisa científica ao cotidiano da educação básica.

Referências

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola. O que é como se faz.** 26. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

BERNARDES, Alessandra Sexto; FERNANDES, Olívia Paiva. A pesquisa escolar em tempos de Internet. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção; COSTA, Sérgio Roberto (Orgs.). **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

NININ, Maria Otília Guimarães. **Pesquisa na escola: que espaço é esse**? O do conteúdo ou do pensamento crítico? Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 48, p. 17-35. 2008.

SANTOS, Luana Ferreira dos. **O despertar para a pesquisa no ensino fundamental**: orientações e práticas no ensino de língua portuguesa. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2023.

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como abordagem pedagógica e investigativa de resistência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n (59.3): p. 2278-2308, set./dez. 2020.

TEIXEIRA, Elisângela. ***Flashes de uma professora em transformação pela educação científica*:** proposta de tipologia de atividades sinalizadoras de pesquisa. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Federal do

Tocantins, Tocantins, 2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

Dez dificuldades de compreensão e/ou tradução nos cinco primeiros parágrafos de “L’Intersigne” (1883), conto de Villiers de l’Isle-Adam

Laís Marx Umpierre[188]

Robert Ponge[189]

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo examinar algumas dificuldades de compreensão e/ou tradução encontradas na tradução para o português do Brasil de “*L’Intersigne*” (1883), conto de Villiers de l’Isle-Adam (1838-1889). Foi elaborado na UFRGS, no contexto de uma dissertação de mestrado sobre duas narrativas do mesmo autor e suas respectivas traduções parciais, bem como no âmbito do projeto de pesquisa *As dificuldades de compreensão e/ou tradução do francês*, dirigido pelo professor Robert Ponge.

Neste artigo, limitamo-nos às ocorrências encontradas nos cinco primeiros parágrafos do conto, estas somando um total de dez dificuldades que dividimos em quatro tipos. O processo de categorização exige reflexão e análise sobre cada caso encontrado e o embasamento em uma lista de tipos de dificuldades elaborada e enriquecida ao longo dos anos pela equipe do nosso projeto de pesquisa.

[188] Doutoranda em Letras na UFRGS. umpierre.lais@gmail.com

[189] Doutor em Letras (USP), professor titular aposentado do Instituto de Letras da UFRGS, docente convidado e orientador do PPG-Letras da mesma instituição, onde leciona literatura bem como tradução.

Assim, procedemos a uma análise de cada uma, explicando como a dificuldade se manifestou, como foi descoberto que era um equívoco (maior ou menor), o que a motivou, as verificações e pesquisas lexicais e semânticas realizadas e como foi possível contorná-la; neste processo, esclarecemos se a dificuldade examinada é de compreensão e/ou de tradução e caracterizamos a qual tipo ela pertence. Por fim, expomos nossas conclusões e lições extraídas do processo.

Começamos apresentando...

Alguns conceitos importantes

Consideramos como *dificuldades* as palavras, expressões ou construções que *costumam* provocar problemas, obstáculos, equívocos ou armadilhas à compreensão do francês e/ou a sua tradução para o português do Brasil; as dificuldades *concretas* são aquelas encontradas em enunciados; quanto ao *tipo* de dificuldade, trata-se de um grupo de dificuldades que compartilham as mesmas características (Mounin, 1963; Rónai, 1983, 1976; Portinho, 1983; Durieux, 1999).

Para definir a tradução, nos debruçamos, entre outros, sobre os trabalhos de Cary (1958), Jakobson (1959), Mounin (1972), Aubert (1981) e Dubois *et alii* (2002), compreendendo-a como uma operação através da qual reformula-se em língua-alvo um enunciado em língua-fonte, *esforçando-se* para manter as equivalências semânticas, estilísticas, culturais, etc.

A partir disso, passamos para a segunda parte deste estudo: a análise das dificuldades encontradas nos cinco primeiros parágrafos de "*L'Intersigne*", que dividimos em quatro tipos: decalque, sinonímia, polissemia e construção complexa.

Decalque

O decalque foi a dificuldade mais numerosa nos cinco primeiros parágrafos da tradução do conto, totalizando seis casos, alguns facilmente descobertos, mas nem todos. Antes de conceituarmos este tipo de dificuldade, analisamos dois exemplos:

Quadro 1: Caso 1

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
Un soir d'hiver *qu*[*e* …] nous prenions le thé	v. 1	Uma noite de inverno *que* [...] tomávamos chá
	v. 2	Uma noite de inverno *[Ø]* [...] tomávamos chá
	v. 3	Uma noite de inverno *em que* [...] tomávamos chá
	v. 4	Uma noite de inverno *quando* [...] tomávamos chá

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quadro 2: Caso 2

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
- Voici une histoire, nous dit-il, *que* je n'accompagnerai d'aucun commentaire	v. 1	- Eis uma história – disse-nos – *que* não adicionarei nenhum comentário.
	v. 2	- Eis uma história – disse-nos – *à qual* não adicionarei nenhum comentário.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Observando estes dois exemplos, chamamos a atenção para a coluna "texto fonte", nos casos 1 e 2 consta a mesma palavra francesa "*que*" (destacada por nós) em dois trechos diferentes do conto. Este termo pode ter como equivalente o homônimo em português "que", mas nem sempre é o mais adequado. Na primeira versão de cada caso (assinalada como v. 1), pode-se notar que o vocábulo francês "*que*" foi vertido em português na forma da conjunção "que", tal como está disposto no original.

Contudo, após uma leitura atenta da primeira versão, notamos que não era exatamente este o sentido, o uso mais pertinente, e tentamos, nas versões seguintes, ajustar a tradução até que chegamos aos termos adequados nos respectivos contextos: "quando", no primeiro caso, e "à qual", no segundo. Problemas como estes durante a tradução chamamos de "decalque errôneo", que ocorre quando copiamos a estrutura linguística da língua-fonte palavra por palavra na língua-alvo de forma equivocada. Estes dois casos, tal como a maioria deles (mas nem sempre), foram considerados dificuldades unicamente de tradução, pois a estrutura foi completamente compreendida na língua-fonte, apenas existindo o erro, no momento da transposição para a língua-alvo, de recorrer ao decalque.

Tendo em mente estes dois exemplos, esclarecemos, agora, o que é este tipo de dificuldade.

Segundo o dicionário Michaelis (2025), o decalque é um "procedimento de tradução que consiste em traduzir literalmente sintagmas ou frases da língua original para a língua da tradução", ora o decalque pode ser um legítimo procedimento de tradução, mas nem sempre é adequado. Em casos, como as palavras "cachorro-quente" e "arranha-céu" (decalques brasileiros das palavras inglesas *hot dog* e *skyscraper*), nas quais os vocábulos ou construções já se encontram integradas em nossa língua, sejam dicionarizadas, sejam em

uso, o decalque é completamente válido. Contudo, quando temos ocorrências como as que apresentamos agora, que geram estranhamento no leitor, o decalque deve ser visto como inadequado.

Compreendendo o conceito de decalque e o que é um decalque inadequado, trazemos um terceiro caso, identificado em nossa primeira revisão, que foi facilmente resolvido na segunda versão:

Quadro 3: Caso 3

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
il était question de la nature	v. 1	*era a questão* da natureza
	v. 2	*tratava-se* da natureza

Fonte: Elaborado pelos autores.

Da mesma forma que nos casos anteriores, a estrutura "*il était question*" foi transposta em língua-alvo tal qual estava disposta na língua original, palavra por palavra: "era a questão", causando uma construção pouco usual para o leitor do português, estranha, no sentido que foge ao padrão de uso comum. Assim sendo, já na segunda versão, esse equívoco foi corrigido, sendo traduzido por "tratava-se", o equivalente adequado ao contexto.

Quadro 4: Caso 4

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
Nous allumâmes des cigarettes	v. 1	*Nós* acendemos cigarros
	v. 2	*[Ø]* Acendemos cigarros

Fonte: Elaborado pelos autores.

Neste quarto caso, temos um decalque do pronome sujeito "*nous*", obrigatório em francês, porém dispensável em português, língua em que o uso do pronome oculto soa frequentemente mais natural, como no caso apresentado. Logo, assim que fizemos a primeira revisão e detectamos que a presença do pronome não era essencial, mas sim um decalque desnecessário ou equivocado, ele foi retirado para manter a fluidez do texto na língua-alvo.

Quadro 5: Caso 5

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
nous écoutâmes le *récit suivant*	v. 1	escutamos a *narrativa seguinte*
	v. 2	=
	v. 3	=
	v. 4	escutamos a *seguinte narrativa*

Fonte: Elaborado pelos autores

No caso cinco, levamos mais tempo para tomar consciência do decalque desnecessário ou errôneo. A manutenção da estrutura da língua-alvo "*récit suivant*" não nos chamou atenção nas primeiras revisões, pois o sintagma "narrativa seguinte" não soa inadequado em português, entretanto, nota-se a melhor sonoridade causada na frase pela inversão dos elementos para "seguinte narrativa", o que comprova nossa suspeita de que se tratava de um decalque que, como todos os demais, com exceção do primeiro caso, foi facilmente solucionado.

Quadro 6: Caso 6

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
la conversation *tomba sur* un sujet des plus sombres	v. 1	a conversa *caiu em* um assunto dos mais sombrios
	v. 2	=
	v. 3	=
	v. 4	=
	v. 5	=
	v. 6	a conversa *rumou para* um assunto dos mais sombrios

Fonte: Elaborado pelos autores.

O sexto caso foi o que mais se prolongou até a descoberta do problema, pois foi necessária a revisão de um terceiro para que percebêssemos que a estrutura "*tomba sur*" foi traduzida tal qual a língua-alvo: "caiu em". Ao nosso olhar, por muitas vezes parecia uma construção natural, no entanto, ao passar por um olhar externo, ela não deixou de ser notada com estranheza e, com o alerta, acabamos por compreender que se tratava de um decalque errôneo. Para solucionar esse caso, dentre algumas alternativas (tomou um rumo dos, rumou para, enveredou para), escolhemos como melhor equivalente no contexto o sintagma "rumou para", que cumpre o papel de forma fluida e natural em língua portuguesa.

Dentre os casos apresentados, podemos depreender que os dois primeiros foram decalques lexicais, pois a palavra foi traduzida tal qual estava no texto de partida em língua portuguesa, mesmo não sendo o equivalente

mais adequado. Os casos seguintes, três a seis, são exemplos de decalque sintático, em que a estrutura da língua-fonte foi transposta para a língua-alvo sem alterações ou adaptações que seriam necessárias para produzir uma tradução em melhor acordo com os padrões usuais da norma culta.

Após entendermos o que é o decalque e analisarmos alguns exemplos deste tipo de dificuldade, perguntamo-nos...

Por que o decalque acontece?

Apesar de compreendermos a distinção entre o decalque legítimo e o errôneo, cabe perguntar: por que esse *tipo* de dificuldade tende a se repetir, mesmo que tenhamos consciência de sua existência? Isso ocorre porque, segundo Garcia e Ponge (2023, p. 392), "A vigilância do tradutor [diminui], [...] ele se [encontra] em um tipo de piloto automático, [...] ele se [baseia] em um automatismo instintivo: amoldar-se ao texto fonte".

Rónai (1989, p. XIII) reforça esse alerta ao explicar que "o erro nem sempre é fruto de ignorância. Basta um cochilo, um momento de cansaço, e o profissional de maior tarimba verterá *remarquable* [em português, "notável"] por 'remarcável' e *il cria* [em português, "ele gritou"] por 'ele criou', ou mesmo por 'ele cria'". Portanto, o decalque errôneo não é um ato voluntário. Mesmo com o conhecimento teórico, as ocorrências podem sobrevir em diversas situações, como os seis casos apresentados. Mostra-se, assim, a importância de uma revisão cuidadosa e reflexiva de nossas traduções, não apenas por nós mesmos, mas também por nossos pares, que oferecem um olhar afastado necessário para detectar problemas que nossos olhos não veem.

Falsa sinonímia

A sinonímia é uma dificuldade de tradução que decorre do fato de serem raros os casos de sinonímia total, de sinônimos absolutos, ou seja, palavras que, independentemente do contexto em que são empregadas, podem substituir uma à outra sem nenhum prejuízo de valor, algo "praticamente inobservável no discurso" (Roggero, 1974, p. 317). O que normalmente nomeamos como sinônimos são, na realidade, sinonímias parciais: duas ou mais unidades léxicas que, ao serem substituídas no mesmo contexto, não alteram de forma absoluta o conteúdo da mensagem (Dubois *et alii*, 2002, p. 465-467; Neveu, 2000, p. 111; Varó & Linares, 2004, p. 612). Assim, por depender do contexto, abre-se uma margem para equívocos no campo da tradução quando, pela não compreensão ou por uma compreensão precária (ou ambígua ou confusa ou simplesmente imprecisa) do sentido do texto em língua-fonte ou por outros motivos, acabamos por não escolher o melhor sinônimo no contexto, resultando em uma aplicação não pertinente de sinonímia. Esta é uma questão bastante complexa de definições instáveis que "permanece em construção", sendo ainda apresentada com "contornos mal determinados" (Roggero, 1974, p. 317).

Nos cinco primeiros parágrafos de nossa tradução tivemos algumas dificuldades relacionadas à escolha entre palavras sinônimas, como o caso abaixo.

Quadro 7: Caso 7

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
Un soir d'hiver qu'entre *gens de pensée* nous prenions le thé, autour d'un bon feu, chez l'un de nos amis	v. 1	Uma noite de inverno [quando], entre *intelectuais*, tomávamos chá em torno de um bom fogo, na casa de um de nossos amigos
	v. 2	Uma noite de inverno [quando], entre *eruditos*, tomávamos chá em torno de um bom fogo, na casa de um de nossos amigos
	v. 3	Uma noite de inverno [quando], entre *seres pensantes*, tomávamos chá em torno de um bom fogo, na casa de um de nossos amigos
	v. 4	=
	v. 5	=
	v. 6	Uma noite de inverno quando, entre *pessoas que pensam*, tomávamos chá em torno de um bom fogo, na casa de um de nossos amigos

Fonte: Elaborado pelos autores.

No caso sete, tivemos um processo demorado até conseguirmos alcançar um resultado satisfatório. Nossos equívocos nas duas primeiras tentativas de encontrar um equivalente (v. 1 e v. 2) foram frutos da dificuldade em compreender que o sintagma "*gens de pensée*" não era apenas uma junção de palavras, mas foi utilizado pelo narrador para referir aos presentes na mencionada reunião ("Uma noite de inverno quando [...] tomávamos chá"), qualificando-os como um grupo específico, especial, distinto, raro, de pessoas críticas com seleta capacidade de raciocínio e julgamento. Logo, por essa

compreensão falha do sintagma em tela, nossas primeiras tentativas de escolha de equivalente, “intelectuais” e “eruditos”, mostraram-se ser falsas sinonímias, por ampliar demais o grupo concernido, atribuindo-lhe qualidades, características (o trabalho intelectual, a erudição) que não permitiam diferenciá-lo.

Na versão 3, apesar de superada a dificuldade de compreensão inicial, nossa escolha “seres pensantes”, ainda não foi satisfatória, pois igualmente não contemplou a ideia de um grupo específico, restrito, pelo contrário, ampliou ainda mais o sentido. Então, na v. 3, além do emprego de mais uma sinonímia enganosa, temos um caso de subtradução, em que o equivalente escolhido acaba sendo muito geral, simplificando o termo, deixando-o amplo quando deveria ser mais restrito, específico.

Após chegar a essa compreensão, levamos algum tempo refletindo e buscando uma alternativa para localizar e expressar a ideia do autor. Desta maneira, chegamos ao sintagma “pessoas que pensam” que nos parece abranger adequadamente o sentido apresentado na língua-fonte, deixando clara a distinção de ser um grupo restrito de pessoas.

Quadro 8: Caso 8

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
[ces coïncidences extraordinaires] qui *surviennent* dans l’existence de quelques personnes	v. 1	[dessas coincidências extraordinárias] que *acontecem* na existência de algumas pessoas.
	v. 2	[dessas coincidências extraordinárias] que *irrompem* na existência de algumas pessoas.

Fonte: Elaborado pelos autores.

O caso oito mostra o verbo "*surviennent*", correspondente à conjugação de "*survenir*" que, em sentido literário, quer dizer "*arriver, se présenter à l'improviste*" (Larousse, 2025, "acontecer, aparecer de repente", tradução nossa). Logo, essa é uma palavra cujo significado em língua portuguesa pode abranger alguns vocábulos diferentes. No entanto, o contexto, como explicamos acima, é algo de grande importância quando tratamos de sinonímia, o que deve chamar a atenção para as diversas nuances que as palavras podem ter quando pensamos em empregá-las.

Na versão 1, entendendo que "*arriver"* e "*se présenter à l'improviste"* são sinônimos, optamos por "*arriver*" como acepção de *survenir*. Desta forma, ao buscarmos um equivalente, optamos pelo correspondente usual, automático: "acontecer". Contudo, apesar de serem palavras de significado próximo, há nuances, cujas diferenças não são desprezíveis, e isso chamou nossa atenção após uma revisão mais cuidadosa, pois o verbo "acontecer", apesar de comportar um dos traços de sentido de *survenir*, não expressa claramente a ideia mais importante da palavra no contexto: a repentinidade.

Percebemos, então, que a nossa primeira escolha foi uma atribuição não pertinente de sinonímia, pois, apesar das semelhanças, ela não contempla um traço de sentido relevante presente no texto original (a repentinidade). Assim, buscamos outro vocábulo sinônimo que trouxesse esse atributo de forma clara, inequívoca, marcante, chegando ao verbo "irromper", definido como "aparecer ou mostrar-se de repente" (Houaiss, 2009), que se configura como um equivalente adequado ao verbo francês, abrangendo as suas nuances, os seus traços pertinentes, na língua-alvo.

Após algumas reflexões, compreendemos que, em verdade, este não era um problema de sinonímia, mas sim, de um equívoco gerado pela definição

ambígua do dicionário, pois a formulação apresentada acima, tal como a do *Le Petit Robert*: "*arriver, venir à l'improviste, brusquement*" (Robert, 2014, "acontecer, vir de repente", tradução nossa) tornam dúbia a interpretação. Entretanto, no dicionário *Robert/CLE*, "*survenir*" é definido acertadamente como "*arriver brusquement, à l'improviste*" (Rey-Debove, 1999, p. 929, "acontecer bruscamente, de repente", tradução nossa). Assim, nesta fonte, não existe espaço para dúvida. Então, se tivéssemos começado consultando o *Robert/CLE*, o erro inicial não teria ocorrido e não teríamos os problemas relacionados à sinonímia. Tal situação reforça a necessidade da pesquisa em várias fontes, a fim de evitar contratempos como o apresentado.

Polissemia

A polissemia é a propriedade de uma palavra ou construção abranger dois ou mais sentidos diferentes, sendo ela um fenômeno das línguas naturais que ocorre devido aos mais diversos fatores, como os usos figurados, as analogias e o passar do tempo (Michaelis, 2021; Houaiss, 2009; Bechara, 2009, p. 331). Em nossa tradução, encontramos uma palavra, inserida em uma estrutura complexa (da qual tratamos em seguida), que nos causou algumas dificuldades:

Quadro 9: Caso 9

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
une sauvagerie de *mœurs* peu commun[e]	v. 1	[...] uma selvageria *moral* pouco comu[m]
	v. 2	[...] uma *conduta* selvagem pouco

		comu[m]
	v. 3	[...] uma selvageria de *modos* pouco comu[m]

Fonte: Elaborado pelos autores.

No caso nove, a palavra "*moeurs*" mostrou-se uma dificuldade, pois ela comporta uma pluralidade de sentidos em língua-fonte. Segundo os dicionários *Larousse* (2025), *Le Petit Robert* (2014), *Dictionnaire de l'Académie française* (2024), "*moeurs*" pode expressar ideias de: "*pratiques sociales*", "*habitudes particulières*", "*habitudes de vie*", "*règles morales*", "*conduites personnelles*", "*coutumes d'un peuple*". Desta forma, analisando as definições disponíveis, conseguimos compreender as acepções possíveis de "*moeurs*", contudo, no contexto complexo em que a palavra está inserida, várias dessas acepções eram possíveis, logo, a compreensão foi uma dificuldade que somente foi sendo superada pouco a pouco durante o processo.

Em nossa primeira tentativa de tradução, escolhemos "moral" como equivalente, um dos correspondentes possíveis da palavra "*moeurs*", segundo a primeira definição dessa palavra como substantivo feminino: "Conjunto de valores e princípios morais [...] que norteiam a conduta e o pensamento de uma pessoa [...]; moralidade" (Michaelis, 2025). No entanto, em uma releitura mais cuidadosa e compreendendo melhor o sentido da frase na língua-fonte, notamos que esse não seria um equivalente adequado, pois a palavra expõe uma ideia mais relacionada a comportamento, modo de agir, superando assim esse primeiro obstáculo.

Assim, na segunda versão, procuramos uma palavra em português que se aproximasse mais do sentido que buscávamos, chegando na palavra

“conduta”: “procedimento moral; comportamento” (Michaelis, 2025), que exprime de modo mais adequado a ideia. Porém, logo em seguida, a palavra “modos” surgiu como uma boa possibilidade, tendo ela uma significação um pouco mais precisa com relação a acepção de “*moeurs*” que buscamos: “Maneira de comportar-se; comportamento” (Michaelis, 2025). Assim, decidimos que “modos” encaixou-se melhor na frase em língua-alvo, mantendo-se mais próxima do sentido da língua-fonte. Concluímos, então, que “*moeurs*” foi uma dificuldade tanto de compreensão, pela dificuldade inicial de ser uma palavra polissêmica, como de tradução, na busca do melhor equivalente no contexto.

Tratamos agora da construção complexa em que a palavra polissêmica está inserida.

Construção complexa

Logo no primeiro parágrafo do texto traduzido, fomos confrontados com uma construção que nos causou diversos problemas. Na tabela em tela, mostramos o percurso de transposição dela para o português:

Quadro 10: Caso 10

Texto fonte	Versão	Nossa tradução
un pâle jeune homme que d’assez longues fatigues militaires […] *avaient rendu d’une débilité de tempérament et d’une sauvagerie de mœurs peu communes*	v. 1	um pálido jovem cujas prolongadas lides castrenses [...] deram uma debilidade de temperamento de uma selvageria moral pouco comuns
	v. 2	um pálido jovem cujas prolongadas lides castrenses [...] debilitaram seu temperamento em uma conduta selvagem pouco comum

	v. 3	um pálido jovem cujas prolongadas lides castrenses [...] tornara debilitado seu temperamento e seus modos em uma selvageria pouco comum
	v. 4	um pálido jovem cujas prolongadas lides castrenses [...] debilitaram seu temperamento e seus modos transformaram-se em uma selvageria pouco comum
	v. 5	um pálido jovem cujas prolongadas lides castrenses [...] renderam-lhe uma debilidade de temperamento e uma selvageria de modos pouco comuns

Fonte: Elaborado pelos autores.

A complexidade da frase, desde o início, com diversas informações sequenciais, dificultou nossa compreensão. Sobretudo, tivemos uma grande dificuldade relacionada à regência do verbo francês "*rendre*", adicionado de dois complementos qualificados pelo sintagma "*peu communes*". Isso causou, por consequência, obstáculos às nossas primeiras tentativas de, primeiro, compreender e, em seguida, transpor esta construção para a língua portuguesa de forma inteligível e fluida. Para obtermos um resultado aceitável, refletimos muito com relação à frase fonte, o que gerou variadas tentativas de escolha vocabular e organização, como podemos ver na tabela de versões.

Diversas vezes foram adicionados, retirados e alterados os componentes da frase até chegarmos ao último resultado, que contempla, em nossa opinião, da melhor forma possível em língua-alvo o texto original. Considerando que uma das dificuldades foi tratada no item anterior, a palavra "*moeurs*", também consideramos difícil a decisão de como transpor a relação

entre o verbo "*rendre*" e seus complementos em língua portuguesa, por isso a quantidade de tentativas e mudanças até obtermos uma construção fluida e natural.

Uma construção complexa, como a apresentada, pode gerar dificuldades de compreensão devido à quantidade de elementos relacionados, e a consequência disso é a dificuldade de traduzi-la para a língua-alvo, demandando um processo de reflexão cuidadoso e diversas tentativas até chegar ao resultado esperado.

Considerações finais

Após uma breve exposição do contexto deste trabalho e de alguns conceitos essenciais que fundamentam nosso estudo (nossa definição de tradução, de dificuldades de compreensão e/ou tradução, de dificuldades concretas e de tipos de dificuldade), dedicamo-nos ao tema central: o exame de dez dificuldades concretas de compreensão e/ou tradução encontradas nos cinco primeiros parágrafos da nossa tradução de "*L'Intersigne*", conto de Villiers de L'Isle-Adam.

Essas dificuldades foram categorizadas em tipos, sendo eles o decalque, a sinonímia, a polissemia e a construção complexa, que foram devidamente explicados, tal como nosso processo, desde a identificação do problema e nossas reflexões até ultrapassar essas dificuldades de tradução. Concluímos, assim, que a tradução é um processo complexo que exige leitura cuidadosa para chegarmos à compreensão mais precisa possível para, então, trabalhar a tradução. Em seguida, faz-se necessária uma revisão reflexiva, pesquisa e aplicação de variados conhecimentos técnicos e também de uso da língua-

fonte e língua-alvo a fim de tentar, ao mesmo tempo, ser fiel ao texto original e garantir a compreensão do leitor.

Referências

AUBERT, Francis Henrik. “Etapas do ato tradutório”. *In*: **Tradução e Comunicação**, n. 1. São Paulo, dez. 1981. p. 13–24.

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**. 37 ed. rev., ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CARY, Edmond. **Comment faut-il traduire?** Lille: Presses universitaires de Lille, 1986 [1958].

DAF 9. **Dictionnaire de l’Académie française**. 9 ed. Paris: Académie française, 1992-2024. Disponible sur: < https://www.dictionnaire-academie.fr/ >. Acesso em: 26 nov. 2025.

DUBOIS, Jean *et alii*. **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**. Paris: Larousse, 2002.

DURIEUX, Chistine. “La difficulté en traduction”. **Revue des lettres et de traduction**, 1999, nº5. Université du Saint-Esprit de Kaslik (Liban). P. 31-34. Disponível em: https://core.ac.uk/reader/15519300. Acesso em: 26 nov. 2025.

GARCIA, Karol; PONGE, Robert. “Le calque des pronoms personnels sujets et compléments: deux difficultés rencontrées lors de la traduction de ‘L’Enfance d’un chef’ (1939), de Sartre”. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 9, n. Spécial, p. Fr. 385–397, 2023. Disponível em: https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1314. Acesso em: 26 nov. 2025.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. CD-ROM. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JAKOBSON, Roman. “Aspects linguistiques de la traduction”. *In*: IDEM. **Essais de linguistique générale**. Traduzido do inglês por Nicolas Ruwet. 2 éd. Paris: Le Seuil, coll. “Points”, 1970 [1959]. p. 78-86.

LAROUSSE. **Dictionnaire de français en ligne**. Paris: Larousse, 2022. Disponível em: https://www.larousse.fr/. Acesso em 26 nov. 2025.

MOUNIN, Georges. **Problèmes théoriques de la traduction**. Paris: Gallimard, coll. “Bibliothèque des idées”, 1971 [1963].

MOUNIN, Georges. “Traduction”. *In*: MARTINET, André (dir.). **Linguistique: guide alphabétique**. Paris: Denoël, coll. “Médiations”, 1972. p. 375–379.

NEVEU, Franck. “Synonymie”. *In*: IDEM. **Lexique des notions linguistiques**. Paris: Nathan, 2000. p. 111.

PORTINHO, Waldivia Marchiori (org.). **A tradução técnica e seus problemas**. São Paulo: Álamo, 1983.

ROBERT, Paul. **Le Petit Robert électronique**. CD-ROM. Paris, Dictionnaires Le Robert, 2014.

REY-DEBOVE, Josette (dir.). **Dictionnaire du français**. Paris: CLE International; Dictionnaires Le Robert, 1999.

ROGGERO, Jacques. “Synonymie”. *In*: MOUNIN, Georges (dir.). **Dictionnaire de la linguistique**. Paris: Presses universitaires de France, 1974. p. 317.

RÓNAI, Paulo. “Problemas gerais da tradução”. *In*: PORTINHO, W. M. (org.). **A tradução técnica e seus problemas**. São Paulo: Álamo, 1983. p. 1–16.

RÓNAI, Paulo. **A tradução vivida**. Rio de Janeiro: Educom, 1976.

RÓNAI, Paulo. **Guia prático da tradução francesa**: relação alfabética dos falsos amigos, homônimos, parônimos, cognatos de gêneros diferentes. 4ª éd. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

VARÓ, Enrique Alcaraz; LINARES, Maria Antonia Martínez. “Sinonimia, sinonimia léxica”. *In*: IDEM. **Diccionario de lingüistica moderna**. 2ª ed. Barcelona: Editorial Ariel, 2004. p. 612-613.

Metodologias Ativas: práticas possíveis para um processo de ensino-aprendizagem que valoriza o protagonismo do aluno

Maria Izabel P. Rodrigues Lobato [190]

Brayna Conceição dos Santos Cardoso [191]

Introdução

Diante da nova realidade social e a sua relação com os sujeitos sociais, em meio a tantas evoluções e inovações tecnológicas, surgem novas exigências e alteram-se as relações sociais. E assim, a escola ou mais precisamente o ensino educacional do Brasil vêm enfrentando críticas quanto à sua prática de ensino, isso porque ao permanecer com a forma tradicional de ensino concentra-se no protagonismo apenas do professor, com aulas expositivas que priorizam o repasse de conteúdos e informações, enquanto os estudantes são vistos como sujeitos passivos que devem receber e copiar as informações para serem armazenadas ou memorizadas. As críticas são reações a esse método de ensino que não tem se mostrado eficiente para a construção do aprendizado e nem estimula o interesse do estudante pelas

[190] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação, Universidade Federal do Pará. E-mail: izabelletras4@gmail.com

[191] Docente do Instituto de Letras e Comunicação e do Programa de Pós-Graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação pela Universidade Federal do Pará. Doutora em Letras pela Universidade Federal do Pará. Pós-doutora em Letras pela Universidade de Pernambuco. E-mail: braynacardoso@ufpa.br

aulas. Isso acontece porque, o contexto educacional do século XXI possui estudantes de uma nova geração e, por isso estes sujeitos sociais apresentam um novo perfil de comportamento e cultura.

Assim, o cenário social atual em meio às mudanças e influências impulsionadas pelos avanços tecnológicos e digitais tem contribuído para reflexões e estudos sobre o processo de ensino e aprendizado do ser humano. Pesquisadores da área da educação e ensino têm movimentado e incentivado a criação e inovação das práticas educacionais que considerem a importância de possibilitar a maior participação do estudante no processo de sua própria aprendizagem. Dentro dessa nova perspectiva educacional, as Metodologias Ativas vêm ganhando evidência ao serem avaliadas como eficientes para a educação escolar.

Nossos estudantes, em fase de escolarização, são sujeitos sociais imersos num mundo que tem facilitado seu acesso a internet, a uma multiplicidade de informações e ao uso de recursos para novas formas de interação e aprendizagem. Essa realidade tão dinâmica e nova exige do professor reflexões sobre as práticas de ensino e a discussão sobre como romper com as concepções de ensino tradicionalistas. Ao abrir-se para uma concepção mais funcional e inovadora, o professor assume um novo papel na busca para mediar aulas mais dinâmicas, motivadoras e que favoreçam processos de aprendizagens mais eficazes.

Nesse direcionamento, para uma nova perspectiva metodológica, buscando práticas de ensino diferenciadas, deparamo-nos com o incentivo ao uso das Metodologias Ativas como alternativa para um processo de ensino-aprendizagem que dialogue com os contextos e questões educacionais atuais.

Após investigar artigos sobre essa temática das Metodologias Ativas, Cunha *et al.* (2024) identificaram que, desde 2018, houve um crescimento considerável de trabalhos nessa temática. Marques *et al.* (2021) também realizaram esse levantamento investigativo e consideram que esse aumento de publicação aconteceu antes, no ano de 2015. Embora as datas não coincidam, ambas as pesquisas revelaram o aumento de interesse por essas propostas metodológicas, e apontam que a maior parte dos trabalhos publicados se encontram na área da ciência da saúde e estão direcionados para o nível superior de ensino. A partir desses levantamentos, compreende-se que essa temática já vem se desenvolvendo há alguns anos, todavia ainda carece de pesquisas e necessita ampliar-se para outros níveis de ensino e áreas de conhecimento.

Partilhando da perspectiva de Cunha *et al.* (2024, p.4) "Consideramos que há a necessidade de transformação na educação e, em especial em suas práticas. Estamos falando em nível de possibilidade, em uma ideia de um estudante ativo, crítico, participativo e protagonista do seu aprender." Por essa importante característica de valorização do estudante no processo de aprendizagem, essas perspectivas metodológicas precisam estar presentes nas salas de aula desde a educação básica.

Nos últimos anos, observa-se que, as Metodologias Ativas vêm ganhando destaque como possibilidades de inovação nas práticas de ensino-aprendizagem, visto que se revelam como alternativas para práticas educacionais que buscam facilitar a aprendizagem do aluno. Conforme destaca Marques *et al.* (2021) essas metodologias abrangem variadas ferramentas que se oferecem para uma educação de qualidade sustentada em uma nova relação do professor com o aluno e com o conteúdo, estimulando o

interesse do estudante pelas atividades do aprender participando/fazendo.

Reconhecemos, portanto a necessidade de mudanças nas práticas de ensino-aprendizagem com o uso de estratégias metodológicas inovadoras. Entendemos também a importância de ter uma definição bem esclarecida e fundamentada, para que assim, os profissionais da educação, ou mais especificamente os professores de língua portuguesa possam inovar suas aulas desde a educação básica, nas escolas brasileiras. Nesse sentido, julgamos necessário compartilhar conhecimentos de algumas descobertas científicas, a fim de ampliar nossas compreensões para ações mais conscientes. Dessa forma, desenvolveu-se este trabalho com o objetivo de investigar conceitos teóricos em busca de definições mais recentes sobre o tema “Metodologias Ativas” como forma de elucidar sobre essas alternativas pedagógicas que se mostram tão relevantes para o ensino.

Para atingir tal propósito, organizamos as próximas seções da seguinte forma: primeiro apresentaremos abordagens com bases teóricas, a fim de ampliar conhecimentos resultantes de descobertas científicas; a próxima seção apresentará conceitos e definições sobre Metodologias Ativas; a terceira seção compreenderá a exemplificação de uma das estratégias desse conjunto de possibilidades metodológicas ativas junto a um relato de experiência na prática de sala de aula; Por fim, nas ultimas seções apresenta-se as análises reflexivas e as referências utilizadas nesse estudo.

Conhecimentos Científicos acerca da relação sujeito e sociedade moderna

Estudos das ciências sociais e humanas revelam que mudanças sociais e

históricas impactam sobre a formação identitária dos sujeitos, alteram profundamente os atributos de nossa existência cotidiana. Segundo essa discussão, as identidades que em um contexto social passado eram estáveis modificam-se em novas construções de sujeitos, e isso acontece como resultado das transformações nas relações dos sistemas sociais e culturais (Hall, 2005). Desse modo, entende-se que nessa relação entre sujeitos e o meio social, as mudanças estruturais da sociedade atual tem causado um deslocamento do sujeito, alterando as características de existência e mudando aspectos culturais. E assim, a partir de considerações de Hall (2005) e Giddens (1999), compreende-se o sujeito, na contemporaneidade, envolvido numa realidade com inovações tecnológicas e científicas que impactam diretamente nas relações interativas, e levam à ampliação da conexão das pessoas com o mundo, mostrando que o sujeito se encontra em constante processo de construção identitária, e em busca de sentidos.

Para Giddens (1999), o ser humano na modernidade precisa de uma estrutura para seguir com suas ações, essa estruturação assegurada pelo cognitivo e emocional se constrói com a reflexividade. Nesse sentido, é natural que o professor depare-se refletindo sobre suas próprias práticas e o porquê delas. Essa atitude acontece quando a "capacidade de seguir em frente é levada ao nível da consciência prática que estão incorporadas a continuidade das atitudes cotidianas" (Giddens, 1999, p.39).

Atitudes de consciência reflexiva é uma característica comportamental da modernidade e no permite repensar, desorganizar, reorganizar as ideias, questionar sobre as relações entre as pessoas e o mundo. E aqui estamos nós, pesquisadores e estudiosos da educação, a fim de construir-se em um novo paradigma educacional, buscando confiança para um agir de modo renovado,

em meio às novas possibilidades que o mundo oferece.

Partindo dos expostos, compreende-se que diante das novas exigências sociais, faz-se necessário repensar e discutir possibilidades de romper com precedentes habituais e tradicionais relacionados ao método de ensino que se concentra em aulas expositivas com a transferência de informações e sem oportunidade para o questionamento e interferência dos alunos, por isso exige disciplina e silêncio da turma (LANZ; RAUPP, 2021). O professor reconhecendo a importância de inovar as práticas e oferecer diferentes ferramentas pedagógicas aos seus aprendizes, assumirá novas funções para possibilitar que as aulas sejam mais dinâmicas e estimulem a participação ativa do estudante.

Vale destacar que, a escola quando criada no século XIX, tinha como propósito o poder disciplinador e modelador para direcionar sujeitos dóceis (Hall, 2005). Entretanto, com o passar de dois séculos, muita coisa mudou, e inclusive o papel da escola, que atualmente se vê no grande desafio de possibilitar uma aprendizagem inclusiva, no respeito às individualidades, oferecendo um espaço de interações para a formação cidadã. O estudante que nasceu na era da informatização e com o fácil acesso a internet, as ferramentas tecnológicas e digitais, contudo precisa de orientações pra saber usar esses recursos com maior consciência e criticidade. Assim, cabe ao professor, como bem direcionado pela Base Comum Curricular (BRASIL, 2018), mediar essas orientações podendo articular o uso dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas ativas.

O professor, a fim de assumir e desenvolver propostas dentro dessa concepção de metodologias ativas, precisa alcançar fundamentos bem esclarecidos sobre essas alternativas pedagógicas que se mostram tão

relevantes para o ensino. Por isso, a próxima seção oferecerá abordagens conceituais e definições sobre essas metodologias.

Metodologias Ativas para Aprendizagem Ativa

Para o desenvolvimento desse artigo, realizamos estudos teóricos, e assim baseado em Cunha *et al*. (2024), observa-se que as Metodologias Ativas vêm ganhando destaque como possibilidades de inovação nas práticas de ensino-aprendizagem, visto que oportunizam um conjunto de possibilidades que buscam facilitar a aprendizagem do aluno, colocando-o no centro das decisões de suas ações escolares e o professor como mediador do processo. Após analisarem trabalhos científicos dentro dessa temática, do período de 2010 a 2021, os autores identificaram um crescente interesse por essa ideia.

Cunha *et al.* (2024, p. 11) chegaram a seguinte definição:

> Metodologia Ativa é um conjunto de metodologias que têm como finalidade uma educação crítica e problematizadora da realidade, cujo foco está no estudante como protagonista da sua aprendizagem, sendo ele o centro do processo de construção do conhecimento ancorado na ideia de autonomia e no pensamento crítico-reflexivo. Nesse contexto o estudante é ativo no que se refere a sua aprendizagem e o termo "metodologia ativa" pode ser substituído por aprendizagem ativa, como se utiliza em outros países,…

Entende-se que as Metodologias ativas correspondem a muitas metodologias, ou seja, variadas possibilidades de ensino que têm como objetivo estimular o estudante a participar ativamente da construção da própria aprendizagem, desenvolvendo autonomia e consciência do que está aprendendo. E por isso também podem ser denominadas como um processo

de aprendizagem ativa.

Marques *et al.* (2021) definem as metodologias ativas como uma variedade de estratégias que estimulam o protagonismo, autonomia e aprendizagem dos estudantes. Destacam que o aprendizado ativo possibilita um ambiente aberto ao diálogo, ao questionamento por parte do estudante, que assim torna-se motivado com as mudanças no papel do estudante e do professor. A combinação da aula teórica com ferramentas de aprendizagem ativa pode ser útil para que os alunos compreendam com mais facilidade, e esclareçam equívocos sobre o tema.

Pilati (2021) afirma que Aprendizagem Ativa é a classificação de atividades pedagógicas na qual os estudantes ganham importância, ao assumir a participação ativa durante o processo de aprendizagem. Numa construção de conhecimento que por ser significativa, são atividades que engajam e promovem a reflexão.

Para essa concepção inovadora o professor é de fundamental importância com seu papel de facilitador e mediador das ações, planejando estratégias que valorizam as opiniões dos estudantes. E assim estimula o sujeito aprendiz a buscar por soluções de problemas e desenvolver uma postura participativa e crítica.

Com propostas para as aulas de língua portuguesa, Pilati (2017) cria uma nova concepção de aprendizagem com a abordagem sobre Aprendizagem Linguística Ativa, pois considera relevante unir as práticas de aprendizagem ativa aos conceitos advindos da Linguística.

É possível verificar, que muitos estudiosos da educação têm se debruçado em defesa de práticas educativas inovadoras. Silva, Pena e Almeida (2023); Santana (2023); Luckesi, (2023); Pilati (2017, 2021) destacam a

necessidade dessas propostas de ensino-aprendizagem e incentivam o planejamento de atividades dinâmicas e lúdicas, pois assim motivam o estudante a querer aprender em experiências interativas e harmoniosas.

Tais experiências precisam possibilitar o diálogo entre os estudantes e o professor, os estudantes ao sentirem-se respeitados em suas opiniões e participações compreenderão quão significativa a experiência realizada e isso estimula o interesse do aprendiz pelo processo em construção, numa relação prazerosa dos estudantes com o professor e com o ambiente educacional.

Para Lanz e Raupp (2021), em meio a uma diversidade de possibilidades materiais, o professor mediador pode oferecer oportunidades e tempo para que o estudante racione, pesquise, observe, questione e sinta-se a vontade para expressar sua opinião. Com isso as possibilidades são positivas para o ensino-aprendizagem.

Marques *et al.* (2021) apontam como desvantagem para incorporar metodologias ativas como o maior esforço do docente que para adequar-se a essa mudança necessita dedicar mais tempo para esse planejamento e preparação de materiais e atividades. Aqui, preferimos considerar que é necessário oportunizar formação continuada para os professores da educação básica, para não atribuírem o ponto como meramente dificultoso.

Acerca da formação de professores, Santana (2023) reconhece que a realidade da revolução científica e tecnológica, da Inteligência Artificial resultou em novos formatos de Educação e de relações sociais com o uso de recursos tecnológicos, e isso exige novos modelos de formação continuada para que professores consigam desenvolver novas práticas educativas.

Santana (2023, p. 61), ao discorrer sobre a relevância de usar metodologias diferenciadas, considera:

> Ressalta-se a necessidade de...o fazer entre professores e alunos contribua para busca e compreensão de novos conhecimentos alicerçados por aspectos que tenham significado para ambos. Pois, partindo do que se conhece, é mais fácil assimilar o conhecimento mais global. Por isso, metodologias diferenciadas ganham mais espaço no ambiente escolar ao despertarem nos alunos a motivação, dando dinamicidade e engajamento a sua participação no processo.

Com esse argumento, reafirma-se que as metodologias diferenciadas se revelam importantes no ambiente escolar, no momento em que despertam nos alunos a motivação em querer participar e aprender, isso por possibilitar mais dinamicidade e engajamento com a efetiva participação do aluno no processo de construção do conhecimento. Nessa proposta metodológica, aproveita-se o conhecimento que o aluno já possui para, a partir disso, mediar à compreensão do conhecimento mais global. Pilati (2017, 2021) também destaca como elemento necessário para um processo de aprendizagem interativo que seja considerado o conhecimento que o estudante já trás consigo para depois aprofundar o conteúdo a ser apreendido, com isso o aprendiz conseguirá organizar melhor o conhecimento construído.

Sendo assim, pelo que foi exposto compreendemos que as Metodologias Ativas são um conjunto de alternativas para aprendizagem ativa, ou seja, possibilidades estratégicas em que o estudante participe ativamente do processo de construção das aulas, em situações que ele se sinta motivado a participar. Dessa forma, por favorecer a maior autonomia do aluno, facilitar a construção do aprendizado em formas mais interativas, as Metodologias Ativas são consideradas como eficientes.

Dentro desse conjunto de possibilidades é possível encontrar dezenas de alternativas metodológicas. A seguir exemplificamos uma das

metodologias.

Exemplificando: Metodologia da Problematização

A fim de exemplificar uma adaptação de aula de língua portuguesa criada para uma metodologia diferenciada, ou seja, dentro das concepções das metodologias ativas, optamos por descrever sobre a metodologia da problematização.

Ressalta-se que a mudança de paradigma acontece na forma de apresentar um conteúdo ou tema, os mesmos que são direcionados pelos currículos orientadores, o que pode ser feito por meio de situações problemas. É possível encontrar na literatura, dezenas de possibilidades para mediar processos de aprendizagem ativa. No presente artigo, abordaremos com mais detalhes uma delas. Optamos por falar da Metodologia da Problematização, a qual será descrita conforme os fundamentos básicos encontrados em Cunha *et al*. (2024) articulada a criatividade do professor mediador.

A Metodologia da Problematização foi adaptada a partir do Método Arco de Maguerez. Nessa proposta os estudantes partem da observação da realidade para seguir em algumas etapas. Conforme sistematizada na figura abaixo.

Figura 1: representação da metodologia da problematização a partir do Arco de Maguerez



Fonte: elaborado pelas autoras do trabalho.

Segundo essa estratégia de ensino-aprendizagem o procedimento tem como ponto de partida a realidade e desenvolve-se num processo de cinco etapas. Para essa análise utilizaremos a criatividade e embasamentos teóricos.

Passo 1 – O professor mediador elabora a estratégia para abordagem de um tema, levando o estudante a observar aspectos relacionados à sua realidade que podem ser estudados e melhorados. Nessa etapa é possível levantar os conhecimentos que os alunos já admitem sobre o tema. E assim, desenvolve-se a situação problema a ser solucionada.

Passo 2 – Na identificação dos pontos-chave, escolhe-se o que a partir da realidade observada seria mais relevante, selecionando palavras ou questões problemas, ou desafios a serem respondidos.

Passo 3 – Teorização, momento em que os estudantes percebem e compreendem o problema. Nesse passo trabalha-se com a pesquisa autônoma, em busca de respostas.

Passo 4 – Identificação de solução: é o momento em que se elaboram alternativas para possível solução do problema em estudo.

Passo 5 – Nessa etapa os protagonistas constroem conhecimento e aplicam na realidade.

Tomando como base essa proposta de aprendizagem ativa, a pesquisadora, professora da educação básica, recordou de uma experimentação elaborada e aplicada para uma turma de 7° ano do ensino fundamental, numa Escola Pública Municipal, da cidade de Abaetetuba, no Pará, considerando na proposta, a importância de levantar e iniciar pelo conhecimento que os estudantes, como sujeitos sociais, já admitiam.

Sendo assim, utilizamos uma de nossas práticas e experiências pedagógicas como professoras de língua portuguesa. Desse modo, exemplificamos aqui uma estratégia didática que foi planejada para ser uma atividade interdisciplinar de ação educativa para formação cidadã responsável, de forma atrativa e engajadora, seguindo características que se enquadram na metodologia da problematização.

Por meio de planejamento, pesquisa e organização de material, o texto abaixo foi produzido de forma impressa e disponibilizado para todos os alunos da turma do 7º ano do ensino fundamental. Ele é composto por imagens de embalagens, comumente chamada de carteira de cigarro, tais elementos semióticos foram utilizados como pontapé inicial para fomentarmos o debate. Instigando o conhecimento dos estudantes, por meio da leitura do material, em meio a práticas dialógicas da interdisciplinaridade, a turma foi desafiada a buscar resposta para uma questão problema. A figura a seguir demonstra a Situação-Problema.

Figura 2- Situação-Problema



Fonte: Disponível em <http://www.cafesemfumo.blogspot.com>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

Embora a situação inicial abordasse o cigarro comum, a questão proposta pela professora mediadora estava relacionada ao cigarro eletrônico. Indagou-se em uma questão problema: O cigarro eletrônico, tão divulgado e atual oferece algum malefício à saúde de quem usa? A pesquisadora, professora da educação básica, recorda-se que eles, ou alguns, não hesitaram em manifestar suas opiniões naquele momento. No entanto, foi esclarecido que as pesquisas deveriam ter referências confiáveis, deveriam pesquisar em *sites* da internet, com argumentos de profissionais da saúde. E assim foram com a tarefa de casa. Numa próxima aula, era o momento da entrega da pesquisa, a pesquisadora, professora da educação básica, solicitou a organização de uma roda de conversa, a ideia era que todos estivessem a vontade para oralizar o que haviam descoberto, e assim aconteceu a troca interativa no compartilhamento dialogado entre todos. Por fim, a última etapa

foi a produção de cartazes informativos para anexar nas paredes da escola, mas além dos cartazes o conhecimento havia sido construído e estava com eles. Nesse processo todos tiveram a oportunidade de participar do processo de construção da aprendizagem e aprender em momentos de interação.

Destacamos que a criação dessa proposta, que inclusive envolve o estímulo para que os estudantes pesquisem na internet, está em conformidade com as orientações da BNCC de língua portuguesa e portanto com finalidades de desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes.

A internet revolucionou a comunicação e a educação, modificou a forma de nos relacionarmos inclusive com os textos. Estes que hoje podem ser encontrados em diferentes suportes estão compostos por uma linguagem multimodal. Por isso, segundo Marín-Gutiérrez *et al.* (2020), acompanhando essas mudanças sociais, torna-se necessário que professores promovam orientações educacionais direcionadas ao desenvolvimento de novas habilidades comunicativas e ao aperfeiçoamento da capacidade do estudante para saber usar e gerenciar criticamente esses textos multissemióticos. Os estudantes precisam ser estimulados a desenvolver competências que lhes habilitem a saber selecionar e discriminar informações.

Dessa feita, observamos que trabalhar com uma metodologia da problematização, por meio da inserção de uma questão problema, baseada em questões que representem a realidade social, possibilita que o aluno participe ativamente da construção do conhecimento e na intervenção da realidade, transformando a sua própria realidade social.

Lanz e Raupp (2021) também avaliaram as Metodologias Ativas como eficazes para qualificar as aulas de língua portuguesa da educação básica. Em

suas análises as autoras perceberam resultados de melhoras no aprendizado e rendimento dos estudantes envolvidos na experimentação em comparação aos estudantes que não estavam participando da experiência.

Por fim, analisamos que essa perspectiva metodológica ativa, de certa forma, já se encontra sendo estimulada pelos currículos orientadores da educação, que norteiam para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, o estímulo a pesquisa, o aprender usando materiais diversificados, o uso de ferramentas tecnológicas, o que necessita ser feito é que cada vez mais seja disseminado, como uma forma de auxiliar o professor, que em sua realidade diária, encontra-se sobrecarregado.

Reflexões finais

Com a realização da pesquisa, compreende-se a relevância das Metodologias Ativas como caminhos possíveis para uma aprendizagem construída com o protagonismo do aluno, potencializando nele a autonomia, o pensamento crítico-reflexivo e a motivação para resolver os problemas propostos em sala de aula.

É possível que as Metodologias Ativas já estejam sendo utilizadas na Educação básica, no entanto não estão sendo divulgadas ou o professor não sabe que está fazendo uso de Metodologias Ativas, pode fazer na prática, no entanto não conhece as concepções teóricas, que podem aprimorar o trabalho.

Considerando os fatos apresentados, entendemos que precisamos de mais trabalhos sobre essa temática, direcionados para as aulas de língua portuguesa da educação básica. Para que assim, amplie-se esses

conhecimentos e as trocas de experiências, estimulando outros professores a fazerem uso dessas práticas tão relevantes para aprendizagem educacional.

O artigo aqui realizado visa a defesa da educação básica, a formação continuada dos professores, a luta por uma concepção escolar baseada no uso funcional da relação teórico-prática para o processo de ensino-aprendizagem. E, o principal, plantar uma semente que germine em todas as partes do processo que constituem a formação escolar.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CUNHA, *et. al*. Metodologias Ativas: em busca de uma caracterização e definição. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.40, p. 1-27, 2024.

FUMO. Disponível em <http://www.cafesemfumo.blogspot.com>. Acesso em 05 de agosto de 2023.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade** (trad. Plínio Dentzien). RJ: Jorge Zahar Editor, 1999 (ed. Inglesa 1999). p.39-69

HALL, Stuart. A identidade em questão. In: HALL, Stuart **A identidade cultural na pós-modernidade.** 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2005 p.7-76

LANZ, P. dos R. e RAUPP, L. M. W. Metodologias ativas no ensino de língua portuguesa na educação básica: inovar para qualificar. In: MÜLLER, L. F. e Luciane Maria Wagner Raupp (coord.) **Universo Acadêmico**: destaques 2020 Taquara, RS: FACCAT, 2021. p. 205-225

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa**: compreensões conceituais e proposições. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

PILATI, Eloisa. **Linguística, gramática e aprendizagem ativa**. 2. ed. 2017.

PILATI, Eloisa. Semelhanças e diferenças entre conceitos de Aprendizagem Ativa e aprendizagem Linguística Ativa. **Revista Linguística**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 2, p. 108-122, maio/agosto 2021.

SANTANA, F. M. N. Aspectos contributivos da interdisciplinaridade, ludicidade e metodologias ativas no processo de ensinar e aprender na diversidade cultural: a criança indígena em destaque. In: SILVA, A. L. e ALMEIDA, T. T. (Org.). **Interdisciplinaridade e metodologias ativas**: como fazer? São Paulo: Cortez Editora, 2023. p. 57-72.

SILVA, A. L. G. da; PENA, N; ALMEIDA, T. T. de O. Diálogos nas interfaces da pós graduação e da graduação: eu, você, nós. In: SILVA, A. L. e ALMEIDA, T. T. (Org.). *Interdisciplinaridade e metodologias ativas*: como fazer? São Paulo: Cortez Editora, 2023. p. 27-43.

MARÍN-GUTIÉRREZ, Isidro; RIVERA-ROGEL, Diana; SOLANO, Margoth Iriarte. **Lenguaje e ideología y valores, un reto de estudiantes y profesores en Ecuador**. RISTI - Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação, 2020, 27(3), pp. 650–662.

MARQUES, H. R.; CAMPOS, A. C.; ANDRADE, D. M.; ZAMBALDE, A. L. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação, Campinas**; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021

Linguagem e tecnologia: o gênero podcast e suas potencialidades para as práticas de leitura e escrita

Carla Daniele Saraiva Bertuleza [192]

Introdução

As instituições de ensino de uma forma geral têm priorizado as manifestações linguísticas da modalidade escrita e deixado em segundo plano o trabalho com outras modalidades, como por exemplo, a oral, mas os estudantes são cada vez mais usuários de diferentes formas de interação por meio de linguagens multissemióticas, e isso requer dos professores novas abordagens, novas práticas pedagógicas com a utilização de gêneros que fazem parte da vida dos alunos, como por exemplo, os gêneros orais e digitais.

Marcuschi (2003, p.25) afirma que a oralidade é uma "prática social interativa com fins comunicativos, que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundamentados na realidade sonora". Essa prática o indivíduo adquire e desenvolve ao longo de sua vida, moldando aos diversos contextos da sociedade. Quando nos expressamos utilizando a linguagem oral, contamos com o auxílio de recursos linguísticos como a fluidez das ideias, gestos, sinais, mímicas, entre outros, que contribuem para que possamos ser entendidos pelo nosso interlocutor.

Pensar a oralidade como atividade interativa e inserida nas práticas

[192] Doutora em Letras; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte; Bolsista pela Fundação de Amparo e Promoção da Ciência, Tecnologia e Inovação do RN- FAPERN; e-mail: carlabertuleza@gmail.com.

sociais leva o sujeito a atuar de forma criativa e agir politicamente e socialmente. Assim, um trabalho com um gênero oral, pode gerar uma série de reflexões que relacionam a leitura, escrita e produção oral, direcionando as reflexões sobre os usos da linguagem.

Vale ressaltar também que, as tecnologias estão modificando o hábito de ler, escrever e comunicar-se. Os textos, antes escritos e lidos apenas no papel, agora o são também na tela e se definem por serem pouco controláveis, por diminuírem a distância autor/leitor e por não ficarem paradas no tempo.

Paralelamente, temos que o uso de diferentes tecnologias é atualmente cada vez mais necessário como recurso pedagógico, pois nos deparamos com textos diversos em diferentes meios digitais que trazem uma forma de comunicação e interação que os sujeitos da atualidade realizam entre seus interlocutores (cf. Coscarelli, 2016; 2017).

Os PCNs (1997) apontam a importância de saber utilizar várias fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. Já a BNCC (Brasil, 2017) preconiza que ser a cultura digital umas das competências gerais que os alunos têm de desenvolver, devendo estes ser capazes, dentre outras habilidades, de utilizar, compreender, criar e avaliar criticamente as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Logo, no espaço da sala de aula, é necessário trabalhar o virtual, o digital, com o propósito de refletir criticamente sobre linguagem e seus diferentes usos para criação, interação e comunicação.

Conforme Signorini (2006), a escola como lugar de formação do sujeito leitor deve possibilitar ações sociointeracionais de mediação. Tais ações podem ocorrer por meio de atividades de leitura e de escrita com o propósito de proporcionar ao estudante uma apropriação efetiva dos recursos

linguísticos e do conhecimento abstrato. Apesar da afirmação da autora fazer referência ao Ensino Básico, desejamos trazer essa mesma postura para o Ensino Superior. Isso porque entendemos que as ações sociointeracionais vão gerar oportunidades para letramentos importantes tanto para o graduando quanto para o futuro docente no sentido de compreender melhor o universo que os cerca.

É importante ressaltar que não se pode entender letramento apenas como o desenvolvimento da capacidade de leitura e de escrita, mas, conforme Kleiman (1995), o letramento desenvolve no sujeito uma autonomia do conhecimento da língua. A autora considera, ainda, que o letramento faz com que se amplie a reflexão cognitiva, ancorada pela abstração do raciocínio, ou seja, envolve estruturas culturais e linguísticas que vão produzir um maior conhecimento das relações entre os textos orais e escritos.

Lea e Street (2014) afirmam que o trabalho acadêmico tem mais possibilidade de obter sucesso quando inclui os estudantes em modelos de letramentos fundamentados por uma diversidade de práticas institucionais em textos escritos que façam sentido. Sendo assim, o conceito de estratégia se torna relevante ao nosso estudo.

Desse modo, buscamos considerar a necessidade real do ensino, especialmente do curso de Letras, uma vez que muito se tem discutido sobre as práticas de leitura e escrita. Nesse contexto, o trabalho busca dar continuidade a uma pesquisa anterior (Bertuleza, 2024), ampliando as práticas de leitura e escrita, pela exploração da importância do uso do *podcast* como uma ferramenta tecnológica que auxilia os discentes nas práticas da leitura e da produção de textos. Tal ferramenta pode contribuir no desenvolvimento do diálogo, na criatividade das produções e no enriquecimento dos debates a

partir da diversidade de vozes e participação dos discentes.

Ancoramo-nos nessas concepções para propor ações de leitura e produção escrita de modo a levar o discente a interagir com diferentes gêneros e produzir textos que façam sentido. Nesse sentido, este trabalho de pesquisa, ainda em andamento, apresenta como objetivo geral estudar o uso da ferramenta digital *Podcast* como um recurso tecnológico, criativo e interacional que contribui para as atividades de leitura e produção de textos orais e escritos.

Desse modo, a pesquisa é relevante na medida em que poderá contribuir para uma melhoria na formação profissional dos alunos da graduação e da pós-graduação do curso de Letras, o que refletirá em uma possível mudança dos diferentes âmbitos da educação, em relação à leitura, letramento digital e a escrita nos vários níveis, ou seja, da Educação Básica ao Universitário. Como também poderá contribuir para fortalecer a relação ensino e tecnologia.

O gênero Podcast

O termo *podcast* surgiu da junção das palavras *pod* (tocador de MP3 da Apple, iPod) com *(broad)cast*, referente a transmissão, em inglês. Esse serviço em áudio teve início em 2004 com o ex-VJ da MTV americana Adam Curry, a partir da prática dos blogs e do software *iPodder*. Segundo Martínez-Costa e Prata (2016, p. 123) “os *podcasts* são claramente identificados como uma das tendências em desenvolvimento de novos conteúdos do rádio digital”.

Nesse sentido, o blog e o *podcast* tornaram-se ferramentas informais da educação, pois podemos encontrar blogs e *podcasts* sobre os mais variados

temas. Todavia, pelas suas potencialidades de trabalhar com a oralidade, como também por motivar práticas de letramentos digitais, o *podcast* entrou, formalmente, no ensino da educação básica e nas aulas das universidades. Assim, enxergamos o *podcast* como uma possibilidade de estimular a leitura, a criatividade, a interpretação e produção de textos dos discentes da graduação e da pós-graduação de Letras.

Carvalho, Aguiar e Maciel (2009, p. 100) apresentam algumas regularidades dos *podcasts*, como podemos observar na seguinte tabela 1, organizada pelos autores:

Tabela 1: Taxonomia dos Podcasts

TIPO	FORMATO	DURAÇÃO (minutos)	AUTOR	ESTILO	FINALIDADE
Expositivo/ Informativo **Feedback/ Comentários** **Instruções/ Orientações** **Materiais autênticos**	**Áudio** Vídeo: - **vodcast** -**screencast** -**enhanced podcast**	**Curto** 1'-5' **Moderado** 6'-15' **Longo** > 15'	**Professor** **Aluno** (s) **Outro** jornalista, cientista, político, etc.	**Formal** **Informal**	Informar Motivar/sensibilizar Reflectir Incentivar a Questionar etc.

Fonte: Carvalho, Aguiar e Maciel (2009, p. 100).

Conforme a tabela 1, os autores apresentam uma taxonomia de *podcasts* em que expõem seis dimensões de classificação que são: *tipo, formato, duração, autor, estilo e finalidade*, bem como, quatro tipos de *podcasts*. Na nossa pesquisa será focado no *podcast* Expositivo/Informativo que segundo os autores pode focar na apresentação de um determinado conteúdo; uma síntese da disciplina; um resumo de uma obra, artigo ou teoria;

uma análise; poemas; explicações de conceitos, entre outros; e/ou no *podcast* Feedback/Comentários que visa ao comentário crítico aos trabalhos ou tarefas realizadas pelos discentes.

De acordo com o portal de periódicos da CAPES, cresce cada vez mais o número de estudos relacionados ao tema *podcast*, portanto, é importante uma reflexão sobre o uso dessa ferramenta e suas potencialidades para o ensino da língua.

É importante destacar que os alunos necessitam desenvolver diversas habilidades de uso e compreensão da linguagem. Assim, é importante que eles tenham contato com gêneros discursivos diversos, incluindo aqueles que surgem de nossas interações em meios digitais e levando em conta os multimodos de produção de linguagem.

Metodologia

Este trabalho tem caráter qualitativo, em relação a essa abordagem Bogdan e Biklen (1994) e Lüdke e André (2012) apresentam cinco princípios básicos: a) o ambiente natural como fonte direta de dados; b) os dados coletados são descritos criteriosamente e, em seguida, são interpretados sem a interferência do pesquisador; c) o interesse maior pelo processo do que pelos resultados ou produtos: é analisado as circunstâncias que permitem os sujeitos agir de determinada forma; d) a análise dos dados é indutiva: parte de situações reais, para ter conclusões que podem ser verdadeiras ou não; e) os significados que os sujeitos de pesquisa atribuem às situações ou a sua vida.

Ainda quanto à natureza dos dados, nós nos ancoramos na concepção de pesquisa com ênfase na pesquisa-ação; conforme Oliveira (1997, p. 100) o

objetivo da pesquisa-ação é minimizar os problemas por meio do levantamento de propostas de ações e/ou soluções para mudança da realidade.

De acordo com Thiollent (2011) diferente da pesquisa tradicional que privilegia aspectos individuais, a pesquisa-ação ressalta os aspectos coletivos e resulta sempre em uma ação. “Com a pesquisa-ação pretende-se alcançar realizações, ações efetivas, transformações ou mudanças no campo social” (Thiollent, 2011, p.40).

Como se trata de um trabalho ainda em andamento a coleta de dados ocorrerá a partir da produção, edição e organização dos *podcasts*.

Na tentativa de atingir os objetivos, o caminho de construção do objeto de investigação seguirá os seguintes passos:

i) Constituição do referencial teórico: serão realizadas leituras e aprofundamento na literatura especializada na temática;

ii) Contato com os sujeitos da pesquisa: Faremos discussões teóricas com os alunos da graduação e da pós-graduação do curso de Letras da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte;

iii) Dividir a turma em grupos para produção, edição e organização dos podcasts: Os discentes serão convidados para participar da atividade criativa.

iv) Análise de dados: serão realizadas análises da produção de um conjunto de podcasts.

v) Oficina: ofertaremos uma oficina de leitura, letramento digital e escrita acadêmica.

vi) Divulgação dos resultados: serão publicados artigos em periódicos e eventos da área.

Os primeiros resultados

A partir da aplicação de um questionário, conhecemos o perfil de leitura dos alunos de Letras. Esses dados coletados, por meio do questionário, constituído por vinte situações, nele os alunos tinham uma escala de 0 a 3 para escolha. O 0 (zero) representava NUNCA; o 1(um), ÀS VEZES; O 2, FREQUENTEMENTE; e, o 3 SEMPRE (em anexo). Nossos dados mostram que as dificuldades de leitura dos participantes, são resultados, na maioria das vezes, de seu comportamento leitor, como demonstra a tabela 2, a seguir:

Tabela 2: Perfil de Leitor

SITUAÇÕES	As vezes
1. Consigo me concentrar diante de uma atividade de leitura	33%
2. Ao encontrar palavras desconhecidas, recorro ao dicionário ou contexto	24%
3. Releio um trecho quando não compreendo o que foi lido	14%
4. Não leio mais de uma vez	62%
5. Leio fazendo anotações	39%
6. Leio grifando o texto	33%
7. Sinto sono quando leio	52%
8. Com dificuldades, mas leio o material até o final	14%
9. Leio ouvindo música ou assistindo televisão	19%
10. Leio deitado ou sentado	14%
11. Costumo ler e ser interrompido pelo Whatsapp	38%
12. Compartilho com outras pessoas minhas leituras	57%
13. Após a leitura esqueço-me do que li	76%
14. Vou para aula sem ter realizado a leitura indicada	62%
15. Durante a leitura pesquiso informações que desconheço	48%
16. Após uma aula expositiva, releio o texto teórico	48%
17. Leio no tempo livre	24%
18. Costumo abandonar a leitura no meio	67%
19. Se o texto for longo não consigo me concentrar	38%
20. Algumas leituras me motivam mais do que outras	29%

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a tabela 2, cinco situações nos chama mais atenção, entre elas a que a maioria dos alunos (76%) reconhece que após a leitura esquecem-se do que leu; (62%) dos estudantes costumam ir para a universidade sem ter realizado a leitura indicada do texto e que não releem um texto; (52%) sentem sono durante a leitura e (67%) dos estudantes abandonam a leitura no meio.

Os resultados confirmam que a ausência de estratégias de leitura atua diretamente no perfil de leitor. A partir desse questionário, buscaremos discutir junto aos alunos o que fazer para superar hábitos prejudiciais. Nesse sentido, gerar uma discussão aberta entre os participantes fazendo-os refletir sobre suas próprias estratégias e assim superar suas dificuldades.

Desse modo, nossos resultados parciais evidenciam a necessidade de fazer os discentes refletirem sobre práticas de letramento social e letramento digital e assim ampliar a competência comunicativa em relação aos gêneros orais, escritos e digitais. Os resultados parciais demonstram também que o uso do *podcast* como uma ferramenta tecnológica pode auxiliar os discentes nas práticas da leitura e da produção de textos, contribuindo no desenvolvimento do diálogo, na criatividade das produções e no enriquecimento dos debates a partir da diversidade de vozes e participação dos estudantes.

Conclusão

A leitura é um importante mecanismo para a vida social e cognitiva do indivíduo, um mecanismo de inserção no âmbito social, político, econômico e cultural. A leitura do texto escrito, conforme Kleiman (2008, p.10), “é um ato social entre dois sujeitos, leitor e autor, que interagem entre si obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados.” De modo a buscar atender os objetivos que orientam a leitura.

Para a formação acadêmica e profissional do graduando de Letras, a importância da leitura é indiscutível. O leitor deve atribuir vários sentidos, construindo relações com os conhecimentos que já possui, para que a leitura

faça sentido. O estudante deve perceber como o texto se organiza, o que apresenta e como apresenta, voltando seus interesses para as leituras dos diversos textos acadêmicos que são solicitados, pois “estudar é apropriar-se da significação profunda de um texto” (Freire, 2001, p.9). Desse modo, um mesmo texto pode ser lido de diferentes maneiras e valorizado distintamente em uma mesma sociedade.

Neste contexto, o trabalho buscou apresentar que é possível trabalhar leitura e produção escrita, por meio da ferramenta tecnológica *podcast* de modo a oferecer aos discentes condições de interagir com diferentes gêneros e produzir textos que façam sentido. Verificamos que a internet tem influenciado na prática de leitura dos estudantes, expondo assim a ampliação da inclusão digital. Diante do exposto, entendemos a importância de inserir os graduandos nas práticas de leitura e escrita e no letramento digital.

Referências

BARTON, D.; LEE, C. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola, 2015.

BERTULEZA, C.D.S. **A produção de diferentes gêneros acadêmicos**: estratégias de leitura e escrita no ensino superior. Relatório de Pesquisa de Desenvolvimento Regional. Natal: FAPERN, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 nov. 2024.

CARVALHO, Ana Amélia; AGUIAR, Cristina; MACIEL, Romana. Taxonomia de Podcasts: da criação à utilização em contexto educativo. In: Carvalho, Ana Amélia A. (Org.). **Actas do Encontro sobre Podcasts**. Braga: CIEd, 2009, p. 96-109.

COSCARELLI, C. V. A leitura em múltiplas fontes: um processo investigativo. **Ensino e Tecnologia em Revista**. UTFPR, Paraná. v. 1, n.1, 2017.

COSCARELLI, C. V. (Org.). Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola, 2016.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. São Paulo: Parábola, 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2003.

MARTÍNEZ-COSTA, Maria del Pilar; PRATA, Nair. La radio en busca de su audiencia: hacia una escucha diversificada y multiplataforma. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, v. 40, n. 3, p. 109-128, set-dez 2017.

SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola, 2006.

Economia digital, inclusão social e controle da informação: uma análise discursiva da entrevista de Juscelino Filho no podcast “Ponto Final”

Luiś André Bandeira Costa[193]

Ana Maria Sá Martins[194]

Introdução

A sociedade contemporânea tem sido marcada por intensos processos de digitalização que atravessam os âmbitos político, econômico, social e cultural. No Brasil, esse fenômeno se materializa tanto em iniciativas de ampliação da conectividade quanto em debates sobre regulação das plataformas digitais e circulação da informação. Nesse cenário, o discurso midiático desempenha papel central na construção de sentidos sobre inclusão social, progresso tecnológico e controle informacional.

O presente artigo, intitulado “Economia Digital, Inclusão Social e Controle da Informação: uma análise discursiva da entrevista de Juscelino Filho no podcast Ponto Final”, integra o projeto de pesquisa “Podcasts jornalísticos em ambientes digitais: uma análise discursivo-crítica”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), e coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria

[193] Graduando em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: luisandrebandeira29@gmail.com. Esta pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA)

[194] Doutora em Linguística (UEMA); Email: anamariasapericuma@gmail.com.

Sá Martins. O objetivo deste estudo, é analisar os sentidos discursivos construídos pelo ministro das Comunicações, Juscelino Filho, em um episódio do podcast "Ponto Final" vinculado ao jornal *O Estado do Maranhão*, com foco na economia digital, inclusão digital e circulação de informações no ambiente digital brasileiro.

Fundamentada nos pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC), especialmente a partir dos estudos de Norman Fairclough (2001; 2003), esta pesquisa parte da compreensão de que a linguagem, mais do que um simples meio de comunicação, constitui-se como prática social, implicada nos processos de produção, reprodução e contestação de relações de poder, identidades e ideologias. A abordagem da ADC possibilita revelar sutilezas na construção dos sentidos, evidenciando de que modo os discursos podem tanto sustentar quanto desafiar estruturas patriarcais e ideologias que naturalizam a violência. Nessa perspectiva teórico-metodológica, o estudo propõe-se a examinar os significados *acionais*, *representacionais* e *identificacionais* presentes no discurso dos participantes e materializados no podcast, buscando compreender como essas narrativas contribuem para a naturalização, resistência ou problematização da violência contra a mulher.

A pesquisa adota uma metodologia de caráter qualitativo, baseada na análise de seis fragmentos transcritos do episódio intitulado "Juscelino Filho comenta sobre a economia digital do G20".

Além da relevância acadêmica, este trabalho busca evidenciar como a Análise de Discurso Crítica (ADC) pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, ao estimular a leitura crítica de discursos midiáticos e a formação de cidadãos conscientes sobre as relações de poder na sociedade digital.

Fundamentação Teórico-Metodológica: A Análise Crítica do Discurso (ADC)

Este estudo ancora-se na Análise Crítica do Discurso (ADC) como perspectiva teórico-metodológica. Diferentemente de abordagens que se restringem à análise formal dos textos, a ADC compreende o discurso como prática social, uma forma de ação que não apenas reflete, mas constitui o mundo social. Para Van Dijk (2008), o discurso é inerentemente interdisciplinar e politicamente engajado, pois a linguagem atua na produção de significados, na sustentação de hegemonias e na difusão de ideologias. Assim, a ADC assume um caráter emancipatório, ao buscar desnaturalizar os discursos que legitimam desigualdades e promover a conscientização dos sujeitos sobre as forças sociais que moldam suas experiências.

A noção de discurso na ADC está intrinsecamente ligada ao poder e à ideologia. Foucault (2002) já observava que o discurso é um campo de disputa, onde se define o que pode ser dito e quem tem autoridade para dizer. Bourdieu (1998) complementa essa perspectiva ao entender o poder como a capacidade de impor sentidos legítimos e definir os limites do dizer, enquanto Gramsci (2001) associa a hegemonia ao processo de naturalização ideológica sustentado pelo consentimento das classes subalternas. Para Fairclough (2003), tais relações de poder são dinâmicas e podem ser tensionadas por meio das práticas discursivas que, simultaneamente, reproduzem e desafiam as hierarquias sociais.

A operacionalização da ADC se concretiza a partir do modelo tridimensional proposto por Fairclough (2001), que articula três níveis analíticos: o texto (microestrutura), a prática discursiva (mesoestrutura) e a

prática social(macroestrutura). Essa abordagem permite compreender, simultaneamente, as escolhas linguísticas, os contextos de produção e circulação discursiva e suas implicações nas estruturas sociais mais amplas. Chouliaraki e Fairclough (1999) aprofundam esse modelo ao evidenciar a articulação entre discurso e outras práticas sociais, entendendo a linguagem como elemento constitutivo das relações de poder e das ideologias. O enquadre metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) parte da identificação de um problema social e avança para a análise dos obstáculos que o sustentam, sua função nas práticas sociais e as possibilidades de transformação. Essa abordagem, sistematizada por Resende e Ramalho (2006), propõe uma trajetória analítica que contempla desde a análise da conjuntura social até o exame minucioso dos enunciados, buscando compreender como certos discursos reforçam ou questionam as estruturas hegemônicas. Assim, reafirma-se o caráter crítico e transformador da ADC, ao situar a análise discursiva como instrumento de reflexão e intervenção social.

Categorias Analíticas da ADC

As categorias de análise são o eixo operacional da ADC, pois permitem compreender como as relações de poder e as práticas sociais são mediadas pela linguagem. Inspiradas na Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) de Halliday (1985), essas categorias partem da concepção de linguagem como uma prática social e dinâmica. Fairclough (2001, 2003) reelabora as três macrofunções propostas por Halliday, ideacional, interpessoal e textual em três tipos de significado inter-relacionados: acional, representacional e identificacional.

O *significado acional* entende o texto como uma forma de ação social. Sua principal categoria é a intertextualidade, que analisa como diferentes vozes dialogam em um mesmo discurso, explicitamente ou de maneira subentendida, revelando relações de poder e silenciamentos. Fairclough (2003a) destaca a importância de observar o que é pressuposto ou naturalizado, pois é nesse nível que operam os mecanismos discursivos de dominação. O *significado representacional* diz respeito às formas pelas quais o discurso constrói a realidade social. A interdiscursividade, nesse contexto, investiga como diferentes discursos se entrelaçam em um mesmo texto, expressando disputas ideológicas. Soma-se a isso a representação dos atores sociais, que examina como grupos e indivíduos são nomeados, categorizados ou apagados, revelando juízos de valor que reforçam ou contestam hierarquias (Fairclough, 2003a). Por fim, o *significado identificacional* refere-se à construção de identidades discursivas. As categorias de modalidade e avaliação permitem observar o grau de comprometimento do sujeito enunciador e os valores, emoções e atitudes expressas nos textos. Esses elementos revelam como os discursos legitimam normas sociais e ideológicas.

As três dimensões operam de forma simultânea e interdependente. Assim, a ADC propõe uma leitura integrada entre ação, representação e identificação, indo além da descrição linguística para alcançar uma compreensão crítica dos processos de naturalização do poder e das ideologias. Trata-se, portanto, de um instrumento que possibilita desvelar discursos hegemônicos e apontar caminhos para a transformação social.

A ADC na era digital: discursos e poder na sociedade em rede

Na contemporaneidade, o avanço das tecnologias da informação e da comunicação reconfigurou os modos de sociabilidade, produção e poder. Castells (2011) denomina esse contexto de sociedade em rede, marcada pela centralidade das tecnologias digitais e pela interconexão global. A rede, segundo o autor, constitui não apenas uma infraestrutura técnica, mas uma lógica organizacional que estrutura as relações sociais e institucionais, gerando novas formas de inclusão e exclusão. Nesse cenário, Srnicek (2017) identifica o surgimento do capitalismo de plataforma, modelo em que grandes corporações, como *Google*, *Amazon*, *Facebook* e *Microsoft*, acumulam poder por meio da coleta massiva de dados e do controle das infraestruturas digitais. A informação torna-se, assim, o principal recurso estratégico, ampliando a concentração de poder e impactando diretamente os processos democráticos e a soberania dos Estados.

Complementarmente, Zuboff (2019) conceitua esse fenômeno como capitalismo de vigilância, em que dados pessoais são convertidos em mercadorias destinadas à predição e ao controle comportamental. Para a autora, tais práticas ultrapassam a lógica econômica e adentram o campo das liberdades civis, ao naturalizar formas de monitoramento contínuo e de manipulação simbólica. Essas discussões convergem com o escopo da ADC ao evidenciarem como o discurso digital participa da manutenção e legitimação de novas formas de poder. As narrativas de “inovação” e “inclusão digital”, frequentemente apresentadas como sinônimos de progresso, funcionam também como dispositivos de exclusão, marginalizando sujeitos sem acesso à conectividade ou sem letramento tecnológico crítico (Castells, 2001; Zuboff, 2019).

Dessa forma, a economia digital configura-se como um espaço contraditório: simultaneamente emancipador e excludente. A análise crítica desses discursos permite compreender como sentidos de modernização e inclusão são mobilizados para legitimar políticas públicas e práticas empresariais, ao mesmo tempo em que ocultam tensões e desigualdades que estruturam a sociedade contemporânea. A ADC, nesse contexto, reafirma-se como uma ferramenta teórico-metodológica potente para desvendar os mecanismos discursivos que sustentam hierarquias e propor caminhos de transformação social.

ADC e Educação Básica

A relação entre Análise de Discurso Crítica (ADC) e educação básica tem se consolidado como um campo relevante para compreender como a linguagem participa da formação de sujeitos críticos e socialmente conscientes. A ADC, ao reconhecer o discurso como prática social, possibilita que os processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa ultrapassem a mera dimensão estrutural da língua e passem a problematizar as ideologias, as relações de poder e os modos de construção de identidades presentes nos textos que circulam na sociedade (Resende; Ramalho, 2016). No contexto da escola, essa perspectiva amplia o ensino da leitura e da escrita, integrando-as ao desenvolvimento do letramento crítico. A educação baseada na ADC deve proporcionar aos alunos condições de analisar discursos dos tipos midiáticos, políticos e institucionais, apresentados neste trabalho, de modo a identificar estratégias linguísticas que naturalizam desigualdades e legitimam relações de dominação. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão

de conteúdos para tornar-se um espaço de problematização social e construção de cidadania.

O ensino de língua portuguesa, quando fundamentado no letramento crítico, pode orientar práticas pedagógicas que incentivem os estudantes a questionar sentidos estabilizados e a produzir discursos alternativos. Essa abordagem é especialmente relevante em um contexto de forte presença das mídias digitais, onde narrativas institucionais e comerciais disputam a atenção e a adesão dos sujeitos. Magalhães (2019) ressalta ainda que a ADC na educação básica favorece a reflexão sobre a função social da linguagem, ajudando os alunos a compreenderem que todo discurso é situado, histórico e ideologicamente orientado. Dessa forma, o ensino pautado por essa perspectiva não se restringe à análise de gêneros tradicionais, mas também incorpora gêneros emergentes, como podcasts, posts em redes sociais e vídeos digitais, tornando o aprendizado mais próximo da realidade comunicativa dos estudantes.

Ao articular ADC e práticas pedagógicas, o professor assume o papel de mediador crítico, capaz de orientar leituras que desnaturalizem discursos de exclusão e reforcem a consciência linguística crítica. Essa proposta está em sintonia com Fairclough (2001), que defende a análise crítica da linguagem como elemento fundamental para a mudança social. Assim, a inserção da ADC no ensino de língua portuguesa possibilita não apenas o desenvolvimento da competência linguística, mas também da competência crítica, essencial para a formação de sujeitos capazes de atuar de forma ética e reflexiva na sociedade digital

Análise discursiva do Podcast (1) – "Juscelino Filho comenta sobre a economia digital do G20"

Em 10 de junho de 2024, Juscelino Filho, ministro das comunicações do Governo Federal, comentou sobre a economia digital do G20[195], e outros temas relacionados à comunicação e conectividade no Brasil na entrevista ao programa *Ponto Final*, da Rádio Mirante News FM. Durante a entrevista o ministro destacou as atividades do G20, destacando assim a sua participação na abertura da reunião de Economia Digital, realizada em São Luís-Maranhão, onde foram debatidos temas estratégicos para o desenvolvimento digital e a segurança no setor. Além disso, o ministro esteve presente em um seminário sobre segurança, abordando desafios e oportunidades para o avanço das telecomunicações no país.

Figura 5: Juscelino Filho, ministro das comunicações, durante o programa "Ponto Final"



Fonte: Assessoria/Rádio Mirante News.

[195] Criado em 1999 em resposta à crise financeira global, o G20 é um fórum de cooperação econômica internacional que tem como objetivo debater temas para o fortalecimento da economia internacional e desenvolvimento socioeconômico global. (BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego).

O programa, disponível na plataforma digital *Youtube* e apresentado na integra no portal *Imirante.com,* tem duração total de 2 horas ,57 minutos e 30 segundos, os trechos da entrevista presente nesta análise podendo ser utilizados para discussões ou referências dentro do conteúdo apresentado inicia-se em 14min 48s, finalizando em 26min 22s, totalizando 41min 14s.

Apresentamos a seguir a transcrição dos trechos selecionados para a análise do episódio em questão:

> (1) JUSCELINO FILHO: "Estudos recentes, por exemplo da O*xford economics* mostraram que em 2025, agora, próximo ano, 1/4 do PIB Mundial global vem da economia digital e a economia digital é justamente esse processo de digitalização da economia que vem acontecendo em vários setores [...] vários setores, várias áreas, né?" (20min 18s – 20min 41s)
>
> (2) JUSCELINO FILHO: "Conectividade universal e significativa que vem justamente, as pessoas pergunto 'sim, mas estão falando desse ambiente digital tal, mas ainda tem aí milhares de maranhenses, pessoas que estão fora desse ambiente digital porque não chegou essa infraestrutura básica, não chegou a cobertura da telefonia, não chegou a banda larga nessas comunidades" (21min 59s – 22min 23s)
>
> (3) JUSCELINO FILHO: "Tem programas do ministério das comunicações que nós tamos executando e trabalhando duro pra poder fazer as entregas que o presidente Lula nos exigiu, nessa direção que vaia superar esses desafios, levar a inclusão digital que chegando inclusão digital você tá fazendo inclusão social porque chega junto todos esses serviços" (22min 56s – 23min 17s)
>
> (4) JUSCELINO FILHO: "Já são 55 milhões de brasileiros com acesso ao Gov BR, e ampliando, a gente quer que todo mundo tenha ali seu Gov BR [...] é uma plataforma segura, com Cyber segurança, mas para ele ter acesso ele tem que ter conectividade, tem que ter inclusão digital, tem que ter a tecnologia, o equipamento né?" (26min 30s – 26min 54s)
>
> (5) JUSCELINO FILHO: "Vários serviços estão já com aplicações de inteligência artificial o que a gente tem é que fazer um bom uso dessas

aplicações para que a gente potencialize tudo aquilo que já tá disponível no ambiente digital para que se faça um desenvolvimento sustentável e através também dessas aplicações de inteligência artificial a gente consiga atuar para reduzir as desigualdades que ainda são muitas no nosso país" (33min 31s – 33min 57s)

(6) JUSCELINO FILHO: "Não dá pra você conviver com alguns tipos de Fake News [...] então, essa integridade da informação é outra discussão bem ampla que vai está no âmbito, e a radiodifusão tem um papel muito importante nisso, né, nessa comunicação, nessa da informação, né, com credibilidade até porque a radiodifusão ela é regulada, ela é responsabilizada, se você passa uma informação aqui que não tá bem apurada, uma Fake News, uma informação inverídica, você responde por isso, né, então no ambiente digital [...] hoje não tem regra, hoje ainda é uma terra meio sem lei, tá? Então é nisso que nós temos que atacar, não dá pra gente ficar como tá" (35min 2s – 35min 59s)

Para esta análise, adotamos os significados acional, representacional e identificacional (ADC) e suas respectivas categorias: intertextualidade, representação de atores sociais, modalidade e avaliação. Entre os seis fragmentos selecionados, escolhemos dois para cada categoria de análise, conforme sua melhor adequação. Dessa forma, os fragmentos (1) e (3) foram associados ao significado acional, os fragmentos (2) e (5), ao representacional, e por fim, os fragmentos (4) e (6), ao identificacional.

Os podcasts, enquanto gênero discursivo, podem ser analisados à luz das concepções do significado acional de gênero. Resende e Ramalho (2006, p. 62), comentam que cada prática social produz e utiliza gêneros discursivos particulares, enquanto Fairclough (2003a, p. 65), ressalta que os gêneros constituem à função social e comunicativa dos gêneros textuais, ou seja, como os discursos são moldados para atender a objetivos específicos em um

determinado contexto. O podcast pertence ao gênero situado[196], que emerge dentro de práticas sociais específicas, sendo moldado para atender a objetivos diversos, como informação, entretenimento, educação e debate, como pontua Resende Ramalho (2006) um gênero situado geralmente alça vários pré-gêneros, dentro dos podcasts, por exemplo, encontramos características de outros pré-gêneros, como narrativa, argumentação, entrevista, crônica, reportagem, dentre outros.

O *significado acional* no discurso, segundo Norman Fairclough (2001) e Resende e Ramalho (2006), refere-se às ações que os sujeitos realizam por meio da linguagem, ou seja, às intenções e efeitos sociais que um enunciado pode produzir. No âmbito da intertextualidade, esse significado é construído pela incorporação de vozes e discursos preexistentes, que conferem legitimidade e moldam a interpretação do público. Nos trechos analisados, observa-se o uso estratégico da intertextualidade para consolidar discursos sobre a economia digital e a inclusão social, inserindo-os em uma narrativa de progresso e desenvolvimento.

No primeiro *(1)* trecho, ao afirmar que "Estudos recentes, por exemplo da Oxford Economics mostraram que em 2025, agora, próximo ano, 1/4 do PIB Mundial global vem da economia digital e a economia digital é justamente esse processo de digitalização da economia que vem acontecendo em vários setores [...] vários setores, várias áreas, né?", o ministro emprega uma intertextualidade explícita ao recorrer a uma fonte acadêmica, essa menção à *Oxford Economics* confere credibilidade à afirmação e reforça a ideia de que a

[196] Gêneros situados são categorias concretas, utilizadas para definir gêneros que são específicos de uma rede de prática particular, como, por exemplo, a literatura de cordel e a reportagem de revistas informativas-gerais. (Resende; Ramalho 2006)

digitalização da economia não é apenas uma tendência, mas um fato inevitável e mensurável. Fairclough (2003) discute como a intertextualidade pode ser utilizada para naturalizar certas perspectivas dentro do discurso, transformando previsões e interpretações em verdades aparentemente incontestáveis, esse processo se alinha à ideia de discurso tecnocrático, na qual dados e previsões econômicas assumem um papel normativo, direcionando políticas e práticas sociais.

A repetição de termos como “vários setores, várias áreas” enfatiza a abrangência da digitalização, sugerindo que ela afeta todas as esferas da sociedade e da economia, essa construção discursiva dialoga com os estudos de Manuel Castells (2010) sobre a sociedade em rede, na qual a economia digital emerge como uma força estruturante das relações sociais e produtivas. Além disso, a menção ao impacto do PIB mundial se relaciona com debates sobre o capitalismo de plataforma (Srnicek, 2017), que destaca como empresas digitais como Google, Amazon e Facebook têm reconfigurado a economia global, tornando-se elementos centrais na acumulação de capital e na reorganização do trabalho.

No segundo *(2)* trecho, observa-se um uso distinto da intertextualidade, desta vez com um caráter institucional e político: “Tem programas do Ministério das Comunicações que nós tamos executando e trabalhando duro pra poder fazer as entregas que o presidente Lula nos exigiu, nessa direção que vai superar esses desafios, levar a inclusão digital que chegando inclusão digital você tá fazendo inclusão social porque chega junto todos esses serviços”, aqui, o falante mobiliza a intertextualidade ao mencionar ações governamentais e ao associá-las diretamente ao presidente Lula, conferindo peso institucional ao discurso, esse movimento é característico do discurso

político, que, segundo van Dijk (1997), frequentemente emprega intertextualidade para reforçar a legitimidade de suas ações e estabelecer uma relação de compromisso com o público.

A construção discursiva também estabelece uma conexão entre inclusão digital e inclusão social, um argumento amplamente presente em debates sobre tecnologia e políticas públicas, a fala do ministro se aproxima das discussões de Warschauer (2003) sobre a exclusão digital, que aponta como o acesso às tecnologias da informação está intrinsecamente ligado ao acesso a oportunidades educacionais, econômicas e sociais. Dessa forma, a digitalização não é apenas uma questão de infraestrutura, mas também um fator determinante na redução de desigualdades, além disso, o trecho remete a estudos sobre políticas públicas voltadas à universalização do acesso digital, como as análises de Jenkins (2008) sobre a cultura da convergência, que destacam a importância de integrar diferentes camadas sociais ao universo digital para garantir participação cidadã e desenvolvimento econômico.

Ao relacionar a inclusão digital com o acesso a serviços essenciais, o discurso do ministro entrevistado também dialoga com pesquisas sobre cidadania digital e governo eletrônico, como as de Chadwick (2006), que exploram como os avanços na conectividade podem ampliar a transparência, a participação política e o acesso a direitos básicos. No entanto, é importante considerar as críticas de autores como Morozov (2011), que alerta para os riscos da dependência excessiva de soluções tecnológicas para problemas estruturais, muitas vezes mascarando desigualdades sistêmicas sob a promessa de inovação e progresso.

Portanto, os dois trechos analisados demonstram como a intertextualidade é mobilizada para construir significados acionais

específicos, no primeiro fragmento, a intertextualidade acadêmica e econômica reforça a inevitabilidade da digitalização, inserindo-a em um contexto de transformações globais, já no segundo, a intertextualidade institucional e política legitima a atuação governamental, vinculando a inclusão digital à inclusão social como um compromisso do Estado, essas estratégias discursivas evidenciam não apenas a dimensão persuasiva do discurso, mas também como diferentes vozes e referências são mobilizadas para sustentar determinadas narrativas sobre desenvolvimento, tecnologia e sociedade.

A partir das categorias de *interdiscursividade*, conforme proposta por Fairclough (2001), e *representação de atores sociais*, segundo Resende e Ramalho (2006), permitem compreender como os discursos se articulam e de que maneira os sujeitos são representados, revelando tanto as relações de poder subjacentes quanto os enquadramentos ideológicos presentes nas falas.

No primeiro *(1)* fragmento, a interdiscursividade se manifesta na sobreposição de diferentes discursos, como o *tecnológico*, o *social* e o *político*. Fairclough (2001) explica que a interdiscursividade ocorre quando um discurso incorpora elementos de outros, criando um processo de hibridização discursiva. No trecho em questão, percebe-se essa dinâmica utilizada pelo entrevistado ao discutir a conectividade digital como um fenômeno global e, simultaneamente, evidenciar a exclusão de populações que não possuem acesso à infraestrutura básica, como a telefonia e a banda larga, a fala não apenas apresenta um diagnóstico técnico, mas também insere uma dimensão social e política ao problematizar a desigualdade digital, esse aspecto já foi discutido por outros autores como Castells (2003), que enfatiza a exclusão

digital como um reflexo das desigualdades estruturais da sociedade, reforçando que a expansão tecnológica não ocorre de maneira homogênea, mas sim de forma seletiva e condicionada por fatores econômicos e políticos.

Já no segundo *(2)* fragmento, a análise da *representação de atores sociais* revela estratégias discursivas que ocultam ou generalizam sujeitos específicos, Resende e Ramalho (2006), baseando-se na Análise Crítica do Discurso, destacam que a forma como os atores sociais são representados influencia a construção da realidade social. No trecho analisado, o uso da expressão "o que a gente tem que fazer" constrói um sujeito coletivo difuso, sem atribuir responsabilidades específicas, além disso, a formulação "para que a gente potencialize tudo aquilo que já tá disponível no ambiente digital" sugere que as soluções para a desigualdade digital já existem, cabendo apenas um melhor aproveitamento, o que pode desconsiderar obstáculos estruturais e políticos na implementação dessas soluções, esse apagamento de sujeitos e responsabilidades se alinha à estratégia discursiva que van Leeuwen (1997) denomina como *supressão*, em que os agentes da ação são omitidos, ou *indeterminação*, quando são apresentados de forma vaga e genérica. Dessa maneira, o discurso reforça uma perspectiva tecnicista, enfatizando o potencial da inteligência artificial para reduzir desigualdades, sem necessariamente discutir quem são os responsáveis pela implementação dessas mudanças e quais grupos sociais serão diretamente beneficiados.

Essas questões apresentadas dialogam com estudos sobre discursos tecnológicos e inclusão digital, autores como Graham e Marvin (2001) argumentam que as infraestruturas digitais são frequentemente apresentadas como soluções universais, mas na prática perpetuam desigualdades preexistentes. Da mesma forma, Silva (2018) discute como os discursos sobre

tecnologia e inteligência artificial frequentemente desconsideram a necessidade de políticas públicas eficazes para garantir que essas inovações beneficiem populações marginalizadas.

Portanto, a partir da *interdiscursividade* e da *representação de atores sociais*, percebemos que os discursos analisados não são neutros, mas carregam significados que podem tanto reforçar quanto questionar as desigualdades existentes, enquanto o primeiro fragmento articula diferentes discursos para evidenciar a exclusão digital, o segundo utiliza estratégias discursivas que diluem a responsabilidade sobre a superação dessas desigualdades, refletindo tendências comuns nos debates sobre tecnologia e inclusão social.

A categoria de *avaliação* e a categoria de *modalidade*, como categorias analíticas, são essenciais para explorar como esses discursos funcionam na construção de identidades e na imposição de normas. Os fragmentos discutidos, sobre o acesso à plataforma Gov BR[197] e a questão da Fake News, exemplificam essas construções e nos permitem dialogar com outros estudos sobre cidadania digital, inclusão e a regulação da mídia.

No primeiro *(1)* fragmento, a modalidade *deôntica* é evidente no uso repetitivo da expressão *"tem que"*, que aparece três vezes na sequência: "ele tem que ter conectividade, tem que ter inclusão digital, tem que ter a tecnologia, o equipamento", esse uso marca uma forte imposição de obrigação, sugerindo que o acesso ao *Gov BR* não é apenas desejável, mas necessário. O discurso configura uma identidade digital obrigatória, onde a

[197] Portal e plataforma digital do Governo Federal do Brasil, que visa reunir serviços e informações do Poder Executivo em um único lugar, facilitando o acesso do cidadão aos serviços públicos digitais. (GOV, 2019)

cidadania passa a ser mediada pelo acesso à tecnologia, essa construção pode ser relacionada à análise de Castells (2001), que discute como a exclusão digital se traduz em exclusão social na sociedade em rede, ao afirmar que "a gente quer que todo mundo tenha ali seu Gov BR", há um apelo à universalização do acesso digital, mas sem mencionar desigualdades estruturais que possam impedir essa inclusão. Esse pensamento é convergente com o que apontam Resende e Ramalho (2012), discursos políticos frequentemente deslocam a responsabilidade da inclusão digital para os indivíduos, sem discutir os desafios socioeconômicos dessa adaptação. Além disso, a repetição do verbo *"ter"* enfatiza a ideia de posse e necessidade material, destacando que a inclusão digital exige recursos concretos, como equipamentos e conectividade, no entanto, ao construir essa exigência como um imperativo, o discurso obscurece o papel do Estado em garantir esse acesso, reforçando uma visão neoliberal em que cabe ao cidadão adaptar-se à realidade digital.

No segundo *(2)* fragmento, à luz da categoria de *modalidade e avaliação* é possível observar de maneira explícita a construção de um juízo de valor sobre a credibilidade da informação, a frase "Não dá pra você conviver com alguns tipos de Fake News" expressa fortemente uma condição negativa da desinformação, utilizando a expressão *"não dá"* para indicar uma impossibilidade ou uma intolerância absoluta, essa formulação não apenas rejeita a Fake News, mas também constrói um discurso de urgência e necessidade de ação. A repetição do termo *"informação"* ao longo do trecho reforça a centralidade do tema, especialmente quando combinada com expressões como *"integridade da informação"*, *"informação com credibilidade"* e *"informação inverídica"*, esses termos opõem a ideia de uma

informação confiável (associada à radiodifusão) à desinformação (associada ao ambiente digital).

Outro aspecto importante é o contraste entre a radiodifusão e o ambiente digital, a frase "a radiodifusão tem um papel muito importante nisso" posiciona os meios tradicionais como guardiões da verdade, enquanto a internet é descrita como "uma terra meio sem lei", a expressão "terra sem lei" carrega uma avaliação negativa e caótica, sugerindo um ambiente descontrolado e perigoso, essa construção discursiva reflete a noção foucaultiana (Foucault, 1971) de que os discursos de poder definem o que é considerado verdadeiro e confiável, estabelecendo uma hierarquia entre diferentes fontes de informação. Ao afirmar que "se você passa uma informação aqui que não tá bem apurada, uma Fake News, uma informação inverídica, você responde por isso", há uma ênfase na responsabilização da radiodifusão, em contraste com a aparente impunidade do ambiente digital, essa construção ressoa com os estudos de Jenkins et al. (2013), que apontam como a desinformação se espalha de forma desregulada nas redes digitais, tornando o ambiente digital um desafio para a verificação da verdade.

Adicionalmente, o trecho "é nisso que nós temos que atacar, não dá pra gente ficar como tá" reforça uma avaliação crítica da situação atual e sugere a necessidade de intervenção, o uso da palavra *"atacar"* confere um tom combativo ao discurso, sugerindo que o problema da desinformação deve ser tratado como uma ameaça a ser combatida, essa retórica se alinha com os estudos de Zuboff (2019), que argumenta que a falta de regulação das plataformas digitais gera um "capitalismo de vigilância", onde a circulação de informações não é controlada da mesma forma que na mídia tradicional.

Os dois fragmentos analisados constroem identidades específicas, por exemplo, no primeiro, a identidade do cidadão digital, que deve possuir tecnologia e conectividade para acessar serviços públicos, no segundo, a identidade da mídia tradicional como guardiã da verdade, em contraste com um ambiente digital desregulado, essas construções discursivas não apenas refletem uma visão sobre a sociedade digital, mas também reforçam hierarquias e relações de poder, posicionando determinados sujeitos e instituições como legítimos enquanto deslegitimam outros.

Considerações finais

A análise discursiva da entrevista de Juscelino Filho no podcast "*Ponto Final"* evidenciou que os discursos sobre economia digital, inclusão social e controle da informação são atravessados por estratégias linguísticas que não apenas informam, mas também constroem sentidos, legitimam posições e produzem identidades sociais. As categorias analíticas da ADC revelaram como o discurso político mobiliza narrativas de progresso e modernização para sustentar políticas públicas, ao mesmo tempo em que naturaliza hierarquias e silencia determinadas vozes sociais.

No que concerne à economia digital, observou-se a ênfase em uma visão desenvolvimentista, vinculando a digitalização ao avanço nacional. Quanto à inclusão social, a análise mostrou tensões entre discursos de universalização do acesso e representações genéricas de sujeitos, que ocultam desigualdades estruturais. Já no eixo do controle da informação, destacou-se a legitimação de práticas de monitoramento e regulação, frequentemente justificadas pela ideia de segurança, mas que também reforçam mecanismos de vigilância e exclusão.

Do ponto de vista educacional, esta pesquisa contribui para pensar o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC). Ao trabalhar com gêneros digitais como os podcasts, professores podem estimular práticas de leitura crítica que problematizem as relações entre linguagem, poder e ideologia. Assim, reforçamos a importância de integrar a ADC ao ensino básico, de modo a formar leitores conscientes e cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade digital. Ao analisarmos os discursos presentes no corpus dessas análises, evidenciamos a relevância da Análise de Discurso Crítica (ADC) como aporte para a formação de leitores críticos na educação básica. A escola, enquanto espaço de socialização de saberes e de constituição de identidades, deve incorporar práticas pedagógicas que problematizem o modo como a linguagem constrói sentidos, legitima posições sociais e organiza relações de poder (Fairclough, 2001; Resende; Ramalho, 2016).

Ao adotar a ADC como perspectiva teórico-metodológica, o ensino de Língua Portuguesa pode ir além da dimensão estrutural da língua, promovendo a reflexão sobre os discursos que circulam nos meios de comunicação e nas plataformas digitais. Nesse contexto, o podcast surge como gênero emergente que articula oralidade, multimodalidade e circulação digital, possibilitando atividades didáticas alinhadas à realidade comunicativa dos estudantes. A análise de entrevistas jornalísticas, como a de Juscelino Filho no "*Ponto Final"*, pode ser utilizada para discutir com os alunos como os discursos institucionais representam a sociedade, produzem identidades e constroem visões de mundo. A ADC, quando aplicada ao contexto educacional, favorece o desenvolvimento de letramentos críticos, permitindo que os estudantes identifiquem discursos de exclusão e formulem respostas

alternativas. Magalhães (2019) também aponta que a educação linguística crítica deve orientar os alunos a reconhecerem a função social da linguagem, percebendo que todo discurso está vinculado a ideologias e relações de poder.

Nesse sentido, apresentamos algumas hipóteses de práticas pedagógicas, tais como, *(1) análise de gêneros digitais*, para a promoção de atividades em que os estudantes identificam marcas linguísticas e estratégias discursivas em podcasts, notícias online e postagens em redes sociais; *(2) práticas de letramento crítico* ao incentivar a reflexão sobre como discursos midiáticos produzem sentidos de progresso, inclusão ou exclusão, naturalizando determinadas ideologias; *(3) produção de podcasts escolares:* desenvolver projetos em que os alunos elaborem entrevistas, comentários e debates sobre temas sociais, exercitando a argumentação e a consciência cidadã. Por fim, (*4) trabalho interdisciplinar*: articular a Língua Portuguesa com disciplinas como História, Sociologia e Filosofia, discutindo o papel da linguagem nos processos de transformação social.

Portanto, essas propostas se alinham à perspectiva do letramento crítico que consideram que a reflexão e o diálogo promovidos em sala de aula devem ultrapassar os limites puramente linguísticos. É essencial que esses processos ajudem o estudante a perceber não apenas o que está implícito, mas principalmente aquilo que foi silenciado no discurso, ou seja, compreender a quem o texto serve e quais ideologias ele veicula (Mattos; Valério, 2010). Essa abordagem constitui um elemento fundamental para quem busca contribuir com a formação de sujeitos críticos e conscientes. Assim, o ensino de língua deve favorecer a autonomia discursiva dos estudantes, permitindo-lhes questionar narrativas dominantes e participar de forma ativa e crítica da sociedade digital. Assim, a integração entre ADC e

educação básica contribui para a formação de leitores capazes de compreender, questionar e transformar os discursos que permeiam a vida social contemporânea.

Referências

BOURDIEU, Pierre. **A televisão e o campo jornalístico.** Tradução de Cláudia de Lima Costa. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **La distinction: critique social du jugement.** Paris: Minuit, 1979.

CASTELLS, Manuel. A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: a era da informação: economia, sociedade e cultura.** 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v. 1.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede: Do conhecimento à política.** 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

CHADWICK, Andrew. **Internet politics: states, citizens, and new communication technologies.** New York: Oxford University Press, 2006.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity**. Rethinking critical discourse analysis. Edimburgo: Edinburgh University Press, 1999.

FAIRCLOUGH, Norman. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. London: Longman, 1995.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (org.). **Análise crítica. do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse: textual analysis for social**

research. London; New York: Routledge. 2003a.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: UNB, Trad. 2001.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 8. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

GRAHAM, Stephen; MARVIN, Simon**. Splintering urbanism: networked infrastructures, technological mobilities and the urban condition.** London: Routledge, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 6. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. **An Introduction to Functional Grammar**. London: British Library Cataloguing in Publication Data, 1985.

MAGALHÃES, Izabel. Introdução: a análise de discurso crítica. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 21, p. 1-9, 2005.

MIRANTE AM. **Ponto Final**. São Luís: Mirante AM, 2020.

MOROZOV, Evgeny. **The net delusion: the dark side of internet freedom.** New York: Public Affairs, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SRNICEK, Nick**. Capitalismo de plataforma: a ascensão da economia de vigilância.** São Paulo: Boitempo, 2017.

VAN DIJK, Teun A**. Discurso e poder.** São Paulo: Contexto, 2008.

VAN LEEUWEN, Theo. **The representation of social actors.** In: CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa; COULTHARD, Malcolm (Ed.). Texts and practices: readings in critical discourse analysis. London: Routledge, 1997. p. 32–70.

ZUBOFF, Shoshana. **A era do capitalismo de vigilância: a luta por um futuro humano na nova fronteira do poder.** Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021.

Mídia e “seletividade penal”: diálogos entre estudos críticos do discurso e a Linguística Forense

Marieli Rosa[198]

Micheli Rosa[199]

Introdução

Quando direcionamos nossos olhares para os estudos sobre o sistema jurídico brasileiro deparamo-nos com as discussões sobre “seletividade penal”. Essa é marcada por uma lógica pautada no racismo estrutural que segrega e pune corpos pobres e negros. No entanto, esse tipo de prática não está restrito a esfera jurídica visto que, identificamos modalidades de seleção social e racial em outras esferas como, por exemplo, nas produções jornalísticas. Ao analisarmos um texto jornalístico buscamos construir análises a respeito de como a mídia, em certa medida, transforma-se em um tribunal de julgamento e efetua uma seletividade silenciosa que discrimina pobres, negros (as) e trabalhadores (as).

[198]Formada em História e Letras (Unicentro), especialista em Ensino de Língua portuguesa (Uenp) e doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Atua na área de Estudos Críticos do Discurso, Linguagem e Direito de Família e Direitos Humanos. Professora libertária e ativista dos Direitos Humanos. Participa do Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso (USP), Linguística Forense (Unicentro) e Gramáticas em perspectivas (Unicentro). E-mail: marielly_rosa@yahoo.com.br

[199]Formada em História e Letras (Unicentro), especialista em Ensino de Língua portuguesa (Uenp) e doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Atua na área de História Cultural e Social, Ensino Língua Portuguesa, Discurso, violência e ideologia, Educação em Direitos humanos e violência contra a mulher. Professora libertária e ativista dos Direitos Humanos. Participa do Grupo de Pesquisa AFECTO (UnB), Linguística Forense (Unicentro) e Gramáticas em perspectivas (Unicentro). E-mail: michelly.hist@gmail.com

No jornalismo, esfera da atividade humana, encontramos vários gêneros discursivos que possuem a finalidade de divulgar informações sobre fatos e eventos. Nesses espaços no qual os enunciados são produzidos e divulgados notamos disputas e conflitos ideológicos. Desse modo, a legitimação e a manutenção das desigualdades sociais e raciais podem ser identificadas na composição dos textos jornalísticos.

Para pensarmos tais questões selecionamos uma notícia extraída do Portal G1 São Paulo sobre um acidente na plataforma do metrô, Linha Lilás, que resultou na morte de um trabalhador: Lourivaldo dos Santos, 35 anos, casado e pai de três filhos. Essa linha é administrada pela empresa privada ViaMobilidade. O texto possuí a seguinte manchete: "Vídeo mostra movimentação no momento em que homem fica preso entre a porta do trem e da plataforma na Linha 5-Lilás" (Boa Sorte, 2025). A matéria descreve o acidente e os acontecimentos com base nas imagens cedidas pela empresa ViaMobilidade.

A partir das linhas propostas pela Linguística Forense (LF), a pesquisa encontra-se no eixo de atuação da linguagem como evidência (Coulthard, 2014). Embora nossas análises tenham como base o material jornalístico, compreendemos que a LF é "uma ramificação da Análise Crítica do Discurso" (doravante ACD), visto que os "linguistas forenses não apenas descrevem, eles também tentam mudar/melhorar o mundo" (Coulthard, 2014). Acrescentamos que a ACD, dentre as suas finalidades, busca desvelar práticas naturalizadas que mantem relações de poder. Portanto, interessa-nos os modos como os atores sociais "se inserem" dentro da construção de uma notícia.

Assim, a proposta da Análise Crítica de Discurso é mapear as interconexões entre recursos linguísticos e a rede de práticas. Essas

relacionadas aos modos de (inter)agir, representar e ser. No caso da presente pesquisa, objetivamos analisar a partir do Significado Identificacional as construções de identidades na notícia sobre o acidente no metrô – Linha Lilás – em São Paulo/SP. Ressalta-se que a investigação em nível linguístico e social nos auxiliam nas reflexões sobre responsabilidade penal e "culpabilização" em determinadas práticas sociais.

O artigo divide-se em três partes: i) diálogos sobre "seletividade penal" e suas implicações sociais e raciais; ii) questões teórico-metodológicas: o Significado Identificacional e a ACD; iii) a construção da identidade da vítima no discurso jornalístico. Por último, apresentamos nossas considerações finais

Diálogos sobre "seletividade penal" e suas implicações sociais e raciais

Quando pensamos em seletividade penal direcionamos nossos questionamentos para o sistema penal brasileiro que, historicamente, é marcado pela desigualdade social e racial. As instituições que compõem o aparato jurídico – Ministério Público, Poder Judiciário, organizações policiais, etc. – são espaços no qual vislumbramos a manutenção do racismo e das desigualdades sociais. As práticas punitivas no Brasil são direcionadas, principalmente, contra as populações negras e pobres perpetuando a exclusão e marginalização desses grupos. Desse modo, a seletividade penal refere-se as práticas de tratamento penal que grupos sociais recebem com base em distinções de cunho social e racial e, portanto, não tem parâmetros de equidade e igualdade preconizados pela Constituição Federal de 1988.

Embora as legislações expressarem garantias relacionadas à dignidade

humana, “o descumprimento de tais garantias é a regra, e não exceção” (Valle, 2021, p. 3). Essa “regra” transforma-se em política discriminatória do Estado que perpetua a violência contra as populações pobres, negras e periféricas. Nesse sentido, a seletividade penal “não pode ser entendida como fenômeno casual ou acidental, mas como escolha histórica de perpetuação das desigualdades sociais” (Costa e Jesus, 2025, p. 11). Para Lourenço (2022), a seletividade (re) produz as desigualdades sociais operando a partir da distinção entre determinados grupos. De acordo com Fernandes, Pellenz e Bastiani (2017, p. 171), “a justiça criminal e o sistema penal são seletivos e isso ocorre como decorrência de frequentes processos seletivos discriminatórios”.

Tanto a legislação quanto suas aplicações são utilizadas pelo Estado, via sistema jurídico, para o exercício do controle sobre a população de forma seletiva. A política criminal adotada no contexto brasileiro se reveste de “discriminações raciais implantadas desde o Período Colonial, perdurando até a atualidade” (Costa, Jesus, 2025, p. 3). Portanto, não se trata de um fenômeno social recente, pelo contrário, suas raízes são históricas e os aspectos ideológicos são sustentados até os dias hoje.

Para Baratta (1999), a estigmatização é um dos mecanismos que sustentam a seletividade penal, pois atribuí o “rótulo” de criminoso para determinados grupos e não para outros. Os julgamentos construídos e emitidos pelas instituições do Poder Judiciário sob esse viés influenciam na vida das pessoas. Neste caso, o racismo não assume comportamentos individuais, mas, estruturais. Para Almeida (2018, p. 29), o racismo a partir desses aspectos é tratado como “o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça”.

A partir desse autor, entendemos que o racismo institucional opera por meio práticas "sutis" e "invisíveis" que se materializam nos tribunais e sentenças, mas também nas abordagens policiais. Para Marielle Franco[200] (2014, p. 123), as políticas de Estado não chegam nas favelas como um conjunto de direitos, serviços, investimentos ou outras garantias. Pelo contrário, a participação do Estado é pela ocupação policial, "com a caracterização militarista que predomina na polícia do Brasil", visto que essas estratégias militarizadas é uma investida contra os pobres, com repressão e punição.

Desse modo, as violências ocorrem não apenas de forma física pelas abordagens policiais, mas também através de políticas disseminadas pelos órgãos estatais-jurídicos que reorganizam os corpos por meio da coerção planejada. Para Sampaio, as instituições brasileiras ligadas ao sistema de segurança pública, por exemplo, são "institucionalmente estruturadas para a manutenção do poder de uma determinada classe por meio da reprodução de discriminações raciais, o que se reflete na política criminal brasileira" em que o alvo principal são as populações pobres e negras (Sampaio, 2019, p. 73).

De acordo com Valle (2021, p. 21), a "violência e o racismo estão tão arraigados nas estruturas de poder que não tornam simples a compreensão do massacre seletivo que foi cometido". A banalização da violência praticada pelo Estado ao longo da história brasileira contra as populações pobres e negras reflete e reforça as relações de poder em prol de um grupo dominante, assim como demonstra que os aparelhos estatais sustentam tais práticas. Portanto,

[200] Socióloga, mulher negra, oriunda da favela da Maré, defensora das populações periféricas, das mulheres, da comunidade LGBTQIA+, ativista de Direitos humanos e vereadora do Rio de Janeiro. Foi assassinada em 2018 e tornou-se símbolo de resistência e combate à violência estatal/policial. Dedicamos esta nota em homenagem à sua trajetória de luta.

a seletividade penal, como afirma Batista (1990), abarca a política de controle social e racial.

Entendemos que os processos que permeiam as questões sobre "seletividade" e "julgamento" ocorrem também em outras esferas da vida social. Nos setores reacionários da mídia brasileira identificamos mecanismos que mobilizam ideias, valores e crenças acerca dos trabalhadores e trabalhadoras pobres, negros e negras. Esses veículos de comunicação também funcionam como "tribunais". As notícias divulgadas em jornais (re) produzem conteúdos em campos de disputas ideológicas no qual minimizam ou isentam ações executadas por determinados grupos contra os interesses sociais de outros.

Ao ler (ou assistir) jornais observamos um funcionamento discursivo não apenas de tribunal, mas também de construtor e propagador de sentenças. Para Justino (2022, p. 145), a escrita de uma notícia contempla o reconhecimento dos fatos, abordagem, organização temporal e espacial, entre outros. Mas, essa seleção é carregada de valores que envolvem desde o julgamento do (a) jornalista até os interesses e necessidades do veículo de comunicação. Portanto, "ainda que pretendam servir ao público, os valores-notícia devem, principalmente, garantir que os valores disseminados sejam, em última instância, a linha editorial do jornal".

Os veículos de comunicação não são diretamente os responsáveis pela formação de opinião, mas estabelecem temas que passam a ser de conhecimento geral da população. Dessa maneira, a seleção priorizará o que virá a público e excluirá outros temas. Apesar do nosso corpus ser da esfera jornalística, entendemos que a discussão sobre seletividade penal nos auxilia a pensar sobre as práticas de estigmatização e culpabilização direcionada para

as populações marginalizadas.

Dito isso, a partir das contribuições da Linguística Forense refletimos sobre a seletividade construída em notícias. Justificamos essa escolha por dois motivos. Primeiro, nossa abordagem visa examinar como a mídia contribui para minimizar danos ocasionados por grupos com poder econômico e eximi-los de qualquer culpabilidade. Além disso, a investigação em nível linguístico nos auxiliam nas reflexões sobre responsabilidade penal e "culpabilização" em determinadas práticas sociais. Segundo, a LF é "uma ramificação da Análise Crítica do Discurso", visto que os "linguistas forenses não apenas descrevem, eles também tentam mudar/melhorar o mundo" (Coulthard, 2014).

Acrescentamos que a ACD, dentre as suas finalidades, tem como objetivo desvelar práticas naturalizadas que mantem relações de poder. Tendo isto posto, passamos para a próxima seção para analisarmos como a produção de uma notícia jornalística usufruí do processo de seletividade para, em certa medida, manifestar posicionamentos de julgamento sobre um determinado evento.

Questões teórico-metodológicas: o Significado Identificacional na Análise Crítica de Discurso

Para a Análise Crítica de Discurso a linguagem é parte irredutível da vida social. A vida, organizada por meio das práticas sociais, constituí maneiras particulares de interação social (Fairclough, 2003). As práticas sociais constituem redes articuladas denominadas de Ordens do discurso: gêneros, discursos e estilos (Chouliaraki, Fairclough, 1999; Fairclough, 2003). A partir desses elementos conseguimos identificar possibilidades definidas pela

linguagem nas interações sociais e a seleção de determinadas alternativas excluí outras. Assim, vislumbramos a mobilização de uma variedade linguística nas áreas da vida social em conformidade com interesses dos atores sociais.

O estudo acerca da linguagem sob o viés dos estudos críticos do discurso perpassa pela compreensão das relações entre instâncias sociais e discursivas. Por isso, o discurso como um elemento das práticas sociais conecta-se com três modos: (inter)agir, representar e ser (Fairclough, 2003; 1999). Cada um desses modos corresponde a um tipo de Significado: Acional, Representacional e Identificacional. De acordo com Resende (2006, p. 1073),

> O significado acional focaliza o texto como modo de (inter) ação em eventos sociais, aproxima-se da função relacional pois a ação legitima/ questiona relações sociais; o significado representacional enfatiza a representação de aspectos do mundo – físico, mental, social – em textos, aproximando-se da função ideacional; o significado identificacional, por sua vez, refere-se à construção e à negociação de identidades no discurso, relacionando-se à função identitária.

Existe uma correspondência entre "ação e gêneros, representação e discursos, identificação e estilos – gêneros, discursos e estilos são modos relativamente estáveis de agir, de representar e de identificar, respectivamente" (Resende, 2006). Os três tipos de Significados são realizados – em nível linguístico e social – para identificar, descrever, interpretar e a analisar os efeitos ideológicos presentes no texto.

No entanto, torna-se necessário pontuarmos uma nota metodológica. Embora a haja uma divisão entre os Significados, eles são relacionais. A

classificação viabiliza a descrição das redes de práticas e os modos particulares de ação do discurso para fins de pesquisa, mas, eles não se reduzem e não se excluem (Fairclough, 1989). Conforme destaca Resende e Ramalho (2006, p. 88-89), a relação entre os Significados "é dialética, ou seja, os três aspectos não são isolados entre si, sua distinção é somente uma necessidade metodológica".

A constituição identitária, por exemplo, aponta para a relação entre o Significado Identificacional e Representacional, visto que as visões de mundo (re) produzidas pelos atores sociais implicam também em maneiras de representar a si e aos outros. Desse modo, ao estudarmos as identidades estamos conectando-as aos estilos de vida, de reconhecimento de si, de identificação do "ser" e do comportamento do outro, entre outros aspectos. Então, com base em Fairclough (2003), a distinção entre "representação" e "identificação" trata-se apenas de uma questão puramente metodológica.

A relação entre os Significados Representacional e Identificacional – discurso e estilo – possuem uma relação de interiorização. Portanto, "significa que discursos são inculcados em estilos: modos de representar realidades sociais implicam modos de (se) identificar face a essas realidades" (Resende, 2009, p. 40). Quando analisamos um evento discursivo realizamos simultaneamente à análise dos traços linguísticos dos textos em conexão com as práticas sociais (Ramalho, Resende, 2009) pensando na relação entre esses significados.

Em nossa pesquisa utilizamos a categoria modalidade, relacionada ao Significado Identificacional, para investigarmos o processo de identificação no discurso, pois a "identificação pressupõe a representação, em termos de presunções, acerca do que se é" (Resende, Ramalho, 2006, p. 76). A relevância

do estudo da modalidade deve-se a compreensão acerca da relação entre os atores sociais em um texto e como são representados a partir de classificações e rótulos. Ademais, as maneiras como a sociedade produz e utiliza classificações possibilita investigar as relações de dominação pois, o "privilégio de classificar implica o privilégio de atribuir valores aos grupos classificados" (Resende, Ramalho, 2006, p. 77).

A constituição das relações e das identidades sociais nas interações sociais mostra como as práticas discursivas são permeadas por relações de poder. Para desenvolvermos as análises, usufruímos também das contribuições da Gramática Sistêmico-funcional (Fuzer, Cabral, 2014) porque auxilia na compreensão da linguagem dentro das interações reais de comunicação (Magalhães, Martins, Resende, 2017). Diante do exposto, passamos a seção em que apresentamos os resultados das análises.

A construção da identidade da vítima no discurso jornalístico

a) Configuração do corpus

Na cidade de São Paulo no dia 6 de maio, às oito horas da manhã, ocorreu um acidente na plataforma do metrô, Linha Lilás, resultando na morte do trabalhador Lourivaldo dos Santos. Ele tinha 35 anos, era casado e pai de três filhos. Essa linha é administrada pela empresa privada ViaMobilidade. Dentro dessa breve descrição é relevante destacarmos que essa cidade, está sob a gestão governamental e municipal de Tarcísio Freitas (Republicanos) e Ricardo Nunes (MDB), respectivamente.

As ações executadas por esse governador, seguindo os planos dos governos anteriores, transferiu parte das linhas de metrô e trens para a iniciativa privada (Agência Mural de Jornalismo das Periferias, 2023) com a "promessa" de melhorar a qualidade e eficiência dos serviços. A situação das privatizações nas linhas de metrô, como aponta Gonçalvez (2023), perpassa pela forma como Tarcísio Freitas constrói sua campanha e seu plano de governo no qual a solução para os problemas urbanos baseia-se na entrega de bens e serviços públicos à iniciativa privada. Ressalta-se que não existe transparência e, muito menos, um diálogo profundo com a sociedade civil sobre os desafios de infraestrutura ligadas a mobilidade urbana.

Os problemas estruturais que milhões de pessoas enfrentam ao utilizar os transportes públicos na cidade de São Paulo escancara a *lógica* neoliberal. O modelo neoliberal que impulsiona a privatização – defendida pelo governador Tarcísio Freitas – é o mesmo que promove desigualdades sociais e raciais. A busca pelo lucro privado ofusca as necessidades de milhões de trabalhadores e trabalhadoras que necessitam da mobilidade urbana. Retornar para casa, depois de um dia exaustivo, é um movimento que exige um esforço físico, econômico, social, mas, também emocional e mental.

Figura 1: Superlotação na estação Barra Funda, São Paulo/SP



Fonte: Imagem extraída do Jornal Hora do Povo, 29 de agosto de 2025.

A imagem da superlotação na estação da Barra Funda (figura 1) ainda é insuficiente para indicar os problemas ligados a mobilidade urbana. Corpos sendo pressionados e empurrados. Aqui, demarcamos uma ausência de responsabilização do Estado pelos danos à saúde advindos dos efeitos prejudiciais ligados à mobilidade urbana. Por isso, entender as "relações entre mobilidade urbana e o processo saúde-doença requer, também, compreender que a mobilidade urbana está diretamente relacionada ao tipo de cidade e sociedade onde ela ocorre" (Silva, Dall'alba, Delduque, 2023, p. 6).

Outro aspecto é a reprodução das políticas neoliberais no enfrentamento dos problemas de mobilidade urbana. A base dessa reprodução é totalitária (Oliveira, 2007) porque pauta-se em um autoritarismo social em que os cidadãos e cidadãs são anulados e anuladas por meio de uma segregação espacial, social e racial. Portanto, a lógica neoliberal sustenta uma cidade em que os corpos subalternos são controlados, domesticados e disciplinados. Para que essas políticas possam se manifestar torna-se necessário enfraquecer as instituições públicas, fomentar discursos pautados na meritocracia, esvaziar as pautas de políticas públicas, entre outras

medidas; essas ações favorecem a legitimação de modelos pautados no lucro e na iniciativa privada.

Entendemos que o sucateamento do transporte público e a deterioração da saúde mental da classe trabalhadora também faz parte de projetos de controle social. Em vista disso, dentro do direito a mobilidade urbana qual pergunta torna-se central nesta discussão? O direito de "ir e vir" (art. 5º, inciso XV, Brasil, 1988)?

Nesta pesquisa, centramos em uma problemática que permeia reflexões em torno de qual tipo de sociedade buscamos construir: quem tem direito à existência? Quem tem direito a morar, viver, andar e amar de forma segura pelos espaços da cidade? Ressalta-se que não podemos esquecer que existem práticas que confrontam os modelos de cidade defendidos pelas classes dominantes. Após esses breves apontamentos, retomamos a descrição do *corpus*.

A reportagem selecionada, divulgada no mesmo dia do acidente, possuí a seguinte manchete: *"Vídeo mostra movimentação no momento em que homem fica preso entre a porta do trem e da plataforma na Linha 5-Lilás"* (Boa Sorte, 2025). A matéria descreve os acontecimentos com base nas imagens cedidas pela empresa ViaMobilidade. Além disso, identificamos a inserção das duas notas de esclarecimento emitidas por essa companhia e o posicionamento de uma testemunha. Interessa-nos os modos como esses atores sociais "se inserem" dentro da narrativa em relação ao acidente, a circunstância e a vítima. Recorremos a análise do Significado Identificacional dentro da perspectiva da Análise Crítica de Discurso e da Gramática Sistêmico-funcional.

O Significado Identificacional relaciona-se com o estilo. Desse modo,

investigamos como são constituídas a identificação de atores sociais no texto e as maneiras como a notícia atribuí valores aos grupos classificados por meio dos processos de modalização. Portanto, "questionar identidades e diferenças é, então, questionar os sistemas legitimados que lhes servem de suporte na atribuição de sentido" (Resende e Ramalho, 2006, p.77).

b) Processos Identificacionais

A notícia apresenta dois atores sociais marcados no texto: um passageiro, "gestor comercial que viu o acidente", caracterizado como testemunha ocular e a empresa ViaMobilidade que é responsável pela Linha Lilás. Para fins metodológicos nomeamos o entrevistado de "E1", a empresa de "VM" e "G1" refere-se ao Portal jornalístico da Globo SP. Sintetizamos no quadro 1 os trechos selecionados.

Quadro 1: Modalidades discursivas identificacionais no Discurso jornalístico

Atores	Trecho	Modalidade
G1	(1) Pelas imagens é possível ver os passageiros chegando na plataforma e entrando no trem [...]. Depois, os avisos luminosos piscando, as portas fechando [...].	Epistêmica
	(2) A vítima era um homem de 35 anos. Segundo o boletim de ocorrência [...]	Epistêmica
	(3) Segundo relato de passageiros, o homem ficou prensado e foi arrastado pelo trem [...]	Epistêmica
	(4) A reportagem do Bom Dia SP na estação Santo Amaro constatou que os trens [...]	Epistêmica
E1	(5) A primeira porta do desembarque fechou e a porta do trem [fechou] junto com o rapaz. O trem passou por cima dele. (6) Todo mundo ficou desesperado, começou a chorar [...]	Epistêmica Apreciativa
	(7) Nunca vi algo parecido. [...] (8) Está desesperadora a operação nos trens, em todas as linhas. (9) A gente sabe que é corrido, (10) mas precisamos nos resguardar.	Epistêmica Apreciativa Deôntica
	(10) Não tem segurança [dos trens]. (11) Em todas as estações está ruim, mas aqui está grave	Epistêmica Apreciativa
VM	(12) Linha 5 – Lilás / Velocidade Reduzida: Devido à presença de pessoa na via [...] disse VMobilidade	Epistêmica
	(13) É com profundo pesar que a ViaMobilidade lamenta a morte [...]	Apreciativa
	(14) Mesmo após todos os alarmes visuais e sonoros, ele tentou entrar no trem [...]	Deôntica

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir do Portal G1 São Paulo, 2025.

Em geral, a modalidade epistêmica é predominante nesse texto, visto que se trata de uma notícia jornalística. A sua principal característica é o modo como esses atores sociais expressam o conteúdo dentro de uma relação de certeza ou probabilidade (Neves, 2006). Para Palmer (1986), essa modalidade refere-se ao grau ou a natureza do comprometimento do falante em relação aquilo que ele diz.

Sobre as descrições feitas pelo Portal G1 São Paulo, nas sentenças (1) a

(4) identificamos a modalidade epistêmica porque os enunciados são carregados de certeza a partir de fatos e dados apresentados no texto. As análises das imagens, a utilização dos discursos diretos e a constatação por meio do trabalho jornalístico – "a reportagem...constatou" – influenciam e reforçam o grau de comprometimento os fatos em relação ao acidente. Em relação aos discursos diretos (doravante DD), o "G1" utiliza as aspas e os marcadores – "segundo relato" e "segundo boletim" – para assinalar a fala do outro. Embora o DD forneça um caráter objetivo, ele indica um posicionamento subjetivo, visto que a própria seleção das partes inseridas no texto refere-se a uma escolha ideológica.

No caso do único passageiro mencionado na matéria, verificamos três tipos de modalidades: epistêmica, apreciativa e deôntica. Em (5), (7) e (10) temos modalização epistêmica pois, trata-se de uma testemunha ocular que descreve o fato. Dessa maneira, a partir do olhar e das vivências como passageiro constrói-se um posicionamento de autoridade e legitimidade. Em (9) constatamos a modalidade deôntica que expressa uma necessidade/obrigação. Em "precisamos nos resguardar" direcionada a responsabilidade aos passageiros em vez da infraestrutura. Para Neves (2006), essa modalidade está relacionada a ação do próprio falante ou de outros. A testemunha "E1" não apenas indica o que deve ser feito ou não, mas, de forma indireta, menciona o que ela faz.

A modalidade apreciativa encontra-se em (6), (8) e (11) e apresentam juízo e valores. A reação emocional que marca uma avaliação subjetiva sobre o acidente está nas palavras "desesperado" e "começou a chorar". Ademais, "E1" classifica a operação dos trens como "desesperadora", as estações como "ruins" e a situação como "grave". Portanto, notamos uma avaliação negativa

apenas por parte da testemunha.

As sentenças relacionadas a ViaMobilidade também possuem os três tipos de modalidades. Enquanto “G1” visa o distanciamento, por meio de discursos indiretos, os atores sociais “E1” e “VM” estabelecem uma proximidade com a situação. O primeiro porque é usuário da Linha Lilás e presenciou o acidente; o segundo porque está envolvido em nível administrativo e jurídico e, portanto, tornou-se responsável legal pela infraestrutura do metrô.

Para analisarmos os *processos* presentes nas sentenças de “E1” e “VM” em relação ao falecimento do trabalhador descrevemos, no quadro 2, os posicionamentos na íntegra:

Quadro 2: Discurso direto referente aos atores sociais “E1” e “VM”

E1: “Todo mundo ficou desesperado, começou a chorar. Ele ficou preso entre as portas. Nunca vi algo parecido. Pra você ver como está a situação, cada vez pior. Está desesperadora a operação nos trens, em todas as linhas. A gente sabe que é corrido, mas precisamos nos resguardar. Não tem segurança [dos trens]. Em todas as estações está ruim, mas aqui está grave”
VM: Primeira nota: “É com profundo pesar que a ViaMobilidade lamenta a morte de um passageiro, hoje, por volta de 8h, na Estação Campo Limpo, da Linha 5-Lilás. Neste momento, todos os esforços da concessionária estão concentrados na identificação da vítima, que não portava documentos, e de seus familiares para prestar o suporte necessário. A empresa também está colaborando com as autoridades e apurando as circunstâncias do ocorrido.” Segunda nota: “É com profundo pesar que a ViaMobilidade informa a morte de um passageiro após um acidente ocorrido por volta das 8h de hoje na Estação Campo Limpo, da Linha 5-Lilás. Mesmo após todos os alarmes visuais e sonoros, ele tentou entrar no trem e acabou ficando preso entre as portas. A empresa registrou Boletim de Ocorrência. Neste momento, a concessionária busca confirmar a identidade da vítima para prestar suporte à família.”

Fonte: Portal G1 São Paulo, 2025.

Para tratarmos das representações advindas das experiências dos atores sociais usamos o sistema de transitividade. Esse sistema constrói as

experiências de (no) mundo por meio de tipos de processos. Então, selecionamos alguns processos para verificar a construção da representação. No caso de "E1" constatamos que o enunciado possuí *processos mentais* e *relacionais.* Os processos "ficou", "chorou", "vi" e "sabe" referem-se "à experiência do mundo de nossa consciência" e "podem indicar afeição, cognição, percepção e desejo" (Fuzer, Cabral, 2014, p. 54). Esses *processos mentais* indicam que a testemunha ocular se conectou de forma emotiva com o evento. Além disso, a construção da experiência do mundo por meio de nossa consciência ocorre por meio da emoção e percepção sobre o acidente.

No enunciado de "VM" notamos a utilização de *processos relacionais* como "está" e "é", visto que a empresa tem a preocupação estabelecer uma relação entre duas entidades: o trabalhador e a estrutura física do metrô/ ViaMobilidade. De acordo com Fuzer e Cabral (2014, p. 65), as orações relacionais são usadas para "representar seres no mundo em termos de suas características e identidades". A empresa visa destacar nas notas o seu comprometimento em entender a situação. Por isso relaciona o acidente com as medidas tomadas. No entanto, em "ele tentou entrar no trem" identificamos, primeiramente, um *processo de tipo mental* e, em seguida, *material*. Desse modo, "tentou" indica a responsabilidade do passageiro pelo acidente; "entrar" trata-se de uma mudança "provocada por algum investimento de energia feito por um participante" (Fuzer, Cabral, 2014, p. 46).

Portanto, a partir dos *processos* selecionados para análise constatamos que a empresa privada tem a finalidade de eximir-se da responsabilidade civil, administrativa e jurídica pelo acidente. O estudo da modalização corrobora para essa compreensão, visto que a modalidade deôntica expressa uma obrigação que deveria ser cumprida pelo trabalhador que usou o metrô.

Considerações finais

O estudo almejou pensar as questões sobre seletividade penal no âmbito da construção de textos jornalísticos. Embora o *corpus* não tenha um caráter jurídico, nosso objetivo concentrou-se em analisar como os posicionamentos e, principalmente, as identidades dos atores sociais são construídas em uma notícia envolvendo a morte de um trabalhador. A seleção de quem fala e o que fala perpassa por formações discursivas acerca das identidades sociais e ideológicas.

As dimensões de sentidos expostas no texto relacionadas à construção das identidades no discurso permitem a compreensão de como os atores sociais são posicionados, nomeados e representados. A descrição do Portal G1 São Paulo sobre Lourivaldo demonstra o distanciamento da realidade vivenciada por milhões de trabalhadores e trabalhadoras. Sua vida inteira foi resumida em um "homem de 35 anos". As questões sociais e raciais foram apagadas no texto e as questões referentes a infraestrutura, mobilidade urbana e a qualidade de vida não foram mencionadas.-

Quando verificamos um grau de aproximação com a situação da Linha Lilás, por meio de uma testemunha ocular, a representação selecionada pelo Portal G1 é de que os passageiros precisam se "resguardar". Não há menção dos problemas de segurança envolvendo a falta de sensores; sendo que esses evitariam a tragédia. Nesse sentido, o constatamos que a empresa privada procurou eximir-se da responsabilidade jurídica. À vista disso, o presente estudo reafirma a importância de analisarmos como a mídia brasileira isenta

determinados sujeitos em detrimento de outros. A empresa ViaMobilidade não adquiriu uma posição de “responsável” pelo acidente. Ao contrário de Lourivaldo, sob o olhar da testemunha, que não se “resguardou”. Portanto, o jornalismo também se torna um palco de julgamentos em que observamos representações de culpados e inocentes em graus de intensidade. Essa seletividade define ou não quem é responsável por uma tragédia.

Referências

AGÊNCIA MURAL DE JORNALISMO DAS PERIFERIAS. A proposta de privatização dos metrôs em São Paulo. **YouTube**, 2023. Disponível em: https://youtu.be/zOfxcXTkB8E?si=ANrqMQj7WfRrSYYm. Acesso em: 25 set. 2025.

ALMEIDA, Silvio de. **O que é racismo estrutural**? Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BATISTA, Nilo. **Punidos e mal pagos**: violência, justiça, segurança pública e direitos humanos no Brasil de hoje. Rio de Janeiro: Revan, 1990.

BOA SORTE, Fabiana. Vídeo mostra movimentação no momento em que homem fica preso entre a porta do trem e da plataforma na Linha 5-Lilás. **Portal G1 SP**, São Paulo, 6 maio 2025. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2025/05/06/video-mostra-movimentacao-no-momento-em-que-homem-fica-preso-entre-a-porta-do-trem-e-da-plataforma-na-linha-5-lilas.ghtml. Acesso em: 08 maio 2025.

CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. ReVEL na Escola: o que é a Linguística Forense? **Revista ReVEL**, v. 12, n. 23, 2014. Disponível em 5a6b743927809a74b88510a52ba8d218.pdf

COULTHARD, Malcolm. Linguística forense: uma entrevista com Malcolm Coulthard. **Revista ReVEL**, v. 12, n. 23, 2014. Disponível em 593be207a9e9c9c1b800c704ab855cdb.pdf

COSTA, Luiz Alberto Oliveira da; JESUS, Thiago Allison Cardoso de. Reconhecimento pessoal e seletividade penal: uma análise acerca da necessidade da estrita aplicabilidade do rito previsto no Código de Processo Penal**. Revista Brasileira de Direito Processual Penal**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, e1125, jan./abr. 2025. Disponível em scielo.br/j/rbdpp/a/TN4MJBTBZq7FyWHpy9B9rDB/?format=pdf&lang=pt

FERNANDES, Sérgio Ricardo Aquino; PELLENZ, Mayara; BASTIANI, Ana Cristina Bacega de. Fraternidade como alternativa à seletividade do direito penal. **Sequência Estudos Jurídicos e Políticos**, Florianópolis, v. 38, n. 76, p. 155-182, 2017. Disponível em https://www.scielo.br/j/seq/a/dpfhxV497Yz5P7rSyMr9cRd/?format=pdf&lang=pt

GONÇALVES, Eduardo. Plano de governo de Tarcísio de Freitas não menciona privatizações. **AGÊNCIA BRASIL**, 2023. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-10/plano-de-governo-de-tarcisio-de-freitas-nao-menciona-privatizacoes. Acesso em: 25 set. 2025.

JUSTINO, Diogo; KLEINSORGEN, Natália. O crime não existe, a notícia tampouco: seletividade penal e noticiabilidade no Brasil. **Revista Captura Críptica:** Direito, Política, Atualidade, Florianópolis, v. 11, n. 1, 2022. Disponível em https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/capturacriptica/article/view/5714

LOURENÇO, Luiz Claudio; VITENA, Gabrielle Simões Lima; SILVA, Marina de Macedo. Prisão provisória, racismo e seletividade penal: uma discussão a partir dos prontuários de uma unidade prisional. **Revista Brasileira de Segurança Pública,** [S. l.], v. 16, n. 2, p. 220–239, 2022. Disponível em https://revista.forumseguranca.org.br/rbsp/article/view/1367

MAGALHÃES, Célia M. (org.). **Reflexões sobre a análise crítica do discurso**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAGALHÃES, Izabel; MARTINS, André Ricardo; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.

NEVES, Maria Helena Moura. **Texto e Gramática**. São Paulo: Contexto, 2006.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítica**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. São Paulo: Pontes Editores, 2011.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, Silmara Vieira da; DALL'ALBA, Rafael; DELDUQUE, Maria Célia. Mobilidade urbana e determinação social da saúde: uma reflexão. **Revista Saúde Soc**., São Paulo, v. 32, supl. 1, e220928pt, 2023. Disponível em scielo.br/j/sausoc/a/QkdqBnJ5dwfKY3BhwKmhw4b/?format=pdf&lang=en

SAMPAIO, Tamires Gomes. **Código oculto**: política criminal, processo de racialização e obstáculos à cidadania da população negra no Brasil. Dissertação

de Mestrado em Direito Político e econômico – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

VALLE, Julia Abrantes. A seletividade do sistema penal e o racismo estrutural no Brasil: a importância da perspectiva da memória no combate ao genocídio racial. **Revista de Direito**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 1-34, 2021.

VIEIRA, Josenia Antunes; MACEDO, Denise Silva. Conceitos-chave em análise de discurso crítica. In: BATISTA JR., J. R. L. **Análise de discurso crítica para linguísticas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

VIERA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo**. Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

A Linguística Forense no Brasil

Micheli Rosa[201]

Marieli Rosa[202]

Introdução

Para iniciarmos o debate sobre a Linguística Forense (doravante LF) no Brasil consultamos a entrevista concedida pelo professor e doutor Richard Malcom Coulthard para a Revista Saridh – Linguagem e Discurso no qual são apresentados alguns aspectos dessa área de estudos. Para esse pesquisador, a LF é um campo consolidado, principalmente, em países anglófonos, visto que as pesquisas são utilizadas para a investigação e perícias criminais. Desse modo, a Linguística Forense não é apenas uma disciplina acadêmica (Coulthard, 2024), mas ela tornou-se um instrumento de consulta e aplicação para a solução de casos concretos na área do Direito.

Em relação ao Brasil, Coulthard apresenta um cenário distinto no qual percebeu algumas barreiras para a implantação dessa área: “Não consegui

[201] Formada em História e Letras (Unicentro), especialista em Ensino de Língua portuguesa (Uenp) e doutoranda em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB). Atua na área de História Cultural e Social, Ensino Língua Portuguesa, Discurso, violência e ideologia, Educação em Direitos humanos e violência contra a mulher. Professora libertária e ativista dos Direitos Humanos. Participa do Grupo de Pesquisa AFECTO (UnB), Linguística Forense (Unicentro) e Gramáticas em perspectivas (Unicentro). E-mail: michelly.hist@gmail.com

[202] Formada em História e Letras (Unicentro), especialista em Ensino de Língua portuguesa (Uenp) e doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Atua na área de Estudos Críticos do Discurso, Linguagem e Direito de Família e Direitos Humanos. Professora libertária e ativista dos Direitos Humanos. Participa do Núcleo de Estudos em Análise Crítica do Discurso (USP), Linguística Forense (Unicentro) e Gramáticas em perspectivas (Unicentro). E-mail: marielly_rosa@yahoo.com.br

estabelecer a LF nem como uma disciplina de graduação, muito menos implantar um mestrado, e há poucas universidades onde os alunos de graduação podem estudar a disciplina" (Coulthard, 2024, p. 131). O estabelecimento de grades para esses dois níveis de ensino ocorre de formas distintas e consideramos que as transformações são morosas, visto que depende de ações externas e internas ligadas aos departamentos, os Programas de Pós-graduação e órgãos federais ligados a Educação.

Portanto, o formato das grades em cursos de graduação no Brasil impossibilita o foco em uma área específica da Linguística. Além disso, os espaços na pós-graduação em nível *stricto sensu* favorecem um escopo de pesquisa amplo que se divide em linhas de pesquisa. Em nível *lato-sensu* encontramos um curso de Especialização em Linguística Forense[203] (semi-presencial) oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) é ofertado apenas um curso introdutório[204]. Conforme aponta Coulthard, ainda temos que enfrentar grandes desafios em relação ao estabelecimento da LF como um campo profissional e acadêmico.

Para pensarmos a organização dos estudos em LF nas universidades brasileiras devemos compreender suas ramificações. De acordo com a Associação Internacional de Linguística Forense (IAFL), essa área promove discussões que perpassam desde a compreensão da dinâmica das trocas verbais em situações jurídicas até análises que são direcionadas para os tribunais. Assim, temos as seguintes temáticas:

[203] Disponível em https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/portal.jsf?lc=pt_BR&id=174378596. Acesso em 10 de junho de 2025

[204] Disponível em https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u8870?utm_source=chatgpt.com. Acesso em 10 de junho de 2025

> (i) estudo da linguagem da lei e dos tribunais, da polícia e prisões; (ii) o uso de evidência linguística de diferentes ordens (fonológica, morfossintática, discursiva, pragmática) na análise de autoria e plágio, identificação de falante e comparação de vozes, confissões, perfil linguístico, notas de suicídio, advertência a consumidores de produtos; (iii) o uso da linguagem como evidência em casos civis (marca comercial, litígios contratuais, difamação, responsabilidade legal por produtos, práticas comerciais desleais ou enganosas, violação de direitos autorais); (iv) redução de desigualdades e desvantagens de ordem linguística perante o sistema legal; (v) o intercâmbio de ideias e informação entre comunidades legais e linguísticas; (vi) pesquisa na prática, melhoramento e ética de depoimento de peritos e na apresentação de evidências linguísticas, assim como interpretação e tradução da lei; (vii) melhor compreensão pública da interação entre a língua e a lei (Azzariti, Deusdará, Rocha, 2019, p. 239-240).

Desse modo, observamos que as contribuições dos estudos dizem respeito à utilização do conhecimento científico na área da Linguagem para auxiliar nas práticas jurídicas. Entretanto, é importante ressaltar que a Linguística Forense também ocupa um vasto campo de discussões também relacionadas os aspectos do discurso jurídico, político, discriminatório, entre outros. Seus estudos contribuem para o desenvolvimento de pesquisas na área de Direitos humanos e Justiça social.

Para o desenvolvimento de reflexões sobre a Linguística Forense no Brasil foi necessário executar alguns recortes em relação a produção acadêmica. Nesse sentido, optamos em apresentar os estudos publicados em Universidades públicas. Para isso, mapeamos pesquisas em nível *stricto sensu* defendidas entre os anos de 2010 a 2024. Portanto, o *corpus* de análise trata apenas de teses de doutorado em programas de pós-graduação em Letras,

Linguística Aplicada, Linguística e Estudos da Linguagem. Ressalta-se que dada a amplitude dos programas e pesquisas disponíveis, tornou-se imprescindível estabelecer um recorte temático. Portanto, o presente trabalho tem uma proposta de cunho bibliográfico e documental e as bases de dados consultadas são o Catálogo de Teses da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)[205] e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações[206].

Nosso objetivo é apresentar um conjunto de produções científicas relacionadas aos eixos da Linguística Forense, visto que tais pesquisas são fundamentais para fomentar a visibilidade desse campo. O levantamento de dados possibilita identificarmos a expansão de pesquisas relacionadas a LF porque mapear e reconhecer esses estudos também faz parte do processo de valorização. Buscamos a partir dos resultados refletir sobre a relevância dessa área para a Linguística Aplicada.

Percurso metodológico da pesquisa

Para o levantamento bibliográfico, à princípio, utilizamos o *Google.* Inserimos os termos "Linguística Forense", "teses" e "2010 a 2024". Entretanto, os resultados não foram satisfatórios porque foram apresentadas produções científicas advindas de periódicos, dissertações, matérias jornalísticas, vídeos, eventos, entre outros. Apesar de inserirmos as palavras-chaves para conduzir um filtro temático, constatamos que esse mecanismo de busca era ineficiente para o objetivo da pesquisa.

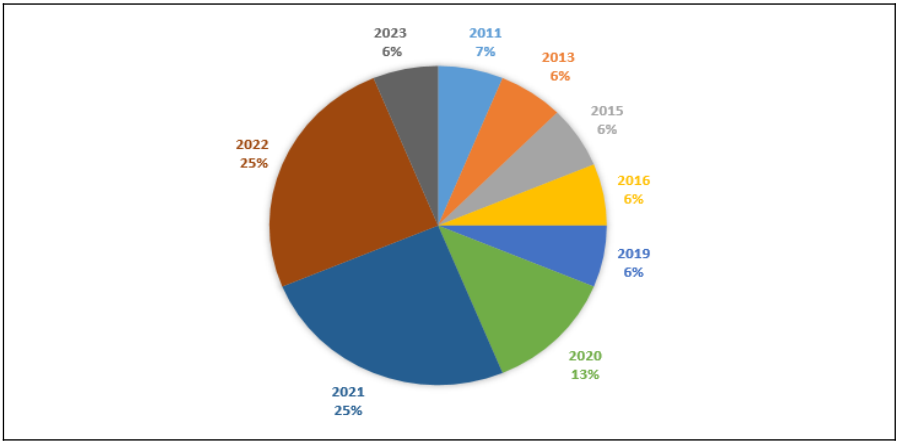
[205] Disponível em https://catalogodeteses.capes.gov.br

[206] Disponível em https://bdtd.ibict.br

A partir disso, optamos em concentrar as consultas em plataformas institucionais ligadas a disseminação de trabalhos acadêmicos. Desse modo, selecionamos dois bancos de teses: a) Catálogo de teses e dissertações da CAPES e b) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações. Assim, nesses bancos de dados utilizamos como critério a inserção das palavras “Linguística Forense” e “Linguistics forensics”. No entanto, optamos por analisar as teses publicadas em programas de pós-graduação vinculadas as áreas de Linguística, Estudos da Linguagem e Letras em que o estudo se deu a partir da análise de *corpora* em Língua Portuguesa. Ademais, especificamos o período “2010 a 2024”.

Com base nos resultados, constatamos que a Linguística Forense ainda não se apresenta como um campo consolidado no Brasil em Instituições de Ensino Superior (doravante IES). Ao longo de mais de uma década foram produzidas apenas dezesseis teses. Entendemos que existe a variável relacionada ao tempo para o desenvolvimento desse tipo de pesquisa. Entretanto, esse fator quando contrastado com o número de instituições públicas de Ensino Superior não se mostra aplicável. Existem mais de duzentas IES no Brasil (INEP, 2022, p. 12). Veremos adiante que foram poucos programas de pós-graduação que publicaram trabalhos na área da LF. No gráfico 1, consideramos o ingresso dos (as) pesquisadores (as) nos programas e a data de defesa (2021) e observamos que a partir do ano de 2018 houve um interesse maior pelos estudos em Linguística Forense.

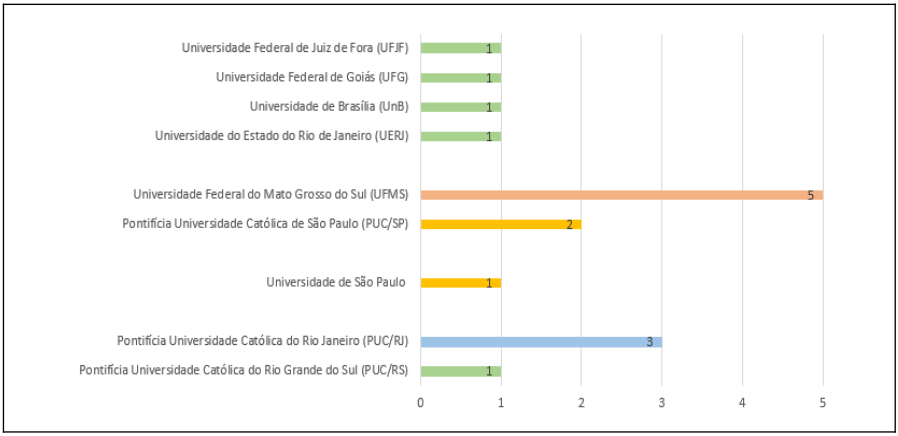
Gráfico 1: Quantidade de teses defendidas entre 2010 a 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

O gráfico 1 apresenta os períodos em que as teses foram defendidas e, portanto, evidenciamos que a inserção de temas relacionados a LF são recentes. Além disso, com base nesses índices estabelecemos critérios para detectar as regiões brasileiras em que se localizavam as IES nas quais essas produções científicas foram publicadas.

Gráfico 2: Quantidade de teses defendidas por IES entre 2010 a 2024



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

Desse maneira, obtivemos os seguintes resultados: sudeste, com nove teses; centro-oeste, com sete teses; sul, apenas com uma tese. Portanto, as teses de doutorado concentraram-se em três regiões. Não encontramos registros referentes às regiões Norte e Nordeste. No entanto, torna-se necessário salientarmos que a busca por informações deu-se usando o conceito-chave "Linguística Forense" e "Linguistics forensics".

Ademais, apresentamos no gráfico 2 quais foram as Universidades que esses pesquisadores e pesquisadoras estavam vinculados. Outro aspecto relevante apontado pelos dados refere-se à quantidade de pesquisas desenvolvidas em Instituições particulares de Ensino Superior. Conforme gráfico 2, observamos que houve uma adesão por parte dessas instituições.

Nos quadros 1 e 2, apresentamos os programas de pós-graduação e as pesquisas publicadas. O objetivo é analisarmos os ramos de estudos dentro dos programas e como esses nos auxiliam na compreensão sobre os debates acerca da Linguística Forense nessas instituições. Ressalta-se, novamente, que o nosso levantamento abrangeu somente os cursos *stricto sensu* vinculados a Linguística, Estudos da Linguagem e Letras.

Quadro 1: IES e os Programas de pós-graduação

Instituição de Ensino Superior	*Programa de Pós-graduação*
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS)	Doutorado de Letras
Pontifícia Universidade Católica do Rio Janeiro (PUC/RJ)	Doutorado de Letras
	Doutorado em Estudos da Linguagem
Universidade de São Paulo (USP)	Doutorado em Linguística
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP)	Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Doutorado em Letras

(UFMS)	Doutorado em Linguística
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Doutorado em Letras
Universidade de Brasília (UnB)	Doutorado em Linguística
Universidade Federal de Goiás (UFG)	Doutorado em Letras e Linguística
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Doutorado em Linguística

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025.

A quantidade de programas dentro desses campos é distribuída da seguinte forma: quatro em Letras, quatro em Linguística, um em Estudos da Linguagem, um em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem e um em Letras e Linguística. A partir dessas informações, cruzamos esses dados com os eixos de estudos apresentados pelos pesquisadores e pesquisadoras em seus perfis acadêmicos. Para obtermos esses dados recorremos a dois tipos de pesquisas: a) repositórios e plataformas institucionais em que esses profissionais estão vinculados e b) currículo lattes.

Quadro 2: Eixos de estudos apresentados pelos pesquisadores e pesquisadoras em seus perfis

Pesquisadores (as)	***Linha de pesquisa***
Cíntia Schivinscki Gonçalves (PUC/RS)	Análise perceptivo-auditiva e acústica na perícia de Comparação de Locutor; Fonética Forense
João Pedro Chaves Valladares Pádua (PUC/RJ)	Constituição Material do Brasil; Multiculturalismo e Justiça Distributiva; Instituições da Justiça e do Trabalho
Rony Caminiti Ron Ren Junior (PUC/RJ)	Análise da Conversa; Sociolinguística Interacional; Análise de Narrativa; Segurança Pública
Deise Ferreira Viana de Castro (PUC/RJ)	Investigação dos discursos e conflitos em Instituições educacionais petropolitanas a partir do programa municipal de pacificação restaurativa
Dayane Celestino de Almeida (USP)	Sociolinguística; Semiótica; Teoria e Análise Linguística; Linguística Forense; Semiótica do Texto e

	do Discurso
Agnes dos Santos. Scaramuzzi Rodrigues (PUC/SP)	Linguística Aplicada interdisciplinar; multidisciplinar e transdisciplinar; Linguística de Corpus; Linguística Forense - Penal; Evidências Linguísticas no Campo da Saúde;
Zeli Miranda Gonzalez Gutierrez (PUC/SP)	Linguística Aplicada; Linguística Forense
Gleiton Candido de Souza (UFMS)	Linguística Forense; Interação em Contextos Legais; Análise da Conversação e Teoria da Polidez
Patrícia Socorro da Costa Cunha (UFMS)	Educação; Direito; Ciências Contábeis; Comunicação
Claudia Poliana de Escobar de Araújo (UFMS)	Análise da Conversação, Língua Falada, Linguística Forense, Estratégia Comunicativa e Máximas Conversacionais
Andre Luiz dos Santos (UFMS)	Linguística Forense; Análise de marcadores discursivos e estratégias de polidez; Contextos jurídicos; Linguística.
Nayra Modesto dos Santos Nunes (UFMS)	Análise da Conversação; Linguística Textual; Linguística Forense; Gênero audiência de instrução e julgamento; Textualidade
Jordana Lenhardt (UERJ)	Análise Crítica do Discurso; Análise Crítica do Discurso Jurídico; Linguística Sistêmico-Funcional: ligados aos contextos de ensino de línguas, contextos de situação de risco social e contextos forenses
Tadeu Luciano Siqueira Andrade (UnB)	Linguística textual, língua portuguesa, sociolinguística, sintaxe: oração e gramática e sintaxe, Argumentação Jurídica.
Návia Regina Ribeiro da Costa (UFG)	Linguística; Linguística Forense; Análise de Discurso Forense; Análise de discurso
Andre Lazaro Ferreira Augusto (UFJF)	Linguagem, Direito, Argumentação, Mídia.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2025

O quadro reúne diversos pesquisadores e pesquisadoras de diferentes instituições brasileiras e suas áreas estudos e atuação e como articulam-se com o campo da Linguística Forense. Desse modo, constatamos que existem diálogos entre a LF e outros campos de estudos como, por exemplo, a

Sociolinguística, Linguística Textual, Análise da conversação, Argumentação, Análise do discurso. Essas articulações apontam a dinamicidade e colaborações interdisciplinares presente na Linguística Aplicada, visto que essas conexões são imprescindíveis para a compreensão dos fenômenos linguísticos e sociais.

Análise dos dados obtidos no levantamento bibliográfico

Em relação ao corpus da presente pesquisa, as teses consultadas e apresentadas, referem-se aos programas de pós-graduação vinculadas à Linguística, Estudos da Linguagem. Excluímos outros programas como, por exemplo, os correlacionados aos estudos em programas de língua inglesa e literatura na área de Letras. Portanto, para garantir a consistência metodológica e analítica foram incluídas apenas as produções redigidas em língua portuguesa. A escolha pauta-se tanto para assegurar o recorte do material quanto pelo interesse em viabilizar as análises.

Ao analisarmos as linhas de pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos pesquisadores e pesquisadoras identificamos, principalmente, um forte vínculo com a área do Direito. Ao lermos os resumos e as introduções das teses notamos que os temas abordados se centram em: evidência linguística (fonética), análise de autoria, interação entre língua (gem) e lei, linguagem como evidência em litígios/situações de desigualdades, textualidade e estratégias discursivas-argumentativas em contextos jurídicos e o estudo da lei.

Elegemos as seguintes teses para a análise: 1) Cintia Shivinscki Gonçalves, *A Taxa de elocução e de articulação em corpus forense do português*

brasileiro (2013); 2) Dayane Celestino de Almeida, *Análise Forense de Autoria Textual: estilos sociais e individuais* (2015); 3) Jordana Lenhardt, *"Criminalização Discursiva": a materialidade linguística de sentenças judiciais brasileiras em evidência* (2021); 4) André Luiz dos Santos, *Estratégias discursivo- argumentativas em tomadas de depoimentos na operação lava jato: Lula versus operadores do direito* (2021).

Realizamos a leitura da introdução dessas produções científicas. Essa prática de leitura justifica-se porque essa parte da tese engloba os principais pontos da pesquisa e possibilita pensarmos nos caminhos trilhados por esses pesquisadores e pesquisadoras.

Na introdução conseguimos identificar as principais partes da pesquisa como, por exemplo, justificativa, metodologia, corpus, entre outros pontos. Assim, essa leitura possibilita verificarmos também a perspectiva dos autores e autoras em relação a área da Linguística Forense. Em sua tese, Almeida (2015) destacou que os estudos em LF ainda são "incipientes" no país e, consequentemente, ela menciona que seu estudo visa colaborar para a expansão da área.

Para Gonçalves (2013) é necessário fortalecermos as investigações relacionadas as perícias. Nesta perspectiva, Lenhardt (2021) também destaca a importância da perícia linguística na produção de decisões judiciais. Ela também ressalta que a LF contribui para as discussões acerca dos Direitos fundamentais dos cidadãos. Em trabalhos como de Santos (2021) verificamos que suas análises visam também dialogar com os estudos acerca das estratégias discursivas e como elas impactam nas decisões judiciais.

Sobre as justificativas do desenvolvimento dessas teses na área da LF, Gonçalves (2013) e Almeida (2015) apontam lacunas científicas e a ausência de

estudos em Língua Portuguesa. Após seis anos da publicação dessas teses surgiram outras como, , por exemplo, de Lenhardt (2021) e Santos (2021) que não mencionaram esses "vazios", mas destacaram a relevância social dos estudos da LF para a sociedade.

Os dados demonstram o interesse por textos e por temas relacionados a interação e o uso da linguagem em contextos jurídicos. Essa articulação entre Direito, Linguagem e sociedade insere-se dentro da Linguística Aplicada. Portanto, o que evidenciamos a partir das teses é uma preocupação relacionada ao contexto jurídico brasileiro. As pesquisas na área de Linguagem e Direito dizem respeito aos estudos ligados a "linguagem jurídica e a interpretação não só de leis e contratos, mas também das garantias e advertências de produtos" (Almeida; Coulthard; Sousa-silva, 2020, p. 3).

Na área Interação em Contextos Legais a preocupação centra-se nas "interações na delegacia, nos escritórios de advocacia e no tribunal", bem como em contextos em que as pessoas "não falam a língua oficial do sistema jurídico" (Almeida; Coulthard; Sousa-silva, 2020, p. 4-5). Por último, a Linguagem como evidência que se refere ao estudo e análise de gravações de voz e de textos escritos (Almeida; Coulthard; Sousa-silva, 2020, p. 5).

Considerações finais

O campo da Linguística Forense favorece diálogos pertinentes nas áreas sociais, criminais e políticas. A interface entre Linguagem e Direito nas análises textos e contextos jurídicos e investigativos reside na possibilidade de fornecermos parâmetros e evidências a partir da língua(gem). Além disso, a promoção de diálogos com outras áreas do conhecimento proporciona

discussões relacionadas aos temas sobre Direitos humanos e Justiça social.

Desse modo, torna-se fundamental investigar a área da LF no contexto brasileiro, sobretudo porque grande parte das produções que lemos advém da língua inglesa. Cabe ressaltar que os estudos desenvolvidos em português viabilizam análises mais adequadas à realidade do país. Além disso, as produções em língua portuguesa fortalecem a produção científica nacional e amplia o acesso ao conhecimento para pesquisadores, profissionais e estudantes.

Ao nos debruçarmos sobre as produções em língua portuguesa buscamos apresentar as contribuições da Linguística Forense no Brasil e como essas produções auxiliam na expansão do campo. Essas teses evidenciam não apenas o interesse pelo campo, mas, também o fortalecimento de pesquisas que articulam linguagem, Direito, justiça social e sociedade. Portanto, as pesquisas desenvolvidas demonstram que a Linguística Forense é um espaço interdisciplinar e relevante para a compreensão e resolução de problemas sociais que envolvam o Direito e a linguagem.

Referências

ALMEIDA, Dayane Celestino de. **Análise forense de autoria textual**: estilos sociais e individuais. 2015. 256 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ALMEIDA, Dayane Celestino. de; COULTHARD, Malcolm; SOUSA-SILVA, Rui. (orgs.) **Perspectivas em Linguística Forense**. Campinas, SP: Unicamp, 2020

ANDRADE, Tadeu Luciano Siqueira. **A vulnerabilidade comunicativa em audiências nas varas de relações de consumo**: uma análise à luz da ecolinguística. 2021. 187 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

ARAUJO, Claudia Poliana de Escobar de. **Análise da conversação e teoria da polidez empregadas nas soluções consensuais de litígios**: mediação e conciliação. 2021. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

AUGUSTO, Andre Lazaro Ferreira. **A coconstrução de interações caracterizadas por atos de violência física:** uma análise linguístico-interacional dos elementos multimodais de provas em vídeo da Justiça Militar. 2023. 129 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

CASTRO, Deise Ferreira Viana de. **"Não ficou demonstrada a imprescindibilidade da mãe no cuidado com as crianças":** avaliações sobre gênero e maternidade nas decisões judiciais a respeito da prisão domiciliar. 2022. 251 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COULTHARD, Richard Malcom. Linguística forense: cenários e perspectivas. **Revista Saridh – Linguagem e Discurso**, [S. l.], v. 6, n. 1, 2024. DOI: 10.21680/2674-6131.2024v6n1ID38429. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/RevSaridh/article/view/38429. Acesso em: 21 ago. 2025.

COSTA, Návia Regina Ribeiro da. **A construção discursiva da realidade jurídica no Tribunal do Júri**: um olhar com as lentes da linguística forense. 2022. 362 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

CUNHA, Patricia Socorro da Costa. **Bilinguismo, multilinguismo e a representação do migrante na legislação brasileira**: um estudo de Boa Vista e Pacaraima (RR). 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2020.

GONÇALVES, Cíntia Schivinscki. **Taxa de elocução e de articulação em corpus forense do português brasileiro**. 2011. 121 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

GONZALEZ GUTIERREZ, Zeli Miranda. **Linguística de Corpus e a Linguística Forense:** a questão da autoria. 2019. 171 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Superior 2020: Notas Estatísticas.** Brasília: Inep, 2022. Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed). Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_superior_2020.pdf. Acesso em: 23 ago. 2025.

JUNIOR, Rony Caminiti Ron Ren. **"A gente não tem como voltar no passado":** as práticas de (re)formulação por mediadores de conflito em sequências de reclamações e acusações. 2022. 153 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

LENHARDT, Jordana. **"Criminalização discursiva":** a materialidade linguística de sentenças judiciais brasileiras em evidência. 2021. 241 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

NUNES, Nayra Modesto dos Santos. **Critérios de textualidade na interação juiz e réu:** a construção da informatividade e intencionalidade no texto falado no tribunal do júri. 2022. 167 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2022.

PÁDUA, João Pedro Chaves Valladares. **A negociação da intersubjetividade em debates sobre textos normativos na Assembleia Nacional Constituinte brasileira de 1987/88**. 2013. 207 f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Andre Luiz dos. **Estratégias discursivo-argumentativas em tomadas de depoimentos na operação lava jato**: Lula versus operadores do direito. 2021. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2021.

SCARAMUZZI-RODRIGUES, Agnes dos Santos. **Posicionamento e Linguística forense:** uma análise mediada pela Linguística de Corpus. 2016. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SOUZA, Gleiton Candido de. **A preservação da face aplicada ao trabalho do facilitador no depoimento especial**. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2020.