



# 2º CONEIL

## Estudos Interdisciplinares da Linguagem e Ensino - Volume 1

### Organizadores:

Natanael Duarte de Azevedo

Renata Barbosa Vicente

José Temístocles Ferreira Júnior

ISBN: 978-65-86901-93-1



# 2º CONEIL

## Estudos Interdisciplinares da Linguagem e Ensino Volume 1

Organizadores

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO  
RENATA BARBOSA VICENTE  
JOSÉ TEMÍSTOCLES FERREIRA JÚNIOR



**realizeventos**  
Científicos & Editora



## Estudos Interdisciplinares da Linguagem e Ensino Volume 1

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

E82 Estudos Interdisciplinares da Linguagem e Ensino / organizadores, Natanael Duarte de Azevedo, Renata Barbosa Vicente, José Temístocles Ferreira Júnior. - Campina Grande, PB: Realize editora, 2023.

440 p. : il.

**ISBN 978-65-86901-93-1**

1. Ensino de línguas. 2. Linguagem não-binária. 3. Literatura. 4. Variação linguística. I. Título. II. Azevedo, Natanael Duarte de. III. Vicente, Renata Barbosa. IV. Ferreira Júnior, José Temístocles.

21. ed. CDD 407.1

Elaborada por Giulianne Monteiro Pereira

CRB 15/714



**realizeventos**  
Científicos & Editora

**REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.**

Rua: Aristίδes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: [contato@portalrealize.com.br](mailto:contato@portalrealize.com.br) | Telefone: (83) 3322-3222

## COMITÊ EDITORIAL

ALEXSANDRO DOS SANTOS MACHADO (UFRPE)

ALFREDO CORDIVIOLA (UFPE)

BRENDA CARLOS DE ANDRADE (UFRPE)

CARLOS EDUARDO SOARES DA CRUZ (UERJ)

CLAUDIA ROBERTA TAVARES SILVA (UFRPE)

CLEBER ALVES ATAÍDE (UFRPE)

DOROTHY BEZERRA SILVA DE BRITO (UFRPE)

IÊDO DE OLIVEIRA PAES (UFRPE)

IRAN FERREIRA DE MELO (UFRPE)

ISABELA BARBOSA DO RÉGO BARROS (UNICAP)

IVANDA MARIA MARTINS SILVA (UFRPE)

JOÃO BATISTA PEREIRA (UFRPE)

JOSÉ TEMÍSTOCLES FERREIRA JÚNIOR (UFRPE)

LEONARDO LENNERTZ MARCOTULIO (UFRJ)

MARCELA MOURA TORRES PAIM (UFRPE)

MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES (USP)

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE (UFPB)

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO (UFRPE)

PAULO HENRIQUE DUQUE (UFRN)

REBECA LINS SIMÕES DE OLIVEIRA (UPE)

RENATA BARBOSA VICENTE (UFRPE)

SILVANA SILVA DE FARIAS ARAÚJO (UEFS)

SILVIA RODRIGUES VIEIRA (UFRJ)

VALDIR DO NASCIMENTO FLORES (UFRGS)

VALÉRIA SEVERINA GOMES (UFRPE)

VICENTINA MARIA RAMIRES BORBA (UFRPE)

## PREFÁCIO

Natanael Duarte de Azevedo<sup>1</sup>

Renata Barbosa Vicente<sup>2</sup>

José Temístocles Ferreira Júnior<sup>3</sup>

### Estudos Interdisciplinares da Linguagem e Ensino - Volume 1

A linguagem é, como diria Saussure, um cavaleiro de diferentes domínios, sobretudo em função de sua natureza multiforme e heteróclita. Por isso mesmo, cada vez mais, o campo de estudos da linguagem tem se mostrado fecundo para discussões inter, multi e transdisciplinares. No momento em que as diferentes áreas do conhecimento se deparam com questões e fenômenos de natureza interdisciplinar e com diferentes graus de complexidade, o pesquisador se vê obrigado a sair do enclausuramento teórico-metodológico em que comumente estão assentadas as disciplinas para dialogar com outros campos e buscar uma compreensão mais holística dessas questões. No terreno dos estudos da linguagem, a questão não é diferente. Cada vez mais, o diálogo com diferentes áreas figura como uma necessidade irremediável, demandando, por isso mesmo, a formulação de princípios, que irão nortear o lançamento de bases para o desenvolvimento de novos estudos. Nesse sentido, o **Volume 1** do livro *Estudos Interdisciplinares da Linguagem e Ensino* reúne trabalhos com perspectivas heterogêneas, com pesquisas e propostas de discussões bastante diversificadas, que tratam desde temáticas ligadas à aquisição da linguagem até abordagens voltadas ao ensino de língua. No plano teórico-metodológico, a partir de diálogos com diferentes áreas, muitos trabalhos buscam examinar questões e fenômenos com o intuito de

- 1 Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE)
- 2 Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE)
- 3 Professor Adjunto da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Docente do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL/UFRPE)

redimensionar a fortuna crítica já sedimentada em alguns campos do conhecimento. No plano do ensino, além de analisar implicações do aparato teórico formado no interior da Linguística, os trabalhos também apresentam um caráter propositivo, apresentando ideias e abordagens metodológicas a serem exploradas no ensino de língua. Por isso, o livro oferece ao leitor um itinerário diversificado a partir do contato com discussões atuais no campo dos estudos da linguagem, com ênfase para questões que trazem à tona a heterogeneidade da linguagem e demandam o diálogo com outros campos, sem deixar que o objeto de investigação seja diluído. Em outros termos, os capítulos apresentados trazem resultados de pesquisas e propostas de abordagens para o ensino a partir de olhares interdisciplinares, que estabelecem relações sem planificar diferenças. Uma proposta ambiciosa, cujos alcances podem ser avaliados pelo leitor.

# SUMÁRIO

## SEÇÃO CAPÍTULOS

---

<b>A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA</b>	<b>18</b>
Marcela Moura Torres Paim Wagner Barros Teixeira	
<b>DOCUMENTOS PETICIONAIS DA BAHIA COLONIAL: PRÁTICAS DE PESQUISA E ENSINO</b>	<b>31</b>
Norma Suely da Silva Pereira Maria das Graças Telles Sobral Tássia de Abreu Santos Matos	
<b>A EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL EVOCADA NA CARTA PESSOAL: UMA EVIDÊNCIA DA COMUNICAÇÃO DE PROXIMIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA</b>	<b>45</b>
Elizabeth Christina Cavalcante da Costa Cláudia Roberta Tavares Silva	
<b>ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS POR MEIO DOS MULTILETRAMENTOS E DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS</b>	<b>62</b>
Michelle Mélo Gurjão Roldão Rosilda Maria Araújo Sousa	
<b>POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: O QUE REVELAM TEXTOS ESCRITOS</b>	<b>76</b>
Rogério de Oliveira Júnior	
<b>ANÁLISE DISCURSIVA DE EMOJI: O FILME</b>	<b>88</b>
Carlinho Viana de Sousa Roberto Leiser Baronas	

- USOS DE GESTOS DE MÃO ABERTA COM PALMA PARA CIMA EM CONTEXTOS DO PORTUGÊS BRASILEIRO QUE EVOCAM UM SENTIDO NEGATIVO: UMA ABORDAGEM COGNITIVA E MULTIMODAL** 104  
Beatriz Graça  
Maíra Avelar
- OS GESTOS E A DIREÇÃO DO OLHAR EM NARRATIVAS SOB UMA ÓTICA COGNITIVA E MULTIMODAL** 113  
André Lisboa  
Maíra Avelar
- ATENÇÃO CONJUNTA NA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM FONOTERAPIA REMOTA** 125  
Rauanne Thais Barbosa Ferreira de Lima  
Ádelly Kalyne da Silva Oliveira  
Renata Fonseca Lima da Fonte  
Isabela Barbosa do Rêgo Barros
- DO PALPÁVEL AO CONECTÁVEL: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS POTENCIALIZADORAS DO ENSINAR/APRENDER EM LÍNGUA PORTUGUESA** 140  
Irio José do Nascimento Germano Júnior  
Emanuelle Beserra de Oliveira  
Elisângela Alves de Sousa  
Helloyse Cristinny Siqueira Veras
- DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA TEXTUAL: PERSPECTIVAS PARA AÇÕES DIDÁTICAS PROFICIENTES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA** 151  
Tatiana da Conceição Gonçalves  
Micheline Tacia de Brito Padovani
- A LEITURA E A ORALIDADE EM METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DOS CENÁRIOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES** 165  
Natasha F. C.P. de Luna  
Roberta Caiado



<b>O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA</b>	<b>174</b>
Michelle Mélo Gurjão Roldão Rauanne Thais Barbosa Ferreira de Lima Rossana Regina Guimarães Ramos Henz	
<b>AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES PARTINDO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC</b>	<b>188</b>
Ana Christina de Sousa Damasceno	
<b>PARA ALÉM DO ENSINO DE REDAÇÃO ESCOLAR: OS LIVROS CARTONEROS E A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NA SALA DE AULA</b>	<b>203</b>
Waldemar Cavalcante de Lima Neto Valéria Severina Gomes Vicentina Maria Ramires Borba	
<b>A MULTIMODALIDADE EM NARRATIVAS INFANTIS: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTUDOS SOBRE EXPRESSÕES FACIAIS</b>	<b>218</b>
Késia Vanessa Nascimento da Silva Renata Fonseca Lima da Fonte	
<b>REFUGIADOS UCRANIANOS EM PAUTA: ANÁLISE DA ARQUITETURA INTERNA DE REPORTAGEM DO G1</b>	<b>228</b>
Gabriel Gomes de Melo Renata Barbosa Vicente	
<b>CURRICULO CIBERQUEER</b>	<b>242</b>
Fábio dos Santos Coradini Edmea Oliveira dos Santos	
<b>A AQUISIÇÃO DA LINGUA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CICLO ALFABETIZADOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXINGÓ-PI</b>	<b>260</b>
Ana Christina de Sousa Damasceno	

<b>LINGUAGEM NÃO BINÁRIA: A INTER-RELAÇÃO ENTRE A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA HISTÓRICA E OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO</b>	<b>271</b>
Antônio Heleno Ribeiro Santiago Patrícia Régia Glória Silva	
<b>(IN)TRANSITIVIDADES CÍCLICAS: INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LINGUAGENS, MATEMÁTICA E SUSTENTABILIDADE</b>	<b>282</b>
Marta Milene Gomes de Araújo Marcella Feitosa dos Santos	
<b>A AMBIGUIDADE LEXICAL NAS TIRINHAS DE ARMANDINHO COMO RECURSO CRÍTICO-REFLEXIVO E HUMORÍSTICO NA AULA DE PORTUGUÊS</b>	<b>292</b>
Elizabetht Christina Cavalcante da Costa	
<b>LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS COGNITIVOS NA PRÁTICA DOCENTE</b>	<b>302</b>
Josisvaldo Barbosa da Silva	
<b>AS DESIGNAÇÕES PARA A RÓTULA DO JOELHO NO SUL DO BRASIL: UM ESTUDO SEMÂNTICO-LEXICAL COM BASE EM DADOS DO PROJETO ALiB</b>	<b>319</b>
Talita Brito de Souza Jacyra Andrade Mota	
<b>O PORTFÓLIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO AVALIATIVO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES</b>	<b>324</b>
Izabel Cristina Barbosa de Oliveira	
<b>A MULTIMODALIDADE NO ENEM: ANÁLISE DAS DUAS ÚLTIMAS EDIÇÕES NO FORMATO IMPRESSO E DIGITAL</b>	<b>332</b>
Idjane Mendes de Freitas Macêdo	
<b>DO LITORAL AO SERTÃO TEM DANÇA, MÚSICA E TRADIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO TURISMO PEDAGÓGICO PARA O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL DE PERNAMBUCO</b>	<b>345</b>
Waldemar Cavalcante de Lima Neto Valéria Severina Gomes	

**A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A BUSCA PELA NÃO  
ABJETIFICAÇÃO DO SEU CORPO: UM ESTUDO À LUZ DA  
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO** 360

Amanda dos Santos Andrade

Iran Ferreira de Melo

**AS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS E A PROSÓDIA NA LIBRAS** 368

Ione Barbosa de Oliveira Silva

Vera Pacheco

Adriana Stella C. Lessa-de-Oliveira

**SEÇÃO RESUMOS**

---

**CARTAS PESSOAIS PERNAMBUCANAS: POR UMA  
HISTORICIDADE DA LÍNGUA E DO TEXTO** 379

Stênio Bouças Alves Filho

Valéria Gomes

**A GRAMÁTICA TRADICIONAL: TRADIÇÃO DISCURSIVA EM  
PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA** 381

Thiago Zilio-Passerini

Dieli Vesaro Palma

**RELATANDO A SI: A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES DE  
HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL** 382

Joseffer Maxi Maia Rodrigues

Francisco Mário Carneiro da Silva

**ESTUDO SOCIOLINGÜÍSTICO DA CONCORDÂNCIA VERBAL  
NO PORTUGUÊS FALADO EM MOÇAMBIQUE** 384

Bianca Ferreira da Costa

Silvia Rodrigues Vieira

**CONSTRUÇÕES RELACIONAIS DE FINGIMENTO E  
AGENTIVIDADE** 386

Kátia Roberta Rodrigues-Pinto

**O GÊNERO NOTA DE FALECIMENTO: A MORTE ANUNCIADA  
EM JORNAIS PERNAMBUCANOS E NA REDE SOCIAL FACEBOOK 387**

Stênio Bouças Alves Filho

Valéria Gomes

**VARIAÇÃO NA POSIÇÃO DE SUJEITO EM CARTAS PESSOAIS DE  
MISSIVISTAS PERNAMBUCANOS 388**

Elizabeth Christina Cavalcante da Costa

Cláudia Roberta Tavares Silva

**FEMININO GENÉRICO: MODOS DE USAR 390**

Iran Ferreira de Melo

**ASPECTOS DA AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS L2 EM GUINÉ  
BISSAU: NOTAS SOBRE A CONCORDÂNCIA NA PRODUÇÃO  
ESCRITA 391**

Daniela Paula de Lima Nunes Malta

**PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO E HOMOFOBIA: UM OLHAR  
SOBRE A CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS LGBTQIA+ EM  
PIADAS DE JÚNIOR CHICÓ 393**

Ademario Jesus de Carvalho

Gilberto Nazareno Telles Sobral

**DIÁLOGOS ENTRE O SUJEITO FREUDOLACANIANO E A  
ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA – AS DUAS FACES DO AGENTE  
SOCIAL 395**

Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira

Vicentina Maria Ramires Borba

**A LEITURA SOB UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA 396**

Letícia dos Santos Caminha

Elena Godoy

**A GESTÃO DA LÍNGUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA:  
REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO GRAMATICAL SOB À ÓTICA DA  
POLÍTICA LINGUÍSTICA 398**

Poliane Lima Leal de Souza Carlos

Socorro Cláudia Tavares de Sousa

<b>IDENTIDADE PROFISSIONAL E IMPOLIDEZ: NARRATIVAS PESSOAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	<b>400</b>
Joseffer Maxi Maia Rodrigues Ricardo Rios Barreto Filho	
<b>A ANÁLISE DOS FENÔMENOS LINGÜÍSTICOS LIKE E KIND OF SOB O OLHAR DO FUNCIONALISMO</b>	<b>401</b>
Layanne Roberta de Araujo Silva Renata Barbosa Vicente	
<b>A VARIAÇÃO DO SUBJUNTIVO EM UMA ABORDAGEM CONSTRUCIONAL</b>	<b>402</b>
Vânia Raquel Santos Amorim Valéria Viana Sousa	
<b>NÓS E A GENTE EM RIO DAS RÃS: UM ESTUDO SOBRE A VARIAÇÃO DOS PRONOMES SUJEITOS</b>	<b>404</b>
Maria Aparecida de Souza Guimarães Jorge Augusto Alves da Silva Luzimare Almeida Piloto Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio	
<b>ESTRUTURA ELÍPTICA DE VERBO: UMA CONSTRUÇÃO, UM PAREAMENTO FORMA ↔ SIGNIFICADO</b>	<b>406</b>
Elenita Alves Barbosa Valéria Viana Sousa	
<b>A HIPOTAXE ADVERBIAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO FUNCIONALISTA</b>	<b>408</b>
Maria Alice Linhares Costa Valéria Viana Sousa Gessilene Silveira Kanthack	
<b>OS SENTIDOS NA E SOBRE A CIDADE DO RIO DE JANEIRO</b>	<b>410</b>
Jessica de Jesus Santos Débora Raquel Hettwer Massmann	

- A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:  
FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL** 411  
Sandra Helena Dias de Melo  
Jéssica Nascimento de Lima
- OUTRAS PEDAGOGIAS, DECOLONIALIDADES OUTRAS:  
CAROLETRAMENTO DE (RE)EXISTÊNCIA NA TRAVESSIA  
DIGITAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA** 412  
Daniela Paula de Lima Nunes Malta
- PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE  
O ENSINO INCLUSIVO** 414  
Júlia Maria Muniz Andrade  
Marcos Carvalho de Alencar Neto
- “SEM SE DESCUBRIR EM NINHÚA PARTE IMPEDIMENTO”:  
TRADIÇÕES DISCURSIVAS E ORAÇÕES INFINITIVAS EM  
ASSENTOS DE CASAMENTOS DO SÉCULO XVIII** 415  
Lécio Barbosa de Assis  
Jorge Augusto Alves da Silva  
Vera Pacheco
- POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONFIGURAÇÃO URBANA: UMA  
ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE A ATUAÇÃO DO  
PORTO DIGITAL NO BAIRRO DO RECIFE** 417  
Maria Eduarda Alves de Andrade  
Moab Duarte Acioli
- ANTECIPAÇÃO INTERLOCUTÓRIA DAS CONSTRUÇÕES  
PERIFRÁSTICAS: O PAPEL DO CHUNKING NA ORGANIZAÇÃO  
LINGUÍSTICA** 419  
Nayara Crisley Bareto Brasil Farias Rocha  
Valéria Viana Sousa
- O USO DO RACIOCÍNIO PRÁTICO DA ARGUMENTAÇÃO COMO  
FORMA DE DETERIORAÇÃO DOS DIREITOS DE PESSOAS DE  
GÊNERO E SEXUALIDADE DISSIDENTES** 421  
Lucas Henrique da Silva  
Vicentina Ramires

<b>MARCADORES DISCURSIVOS: CARACTERÍSTICAS FORMAIS E FUNCIONAIS QUE OS COMPÕEM -</b>	<b>423</b>
Igor Araújo Dantas Valéria Viana Sousa	
<b>METÁFORA DA POLÍTICA: TRABALHANDO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DAS METÁFORAS MULTIMODAIS</b>	<b>425</b>
Marcos Helam Alves da Silva	
<b>CONSTRUÇÕES IR + X: UMA ANÁLISE CENTRADA NO USO</b>	<b>427</b>
Milca Cerqueira Etinger Silva Valéria Viana Sousa	
<b>A REALIZAÇÃO DA POSIÇÃO DE OBJETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO ESPANHOL EM CONTEXTO BILÍNGUE</b>	<b>429</b>
Lucas Henrique Ferreira da Silva	
<b>A CONCORDÂNCIA VERBAL E O MULTILINGUISMO EM VARIEDADES MOÇAMBICANAS: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO</b>	<b>430</b>
Karen Cristina da Silva Pissurno	
<b>O COMPORTAMENTO DO CLÍTICO SE NO PORTUGUÊS FALADO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA</b>	<b>432</b>
Jodalmar Oliveira Rocha Teixeira Jorge Augusto Alves da Silva Valéria Viana Sousa	
<b>SOBRENOMES PORTUGUESES: (PRIMEIRAS) CONSIDERAÇÕES MORFOLÓGICAS</b>	<b>434</b>
Letícia Santos Rodrigues	
<b>PRÁTICAS DISCURSIVAS E MULTILETRAMENTOS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA</b>	<b>435</b>
Rose Mary do Nascimento Fraga	
<b>A MULHER NA ARENA DE VOZES SOCIAIS DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS: REFLEXÕES SOBRE EMBATES AXIOLÓGICOS</b>	<b>436</b>
SOUSA, Marinalva de	

**APONTAMENTOS (TRAVESTIS) SOBRE POSSÍVEIS EFEITOS  
DE SENTIDO PROVINIENTES DO USO DE LINGUAGEM NÃO-  
BINÁRIA NA PÁGINA DE INSTAGRAM “FRASES PRA VOCÊ”** 437

Nai Monteiro

**UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO AGORA: UMA ABORDAGEM  
FUNCIONAL CENTRADA NO USO** 439

Ramilda Viana Gomes da Silva

Valéria Viana Sousa





# SEÇÃO CAPÍTULOS

# A CONSTRUÇÃO DA COMPETÊNCIA LEITORA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM AVALIAÇÕES DE LARGA ESCALA

Marcela Moura Torres Paim<sup>1</sup>

Wagner Barros Teixeira<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste trabalho, buscamos apresentar revelações de uma pesquisa em andamento que objetiva contribuir para a qualidade técnico-pedagógica de avaliações coordenadas e/ou organizadas pela Fundação CAEd, a partir da análise de itens que constituem o seu banco de questões no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental, relacionados à área de Língua Portuguesa. Reconhecendo-se o papel indutivo das avaliações em larga escala sobre o currículo, conforme asseveram Scaramucci (2000), Antunes, Ceccantini e Andrade (2013) e Teixeira (2019), bem como suas relações com as políticas públicas de educação (ensino e avaliação), busca-se responder ao questionamento: de que maneiras habilidades da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) com foco na leitura e na variação linguística se traduzem na matriz de avaliação em larga escala da Bahia? Para tanto, objetiva-se analisar alguns itens que relacionam habilidades de leitura com a variação linguística na matriz da prova da Bahia. A partir da análise realizada, percebeu-se que habilidades da BNCC são traduzidas para a matriz da avaliação estadual baiana com texto mais objetivo e direto. Também ficou evidente a presença de variedades linguísticas nos textos-base usados na construção dos itens avaliados.

**Palavras-chave:** Avaliação em larga escala, Competência leitora em Língua Portuguesa, Variação linguística, Base Nacional Comum Curricular, Sistema Baiano de Avaliação.

1 Professora do Curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e Pesquisadora da Fundação CAEd, [marcela.paim@ufrpe.br](mailto:marcela.paim@ufrpe.br);

2 Professor e pesquisador vinculado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH da Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas – PPGL-UFAM e Pesquisador da Fundação CAEd, [wagner.teixeira@unila.edu.br](mailto:wagner.teixeira@unila.edu.br).

## INTRODUÇÃO

Este artigo representa um recorte de pesquisas sobre processos e instrumentos de avaliação da educação básica, reconhecendo sua importância, com o intuito de continuar subsidiando e qualificando as atividades da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), nomeadamente as atividades de produção e análise de instrumentos de avaliação, cognitiva e contextual, e as atividades relacionadas ao desenvolvimento profissional de professores e gestores dos sistemas públicos de ensino.

Assim como na avaliação da educação básica, na investigação que aqui se propõe, pretende-se responder ao seguinte questionamento: de que maneiras habilidades da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018) com foco na leitura e na variação linguística se traduzem na matriz de avaliação em larga escala da Bahia? Nesse sentido, este texto tem o intuito de analisar itens de Língua Portuguesa que compõem o banco da Fundação CAEd, pertencentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, aplicados na avaliação estadual da Bahia. Por meio dos dados coletados, pretende-se contribuir com insumos para a proposta de modelos inovadores para a avaliação da área de Linguagens (Língua Portuguesa), através de devolutivas da análise da qualidade técnico-pedagógica de questões, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino de língua portuguesa.

Tal proposta fundamenta-se no modelo de Avaliação Diagnóstica das Habilidades de Leitura, apresentado por Carvalho (2014), cuja ênfase se encontra na reflexão das habilidades de leitura para o desenvolvimento da competência leitora, e nas pesquisas de Paim (2019), que focalizam a variação como um fenômeno inerente a todas as línguas, não sendo uma forma de discriminação, de estigmatização.

Inicialmente, apresentamos embasamento teórico sobre a formação de leitores na educação básica e a variação linguística e sobre como a *BNCC* (*op. Cit.*) de língua portuguesa contempla esses aspectos. Em seguida, apresentamos procedimentos metodológicos direcionadores da análise dos dados e, por fim, as considerações finais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Neste momento, com o advento da *Base Nacional Comum Curricular* (BRASIL, 2018) e com a entrada, nas escolas, dos novos livros didáticos elaborados em consonância com esse documento, referenciais curriculares, em

nível estadual, distrital e municipal, estão sendo revisitados e ajustados à nova proposta. Na mesma esteira, novos parâmetros para a avaliação da aprendizagem nas diferentes redes são necessários. Acompanhando as mudanças que acontecem na sociedade, em âmbito nacional e mundial, centros de pesquisa, que surgem, principalmente, em nossas instituições universitárias e que estão na base de apoio do trabalho desenvolvido por órgãos de instâncias federal, estadual e municipal, desenvolvem novos conhecimentos e novas tecnologias que fazem frente a essas mudanças.

Tais instituições, por meio de seu capital humano (professores-pesquisadores especialistas), cumprem um papel fundamental de suporte às redes de ensino, no que se refere, por exemplo, à concepção de currículos mais próximos do que exige a nova realidade em que os estudantes estão inseridos e no que se refere à elaboração de instrumentos de avaliação, cientificamente referenciados, que possam avaliar a aprendizagem a partir desses currículos.

Ao considerar o processo de letramento e, de forma especial, a formação do leitor crítico, Teixeira (2019) afirma ser

[...] necessário que haja valorização de seu conhecimento empírico, daquilo que já conhece sobre a língua, de conhecimentos de mundo, linguístico e discursivo que traz consigo, mesmo antes de iniciar o processo de formação escolar, visto que [...] cada indivíduo, inserido em um dado grupo social, em um momento histórico, dos quais sofre constante influência, armazena experiências em sua memória, a qual funciona como um banco de dados que é acionado, na maioria das vezes de forma inconsciente, sempre que se comunica, que entra em contato com outros enunciadores, reais ou imaginários, construídos ou não, em um processo discursivo. [...] quando estimulado e instigado à interação, realiza inferências, faz levantamento de hipóteses, antecipa fatos, enunciados, textos variados e, ao se deparar com o inusitado, com o inesperado, reformula vários dos processos cognitivos realizados. (TEIXEIRA, 2019, p. 49).

Em uma avaliação de leitura, alguns desses processos cognitivos são objeto de análise, materializados em descritores/habilidades que compõem matrizes de referência. Nessa avaliação, também é objeto de análise o fator da diversidade linguística e cultural. Assim, proporcionar entendimento consistente acerca dessa questão voltada para a Língua Portuguesa é contribuir para a formação do leitor e, de forma mais específica, para o combate ao preconceito linguístico, evitando juízos de valor sobre a língua e suas variedades, em especial perspectivas que determinam o que é correto, errado, feio, cômico.

Dessa forma, a BNCC (2018, p. 10), citando a Carta Constitucional, expõe que, no Art. 210, há o reconhecimento de que sejam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, 1988, Art. 210).

Corroborando esse pensamento, a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos próprios educandos (BRASIL, 1997, Art. 26) – perspectiva muito pertinente, por propor a manutenção dos aspectos culturais das diferentes regiões brasileiras.

Como expõe Paim (2019), investigar como a variação linguística está presente no cenário educacional é altamente significativo no sentido de verificar se há o equacionamento do processo de ensino-aprendizagem à realidade de cada região, uma vez que, descritas as peculiaridades de cada área e caracterizadas as variedades de uso da língua ali dominantes, pode-se construir um modelo de ensino do vernáculo mais eficaz, explorando seus diferentes campos – semântica, sintaxe, morfologia, fonética/fonologia. Com a execução dessas análises de itens, em avaliações de larga escala, poder-se-á contribuir para a compreensão de que a língua deve ser sempre um instrumento de socialização de ganhos, de histórias, de fontes de conhecimento e, sobretudo, de humanização de todo e qualquer falante no seu trato diuturno e jamais uma forma de discriminação, de estigmatização.

Nesse sentido, um dos objetivos da BNCC (*op. Cit.*) é realizar a orientação dos sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, respeitando as diversidades (sejam elas de origem social, histórica, cultural) que circundam o alunado. Em razão dessa pluralidade, abre-se o espaço para discussões no que tange à análise contrastiva das matrizes estaduais, do componente curricular de Língua Portuguesa, com a BNCC, e da postura tradicional de avaliação dos conteúdos de Língua Portuguesa, apontada, por investigadores como Carvalho (1999), Scaramucci (2000), Bunzen e Mendonça (2006), Signorini (2006), e Antunes, Ceccantini e Andrade (2013), como uma das consequências da formação dos professores que ainda pode ser considerada, em alguns casos, também tradicional.

No que concerne à preocupação com a formação do leitor, há um número maior de habilidades, já que os objetivos do campo podem variar entre estimular o prazer pela leitura e a valorização de produções artístico-literárias. São exemplos:

(EF69LP44) Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.

(EF69LP45) Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.

(EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.

(EF69LP47) Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de

sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.

(EF69LP48) Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo).

(EF69LP49) Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompem com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (BRASIL, 2018. p. 157-158).

Todos esses avanços incorporados ao ensino, via material didático, com vistas à prática pedagógica do professor, no que concerne ao trabalho com a leitura nas escolas, podem ser incorporados à avaliação institucional desenvolvida pelos órgãos responsáveis.

Em trabalho de doutoramento, Carvalho (2014) demonstrou ser a Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, potencialmente, o modelo que permite atuar antes, durante e depois de um período específico de ensino e aprendizagem, caracterizando-se sempre como diagnóstico e adotando aspectos normalmente atribuídos à avaliação do tipo formativo (processual) e à do tipo somativo (final), mas fornecendo ao professor reais condições de atuar especificamente em pontos que o aluno necessita para progredir no desenvolvimento das habilidades, para o alcance de competências.

Ao se pensar os processos de avaliação sob uma nova perspectiva, é preciso também reconhecer a educação como um bem público, de modo que os professores desenvolvam processos pedagógicos cuja meta seja a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Por isso, desenvolver, na prática pedagógica cotidiana, o modelo de Avaliação Diagnóstica de Habilidades de Leitura, tal como se pretende investigar nesta pesquisa, não pode significar a transposição dos modelos e das práticas tradicionais para avaliar e para ensinar leitura.

## METODOLOGIA

Para ilustrar como as habilidades de leitura podem ser trabalhadas para auxiliar em análises pedagógicas e revelar informações sobre o comportamento dos respondentes, a seguir, analisamos exemplos de itens descritos e comentados em Língua Portuguesa, referentes ao 9º ano do Ensino Fundamental, em avaliação aplicada no Estado da Bahia. Os itens compõem o banco de itens da Fundação CAEd. Para o trabalho realizado, os procedimentos metodológicos direcionadores da análise dos dados consistiram na exploração do banco de itens da Fundação CAEd e, posteriormente, num recorte de questões, com a devida identificação do código, da habilidade trabalhada, da sua imagem na avaliação, seguida da análise, elementos categóricos que vão ao encontro da perspectiva de Análise de Conteúdo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na prova, que compõe o banco da Fundação Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação – CAEd, pertencente ao 9º ano do Ensino Fundamental, foram estudados dois itens.

O item P050176F5 visa a trabalhar a habilidade relacionada ao reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, com respeito à leitura como compreensão e pode se referir à comparação entre textos pertencentes a um mesmo gênero e/ou campo de atuação ou à comparação entre textos de diferentes gêneros.

O desenvolvimento dessa habilidade demanda que outras já tenham sido desenvolvidas pelos leitores, como a habilidade de localizar informações explícitas e a de reconhecer o assunto de que trata um texto. Reconhecer as diferentes formas de tratar uma informação por meio da comparação entre textos é uma habilidade importante, especialmente para a leitura crítica de textos que circulam em diferentes campos, como o jornalístico-midiático. Graças ao seu desenvolvimento, torna-se possível ao leitor avaliar, por exemplo, o tratamento dado a um fato por diferentes veículos de comunicação.

O desenvolvimento dessa habilidade permite, ainda, que o leitor compreenda que um mesmo tema pode ser tratado de diferentes maneiras, a depender dos objetivos comunicativos de cada texto. Quem redige o texto pode realizar adequações linguísticas a depender do seu público, exemplificando, como expõe Paim (2019, p. 67), a variação diafásica, ou estilística, da língua.



IMAGEM DO ITEM

**Texto 1**

**12/10 – Dia do Descobrimento da América e Dia de Cristóvão Colombo**

O plano do genovês Cristóvão Colombo para chegar à Ásia [...] foi rejeitado por Portugal, mas acatado pela Espanha. Em 1492, ele partiu [...] com três caravelas: Niña, Pinta e Santa Maria.

5 Passaram-se dois meses, mas nenhuma terra foi avistada. A tripulação começou a se rebelar, pois os mantimentos já estavam acabando e as esperanças também. Colombo, porém, não desistiu e enfrentou os marinheiros e as dificuldades com muita ousadia.

Finalmente, na manhã de 12 de outubro de 1492, um marinheiro [...] anunciou: "Terra à vista!" [...]. Então [...] estava descoberta a América.

Colombo voltou à Espanha em março de 1493 [...] e foi recebido com honras [...]. Com ele, vieram seis índios, os quais atestavam aos reis que eram provenientes das Índias. [...]

10 Cristóvão Colombo morreu em 1506 [...] convicto de que havia chegado às Índias. Infelizmente não soube que havia descoberto o Novo Mundo: a América.

Disponível em: <<https://www.paulinas.org.br/diafeliz/?system=datacomemorativa&id=385>>. Acesso em: 24 mar. 2014. Fragmento.

**Texto 2**



Disponível em: <<http://www.cartunista.com.br/>>. Acesso em: 24 mar. 2014.

(P050176F5\_SUP)

**ANÁLISE**

Este item avalia a habilidade de reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido, explorando, portanto, a variação linguística estilística ou diafásica, como mostra Paim (2019).

Essa é uma habilidade que integra o currículo desde os anos finais do Ensino Fundamental. Seu desenvolvimento requer que os estudantes já tenham desenvolvido outras habilidades de leitura, como a habilidade de identificar o assunto de/em um texto.

No caso do item analisado, os dois textos oferecidos como suporte pertencem a campos de atuação diferentes. O primeiro texto é um fragmento de um texto informativo, cujo objetivo é fornecer informações acerca da história de um evento: a chegada dos europeus à América. O segundo, texto multissemiótico, por meio de cinco quadros, aborda a mesma temática.

O item solicita que os estudantes identifiquem qual é a informação comum aos dois textos.

Assim, os estudantes que marcaram a alternativa C, o gabarito, demonstraram ter desenvolvido a habilidade avaliada, percebendo o que os textos abordam a mesma temática, o evento de chegada dos europeus ao continente americano, conhecido por diferentes nomes, segundo distintas perspectivas socio-históricas: Descobrimto da América, Conquista da América, Invasão da América. Aqueles que marcaram as demais alternativas, os distratores, podem ter focado apenas em questões presentes em um ou outro texto, não se constituindo como informação comum. Dessa forma, demonstraram ainda não terem desenvolvido adequadamente a habilidade avaliada.

O segundo item analisado, de código P090831ES, contempla a habilidade responsável por desenvolver o reconhecimento do efeito de sentido, decorrente de recursos estilísticos em textos literários, referindo-se à identificação pelos estudantes do sentido que o uso de determinada palavra ou expressão provoca no leitor, segundo o que se deseja expressar no texto.

A seleção lexical utilizada na construção do texto revela muito acerca das intenções comunicativas do autor em produzir determinados efeitos discursivos. O leitor que consegue perceber os sentidos das palavras e expressões escolhidas, sabendo identificar o contexto em que foram utilizadas, provavelmente compreende melhor o texto. Trata-se de uma habilidade metalinguística, de reflexão sobre a língua, que demanda que o leitor seja capaz de reconhecer os sentidos trazidos pelas escolhas lexicais no texto. Por essa razão, pode ser considerada uma habilidade de leitura mais sofisticada, cujo desenvolvimento é indicativo de leitores mais proficientes.

## IMAGEM DO ITEM

Leia o texto abaixo.

### O ônibus

O ônibus é um automóvel que ou a gente pega ele ou ele pega a gente. Se a gente está dentro dele é muito engraçado ver como ele vai passando bem justo nos buracos que ficam entre um carro e outro, mas agora se a gente está na rua dá sempre a impressão de que ele vem em cima da gente, e, às vezes, vem mesmo. Como o ônibus dá muita trombada eu acho que as fábricas já fazem eles velhos, pois eu nunca vi nenhum novo. Os carros grã-finos parecem que têm muito medo dos ônibus [...]. Eu acho que o ônibus é o animal feroz das cidades.

FERNANDES, Millôr. São Paulo: Abril Educação, 1980. p. 73. Literatura Comentada. (P091146ES\_SUP)

35) (P090831ES) No trecho “Eu acho que o ônibus é o animal feroz das cidades.”, o narrador expressa uma

- A) comparação.
- B) dúvida.
- C) explicação.
- D) ironia.

## ANÁLISE

O item avalia a habilidade de reconhecer o efeito de sentido decorrente de recursos estilísticos em textos literários. Essa habilidade integra o currículo a partir dos anos finais do Ensino Fundamental e, nesse caso, é avaliada por meio de um texto escrito por Millôr Fernandes, em que o autor compara o ônibus a um animal feroz: “Eu acho que o ônibus é o animal feroz das cidades.” Ao fazer tal comparação, o autor utiliza variações linguísticas para se aproximar do seu leitor, especialmente por meio das seleções lexicais “a gente” e “pega ele”, evidenciando, como aborda Paim (2019, p. 65), a variação linguística social e estilística.

Os estudantes que marcaram a alternativa A, o gabarito, reconheceram a finalidade da comparação realizada. No entanto, os estudantes que, por sua vez, marcaram qualquer uma das outras alternativas, provavelmente não conseguiram apreender o contexto expresso pelo narrador. Esse viés de análise, também é investigado por Begma Tavares Barbosa, Hilda Linhares Micarello e Rosângela Veiga Ferreira no artigo “Avaliações em larga escala de língua portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura” (BARBOSA *et al.*, 2020), resultante da Pesquisa em Avaliação Caed 2016-2019, área de Língua Portuguesa, num recorte específico relativo à análise da complexidade dos suportes dos itens que avaliam o desempenho em leitura de estudantes do 5º ao 12º ano de escolarização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o recorte de dados analisados e revisitando a pergunta norteadora deste trabalho, a saber: de que maneiras habilidades da *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018) com foco na leitura e na variação linguística se traduzem na matriz de avaliação em larga escala da Bahia, verificamos que há habilidades presentes na *BNCC* (*op. Cit.*) que são traduzidas para a avaliação em Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental aplicada no estado mencionado, a saber: (EF69LP44), inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção, e (EF69LP47), analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido.

No entanto, ficou evidente que apenas recortes dessas habilidades se materializam nos itens avaliados, o que pode indicar que a tradução feita pelas matrizes das avaliações estaduais das habilidades do documento nacional sejam mais objetivos e diretos que o texto presente na *BNCC*.

Além disso, ficou clara a presença de variedades linguísticas no processo de construção do texto-base de ambos os textos, apesar de essa temática não ser o foco das habilidades avaliadas pelos itens.

Entendemos, dessa forma, que existe a possibilidade de tradução das habilidades da *BNCC* para as matrizes estaduais. No entanto, considerando as funções sociais das avaliações de larga escala, seu gênero e sua aplicabilidade, essa tradução normalmente se materializa em textos mais objetivos e diretos.

Para terminar, gostaríamos de ressaltar o papel indutivo dessas avaliações e a importância de que, cada vez mais, sejam realizadas pesquisas que reflitam sobre esse tema, com vistas principalmente à devolutiva pedagógica em processos de formação continuada docente, contribuindo para aperfeiçoar as práticas dos professores que trabalham com o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com ênfase nas estratégias de leitura e nas discussões sobre variação linguística.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, B.; CECCANTINI, J. L.; ANDRADE, P. Anotações sobre o ensino da literatura e as avaliações da educação básica. In: BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliações da educação básica em debate**: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala. Brasília, 2013. p. 249-257.

BARBOSA, B. T. *et al.*. Avaliações em larga escala de língua portuguesa: uma pesquisa sobre a complexidade dos textos que dão suporte a itens que avaliam a leitura. **Revista Pesquisa e Debate em Educação**. Juiz de Fora, MG, v.10, n.1, p. 1064-1081, jan./jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/](http://www.planalto.gov.br/)>. Acesso em: 12 maio 2022.

BRASIL. MEC. SEB. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ SEB, 2018.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental: Brasília: 1997.

BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

CARVALHO, R. S. **Avaliação das provas de interpretação de texto com foco nas habilidades de leitura**. 281 f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CARVALHO, R. S. **Raciocínio e Memória no Ensino de Português [manuscrito]: concepções e práticas docentes**: um estudo descritivo. 111 f. Dissertação (mestrado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1999.

PAIM, M. M. T. **Tudo é diverso no universo**. Salvador: Quarteto, 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico do ensino de LE (inglês). **Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000.

SIGNORINI, I. **Gêneros Catalisadores**: letramento e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TEIXEIRA, W. B. Redação do Enem: um olhar para os direitos humanos. In: **Em Aberto (INEP)**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 1-218, jan./abr. 2019.

# DOCUMENTOS PETICIONAIS DA BAHIA COLONIAL: PRÁTICAS DE PESQUISA E ENSINO

Norma Suely da Silva Pereira<sup>1</sup>  
Maria das Graças Telles Sobral<sup>2</sup>  
Tássia de Abreu Santos Matos<sup>3</sup>

## RESUMO

Os documentos manuscritos produzidos ao longo da história com o fim de registrar atos e práticas relativos à vida, nos diversos períodos que compõem o percurso de uma sociedade, evidenciam características da língua em uso em cada período e as mudanças verificadas ao longo do tempo. Desse modo, a pesquisa com fontes documentais evoca rastros da memória coletiva, revelando importantes elementos das práticas culturais, bem como aspectos da produção dessas fontes que auxiliam na compreensão da língua e da história de cada povo. Nesse sentido, partiu-se da edição de um *corpus* constituído de quatro documentos coloniais pertencentes ao Mosteiro de São Bento da Bahia e ao Arquivo Histórico Ultramarino, cuja escrita foi motivada por algum pedido, com vistas ao exame de aspectos relativos às técnicas de produção de cada um, colocando em relevo elementos como o léxico, as fórmulas diplomáticas e os interlocutores que participam de cada um dos eventos comunicativos, com o fim de classificá-los, verificando que aspectos os aproxima, levando a defini-los como pertencentes à categoria de textos peticionais e que aspectos os particulariza em diferentes espécies documentais. Como aporte teórico-metodológico, utilizaram-se os pressupostos da Filologia, da Paleografia, da Diplomática e da História Cultural. A análise empreendida mostrou-se proveitosa para a utilização didática no ensino de disciplinas acadêmicas

- 1 Professora Associada da Universidade Federal da Bahia - UFBA, [normasuelypereira@yahoo.com.br](mailto:normasuelypereira@yahoo.com.br);
- 2 Professora da Faculdade de Ciência e Tecnologia - FTC, [sobralmg2@gmail.com](mailto:sobralmg2@gmail.com);
- 3 Graduada do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal da Bahia - UFBA, Bolsista IC Permanecer/UFBA, [tassiasmatos@hotmail.com](mailto:tassiasmatos@hotmail.com).

que se utilizem da análise de manuscritos, como a Filologia, a Paleografia, a História e a Arquivologia, bem como pode ser útil e instigante para os estudos de gêneros textuais e de língua portuguesa no âmbito da Educação básica.

**Palavras-chave:** Filologia, Textos peticionais, História Cultural, Manuscritos coloniais, Estratégias pedagógicas.



## INTRODUÇÃO

A prática de leitura e edição de textos orientada pelos pressupostos teórico-metodológicos da Filologia textual proporciona ao pesquisador um amplo leque de oportunidades de interlocução com outras áreas do saber. O estudo de documentos produzidos ao longo da história com o fim de registrar atos e práticas relativas à vida, nos diversos períodos que compõem o percurso de uma sociedade, além de evidenciar características da língua em uso em cada época e as mudanças verificadas ao longo do tempo, evoca rastros da memória coletiva, revelando importantes elementos das práticas culturais, bem como aspectos da produção dessas fontes que auxiliam na compreensão da língua e da história de cada povo.

Para esta investigação, partiu-se da edição de um *corpus* constituído de quatro manuscritos coloniais, sendo três pertencentes ao Arquivo Histórico Ultramarino - AHU, e um selecionado no *Livro Velho* do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia - LVT, conforme quadro apresentado a seguir:

**Quadro 1 - Corpus selecionado**

Documento	Datação	Origem
Petição de Catherina Alvares (In: Carta de Sesmaria)	Bahia, 12 de novembro de 1568.	LVT
Representação da Madre Abadessa e demais religiosas do Convento do Desterro.	Bahia, 20 de novembro de 1723.	AHU
Requisição de mantimentos para a Nau de guerra Nossa Senhora de Belém.	Bahia, 17 de janeiro de 1771.	AHU
Requerimento de D. Jacinta e D. Ignacia [...].	Bahia, [ant. a 6 de março de 1798].	AHU

**Fonte: elaboração das autoras.**

A seleção dos documentos foi mediada por suas características peticionais, considerando-se a possibilidade de se examinarem os aspectos relativos às técnicas de produção de cada um, observando-se, por exemplo, as fórmulas diplomáticas que são próprias de cada espécie documental, os interlocutores que participam de cada situação comunicativa, e a linguagem própria de cada um, com o fim de classificá-los, verificando, dentre as diversas formas utilizadas para encaminhar pedidos às autoridades coloniais, que aspectos aproximam, ou particularizam as diferentes espécies documentais.

O Arquivo Histórico Ultramarino abriga documentos produzidos entre 1530 e 1833, registrando aspectos das relações mantidas entre Portugal e suas possessões ultramarinas, notadamente aqueles produzidos no âmbito do Conselho Ultramarino, órgão consultor da coroa portuguesa para matérias referentes à administração das colônias, no âmbito dos aspectos jurídicos e cíveis da vida pública e privada, por exemplo, consistindo-se em exceção alguns assuntos como os eclesiásticos e aqueles relativos a algumas ordens militares (CONSELHO, 2016). Grande parte da documentação luso-brasileira foi alvo de catalogação e digitalização realizada pelo Projeto Resgate Barão do Rio Branco, programa de cooperação arquivística

internacional, o que tem possibilitado o acesso a essas fontes documentais por meio da sua disponibilização na plataforma digital da Biblioteca Nacional.

O *Livro Velho do Tombo* integra o acervo da biblioteca do Mosteiro de São Bento da Bahia, fundada em 1582, uma das três únicas bibliotecas brasileiras tombadas pelo Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, com reconhecimento no Registro Nacional do Brasil do Programa Memória do Mundo da UNESCO em 17 de outubro de 2012. Nele estão diversos tipos de registros referentes ao patrimônio material dos monges beneditinos, datados de 1568 a 1716, trasladados<sup>4</sup> no século XVIII, sendo a grafia original mantida, conforme a nota de abertura do livro. Esses registros trazem à baila informações sobre os aspectos sócio-histórico-culturais da sociedade brasileira no período compreendido entre o século XVI e o século XVIII.

O aporte teórico-metodológico de natureza multidisciplinar parte da Filologia, ciência que se dedica à investigação do texto verbal, realizando sua crítica interna e externa, com o objetivo de compreender e interpretar a língua e a cultura presentes nos textos, observando os vestígios de mudanças e as marcas de continuidades que caracterizam cada época. Desse modo, o labor filológico contribui para o esclarecimento das fontes e para sua adequada transmissão, concorrendo para a preservação do patrimônio escrito e da memória das sociedades (CAMBRAIA, 2005; SPINA, 1994). Nesse mister, a Filologia estabelece diálogo com a Paleografia, a Diplomática e a História Cultural dentre outras, conforme os objetivos da edição e o teor de cada documento.

A análise empreendida mostrou-se proveitosa para a utilização didática no ensino de disciplinas acadêmicas que se utilizem de fontes documentais, como a Filologia, a Paleografia, a História e a Arquivologia, bem como pode ser útil e instigante para os estudos de gêneros textuais, de língua portuguesa e

---

4 Transferidos de um livro para outro. Copiados.

história, assim como podem ser bem aproveitadas em outras tantas disciplinas no âmbito da Educação básica, conforme o conteúdo das fontes.

## **METODOLOGIA**

Para realização do estudo, partiu-se da crítica filológica, pelo estabelecimento de critérios para a seleção, edição e análise do *corpus*, mobilizando, para tanto outros aparatos teórico-metodológicos, necessários à realização da pesquisa. Tratando-se de um *corpus* manuscrito, utilizaram-se os conhecimentos da Paleografia, ciência que norteia a adequada decifração dos tipos caligráficos, permitindo a leitura e adequada interpretação das fontes manuscritas considerando as várias possibilidades de suportes de escrita, o contexto e o período de produção das fontes, bem como os perfis dos sujeitos envolvidos em sua redação (PETRUCCI, 2003; ACIOLI, 1994). Desse modo, realizou-se a leitura e edição semidiplomática das fontes manuscritas selecionadas, para melhor entendimento de seu conteúdo. A tipologia editorial escolhida visa conservar as características da língua e da escrita de cada período em questão, realizando-se apenas, como mediação, o desenvolvimento das abreviaturas e a elaboração de alguma conjectura nos casos de leitura dificultada por danos no suporte de escrita. Na sequência, realizou-se a crítica diplomática (DURANTI, 2015; BELLOTTO, 2002) visando ao estabelecimento dos aspectos formais de cada documento selecionado, de modo a evidenciar as características que permitem classificar cada uma das espécies documentais selecionadas como documentos de caráter peticional. A seguir, passou-se ao estudo do teor de cada documento, examinando seus aspectos sócio-históricos, as representações do passado presentes nas fontes, seus vestígios e lacunas (CHARTIER, 2014) e sua relação com as práticas culturais do presente. Por fim, realizou-se o exame de aspectos da escrita e do léxico que pudessem ser interessantes na proposição de atividades didáticas diversas, correlacionadas à tipologia textual escolhida.

### **DOCUMENTOS PETICIONAIS: DIFERENTES CONFIGURAÇÕES, ESPECIFICIDADES E APLICAÇÕES DIDÁTICAS.**

Os documentos selecionados para o presente estudo são originados nas práticas públicas e privadas que permeavam a vida dos indivíduos na América portuguesa. Expressam, desse modo, desde corriqueiras relações de trabalho, a hierarquias e processos de subalternização a que estavam sujeitos os habitantes da colônia naquele período. Como recorte temático de tais relações,

definiu-se, como aspecto a ser investigado, a observação de diferentes formas de pedir algo para alguma instância de autoridade colonial constituída.

Conforme assinala Bellotto (2002), de acordo com a atividade administrativa específica ou o tipo de pedido que represente, os documentos vão assumindo diferentes configurações. Como explica a autora, os documentos que expressam um pedido ou súplica podem ser de caráter administrativo, partindo de uma autoridade constituída, ou emanar da vontade manifesta de um indivíduo. Na própria exposição contida no documento e no exame dos seus aspectos formais é que se vão estabelecer as características de cada espécie documental. Para melhor compreensão dessas realidades, apresenta-se breve descrição das fontes selecionadas, seguida da análise de seu formulário com destaque para o contexto e para as partes que os constituem.

A petição de Catherina Alvares, é referida em um registro maior, identificado no LVT como “Sesmaria dada no anno de 1568 a Catherina Alvarez daterra de | Villa velha athe o Ribeiro, o qual deixou a dita terra a este Conuento”, refere-se às terras dadas ao marido de Catherina Alvarez, Diogo Alvares, o Caramuru, na povoação de Villa Velha, nos primórdios da formação da Capitania da Bahia, a 12 de janeiro de 1568, por Francisco Pereira Coutinho, Capitão e Governador da Capitania, as quais terras ela herdara por morte do cônjuge. O lançamento foi feito pelo escrivão de Sesmarias Onofre Pinheiro Carvalho, tendo sido assentado no Livro de Registro por Francisco de Moraes, escrivão da Provedoria, no povoado do Pereira. O estudo desse documento pode abarcar diversas áreas do saber, a exemplo da História, do Direito e da Paleografia.

Em relação aos aspectos históricos, esse documento traz um registro das Cartas de Sesmarias, instrumento utilizado para doação de terras no período colonial, instituído por D. João III, rei de Portugal, como também o registro sobre Diogo Alvares e Catherina Alvares considerados, na História do Brasil, como a primeira família brasileira documentada, constituída por um português e uma mulher indígena.

A Carta de Sesmaria regulariza o ato da concessão de terras a Diogo Alvares por Francisco Pereira Coutinho e confirmadas por Thomé de Souza<sup>5</sup>. Metade dessas terras foram deixadas de herança para Catherina Alvares, mulher de Diogo Alvares, entretanto, como o registro da sesmaria não fora realizado por Diogo Alvares, foi gerada a petição de Catherina Alvares ao

---

5 1º Governador Geral no período de 1549 a 1553.

Governador geral Mem de Sá<sup>6</sup> para a emissão do documento, objetivando a regularização das terras, como se pode constatar no fragmento da carta que evidencia aspectos acerca do sistema jurídico das sesmarias:

[...] emaqual petição secontinha | entreoutras couzas nella contheudas, quepor falecimento de Diogo Aluares | seumarido lheficou ametade dehuma dada deterra desesmaria, | aqualestá junto destapouoaçam ecorrendo do mar para oCertam | a quallhefoi dada por FranciscoPereiraCoutinho CapitameGouernador | quefoi destaCidade digo destaCapitania, a quallhefora confirma | da porThomé desouzaGouernador quefoi easim mais demuitotempo | aesta parte posuhia o dito Diogo Aluares humpedaso deterra quevai | pelacabe-seira desua data ao Longo dehum ribeiro, aqualterra odito | seumarido pedio a Thomé de souza eelle lhadeo efez merse-dellapor | despacho dehumapetiçam epello dito seumarido nam tirar Carta como | tinhanodespacho deThomédesouza dequelhefez merse delhedar (LIVRO Velho do Tombo, fólio 38v, L. 18-29).

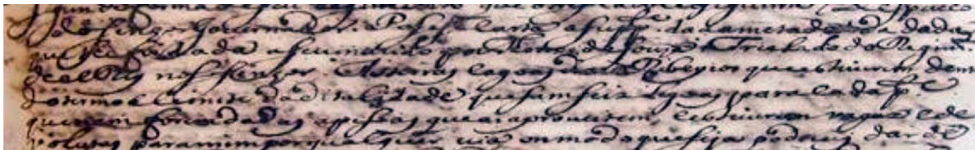
No que tange ao aspecto legal, no período colonial “[...] a Igreja, por intermédio do Padroado Régio – acordo entre a Igreja Católica e a Coroa Portuguesa, no qual ficam estabelecido direitos e deveres entre ambos – atuava como um autêntico serviço público”, conforme Bacellar (2010, p. 39-40). A carta de sesmaria é classificada como um documento notarial, visto que é produzida para validar a doação, é realizada por autoridade legitimada nesse período e obedece a aspectos formais específicos. Observa-se, nesse documento a repetição de informações em várias partes, recurso estilístico que, conforme Damiano e Henriques (2009, p. 233), “[...] indica a importância de uma ideia, prestando-lhe ênfase [...]”, garantindo, dessa forma, a eficiência dos direitos neles expressos. A linguagem é prescritiva e descritiva, características da comunicação jurídica, que tem como objetivo assegurar direitos.

Quanto aos aspectos paleográficos, o documento apresenta duas *scriptae*, como se pode constatar nas Fig. 1 e 2. A primeira *scripta* pertence ao escrivão que fez o traslado e a segunda é do tabelião. A escrita do período tem como características a ocorrência de ligaduras, separação irregular das palavras e união de diversos termos, devido à ausência de fronteira entre palavras, característica da escrita cursiva executada com maior rapidez. As duas escritas são,

6 3º Governador Geral no período de 1558 a 1572.

desse modo, de difícil leitura, já que se caracterizam pela *scriptio* contínua, na qual as palavras são quase todas ligadas:

**Figura 1: Fólio 39r. do Livro Velho do Tombo - scriptor 1 - Escrivão**

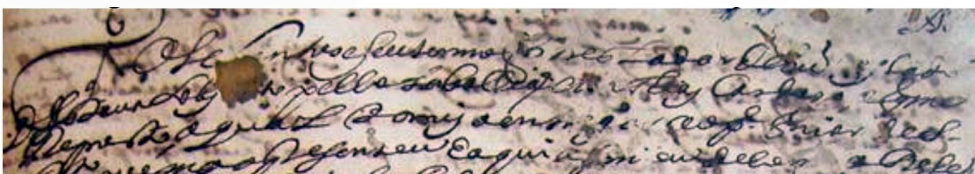


**Fonte: LIVRO Velho do Tombo do Mosteiro de São Bento.**

Transcrição:

[...] do senhor Governador. Pase Carta a supplicante da aame-  
tade da dada quelhe foi dada a seumarido por Thomedesouza. /  
Treslado do Regimento de el Rey nosos senhor. Asterras eagoas  
dos Ribeyros que estiuerem dentro do termo el limite da dita Ci-  
dade que sam seiz Legoas para cada parte que nam forem dadas  
apeosas que as aproueitem, e estiuerem vagaz e de volutas  
paramimporqualquer uia, o modo que seja podereis dar de  
[...]. (LIVRO Velho do Tombo, fólio 39r., L. 20-25).

**Figura 2: Fólio 40r. do Livro Velho do Tombo - scriptor 2 - Tabelião**



**Fonte: LIVRO Velho do Tombo do Mosteiro de São Bento.**

Transcrição:

os Santos e seutermo fis tresladar de hũ treslado  
que estaua sob[scri]to pello Taballiaõ Mathias Cardozo, a que  
me reporto, o qual tornej a entregar aopadre Prior de Sam  
Bento quem o apresentou Eaqui a[s]inou decom[o] orese [...]  
(LIVRO Velho do Tombo, fólio 40r., L. 1-5).

O segundo e o terceiro documentos selecionados referem-se à prática de enclausurar mulheres em instituições como conventos e recolhimentos, estratégia comum no período, utilizada para controlar a vida das mulheres. Diferentes eram as justificativas que as levavam ao claustro, como a devoção, a educação e a punição. Distintos também eram os perfis dessas mulheres que

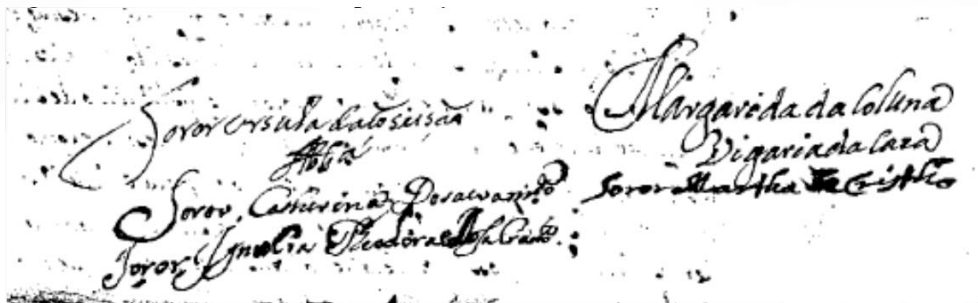
poderiam ser meninas órfãs, jovens pertencentes a famílias socioeconomicamente favorecidas, e até mulheres casadas ou viúvas. Todas elas eram retiradas do convívio social, por vontade própria, ou não (AZZI, 1983; ALGRANTI, 1993).

O requerimento de D. Jacinta e D. Ignacia é um manuscrito com 44 linhas de mancha escrita, lançadas no recto e no verso de um fólio. O documento foi redigido no final do século XVIII na Bahia e traz o pedido das duas mulheres, que solicitam permanecer no Convento de Santa Clara do Desterro, uma vez que se encontram recolhidas ali há mais de 21 anos, tocando trompa no coro da instituição. Elas alegam que se encontram doentes em decorrência desse trabalho e pedem para serem dispensadas de executá-lo. Solicitam ainda que além delas, se conserve recolhida uma sobrinha e que seja admitida também a sua mãe, que enviuvara há pouco tempo. Estando elas vivendo por muito tempo reclusas no Convento, e agora órfãs de pai, já não reuniam as condições para um casamento, e não teriam outro abrigo na sociedade colonial patriarcal.

O terceiro documento selecionado, a representação da Madre abadessa e demais religiosas do Convento do Desterro é um documento manuscrito, datado de 20 de novembro de 1723, redigido e assinado por 14 mulheres. Possui dois fólhos e 40 linhas de mancha escrita no total, nas quais, a madre abadessa e demais religiosas, que subscrevem o documento, dirigem-se ao rei de Portugal para solicitar o ingresso de duas moças como educandas em vagas extras, chamadas vagas supranumerárias, no Convento de Santa Clara do Desterro, alegando que as tais moças sabiam tocar instrumentos como harpa e órgão, o que era de grande interesse para a instituição, que carecia de musicistas para as práticas religiosas no coro da igreja.

O documento possui características pouco comuns para a época: é redigido e assinado por mulheres, como mostra a fig. 3. Naquele período, poucas mulheres sabiam ler e escrever, e as que haviam sido iniciadas nas práticas de leitura e escrita, conforme assinala Rezzutti (2018), em geral, não tinham grande desenvolvimento nos estudos. Além disso a escrita de documentos era uma tarefa preferencialmente delegada aos homens, que para isso eram educados e treinados. Assim, o fato de as religiosas escreverem diretamente ao rei não era algo comum, mesmo para a madre abadessa, que em geral dirigia-se ao arcebispo, para que este, então, encaminhasse as suas demandas.

Figura 3: Assinaturas no f.1v da representação



Fonte: Arquivo Histórico Ultramarino. 1723. Cx. 18, Doc. 1601.

Transcrição:

Soror Ursula da Cõseisaõ  
 Abbadessa  
 Soror Catherina Dosacramento  
 Soror Ignacia Theodora [...] Cristo[?]  
 Margarida da Coluna  
 Vigariada Caza  
 Soror Martha [de] Cristho

O quarto documento selecionado, a Requiisição de mantimentos para a nau de guerra Nossa Senhora de Belém, é um manuscrito de fólío único, contendo 15 linhas, assinado e datado, gerado nas ações relativas à manutenção da tropa da Marinha portuguesa. O documento é produzido na Bahia, na segunda metade do século XVIII e expressa a rotina característica de um navio de guerra em que o escrivão solicita a uma outra instância administrativa, não descrita no documento, a provisão de víveres necessários para alimentar a tropa que presta serviço na embarcação.

Observa-se, assim, que embora todos os gêneros documentais selecionados possuam a mesma função principal de encaminhar algum pedido, eles também possuem elementos que os diferenciam, o que fica patente especialmente pela estrutura formal que apresentam: enquanto uma das particularidades da representação é o fato de ser assinada por um grupo de pessoas que solicitam algo, os requerimentos e as petições eram documentos diplomáticos redigidos por um agente da coroa portuguesa ou outra autoridade constituída, a pedido da parte interessada, ou suplicante, que é citado logo de início pelo escrivão. Além disso, requerimentos e petições possuem fórmulas documentais semelhantes, ambos identificando sempre a quem se dirigem, a autoridade que pode deferir alguma solicitação, diferenciando-se entre si pelo fato de que o primeiro é baseado em leis ou jurisprudência, sendo maior a possibilidade de

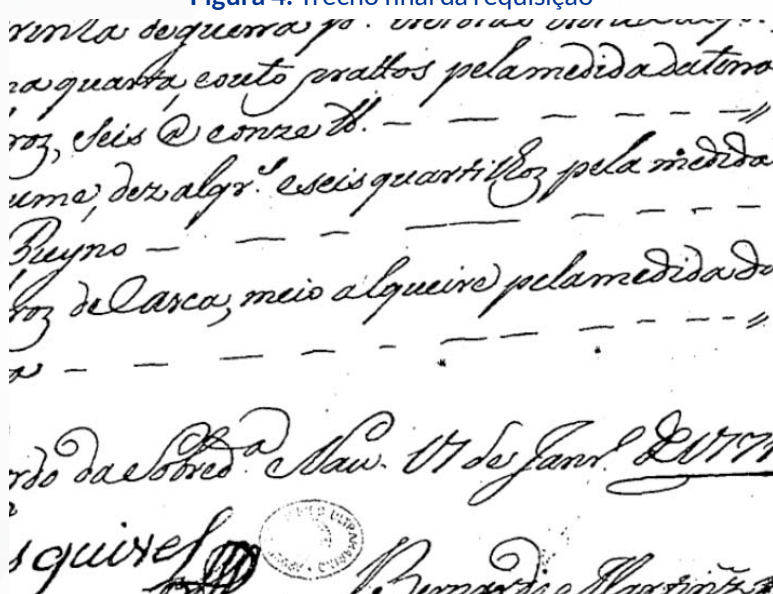


resposta positiva ao pleito, enquanto a petição se baseava apenas nos argumentos do suplicante.

Já a requisição de mantimentos é um documento de cunho administrativo, no qual se relacionam gêneros alimentícios, com definição da quantidade necessária para um curto prazo. O documento não faz menção à autoridade que liberará o pedido. Chama a atenção o fato de que a requisição é assinada por um escrivão, denotando que, possivelmente, o funcionário responsável pelo controle de aquisição dos alimentos, ou não domina a habilidade da escrita, ou não tem autorização para fazê-lo. Embora possa parecer bastante simples na sua estrutura, o a requisição oferece variadas possibilidades de utilização como material didático, podendo servir de objeto de estudo no âmbito dos cursos de Graduação, seja nas aulas de Paleografia ou de Diplomática, como exercício para decifração da escrita, abreviaturas e análise de assinaturas, quanto em outras disciplinas como a História da língua portuguesa, a Filologia e a História.

Na Educação básica, o documento se presta tanto ao estudo das formas de grafia antigas, como para o estudo de outras disciplinas, numa abordagem sistêmica, que privilegie as práticas integrativas, com conteúdos significativos, que dialogam em um dado contexto, como a Matemática e a História, por exemplo, para conhecimento de sistemas de medidas antigos, conforme se pode observar na figura a seguir:

**Figura 4: Trecho final da requisição**



Fonte: Arquivo Histórico Ultramarino. 1771, doc. 10298.

Transcrição:

- 5 Farinha deguerra para três dias trinta alqueires  
huma quarta eouto prattos pelamedidaterra  
Arroz, seis @ e onze tt [?] -----//  
Legume dez alqueires e seis quartilhoz pela medida  
do Reyno \_\_\_\_\_
- 10 Arroz decasca, meio alqueire pelamedidada  
Terra-----//  
Bordo dasobredita Nau. 17de Janeiro de1771  
[Esquivel]<sup>7</sup>  
[rubrica]<sup>8</sup>  
Bernardo Martinz [rubrica]  
Escrivam

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura desse conjunto documentos revela vários aspectos sociais, culturais, geográficos, históricos e políticos acerca da construção da identidade brasileira. A análise desses documentos ratifica a importância da utilização de diferentes espécies documentais como fonte de pesquisa, tanto no que se refere ao seu valor histórico, quanto no que tange ao estudo de uma língua, elementos importantes para a compreensão da formação cultural de um povo.

Assim, os estudos provenientes de fontes tão ricas podem dialogar com o ensino e contemplar diversas disciplinas, seja na Educação básica ou no ensino de Graduação. Na Educação básica, o estudo mediado pelas fontes primárias pode contribuir para a formação integral dos estudantes, estimulando discussões acerca das características e mudanças da Língua Portuguesa através dos tempos, ao abordar, por exemplo, o léxico encontrado nos registros. Já com relação ao ensino de História e Geografia, destacam-se as contribuições por retratar acontecimentos do passado, que embora presentes nos livros didáticos, podem ter sua reflexão ampliada, com as explicações sobre os espaços, localizações e personagens registrados nas fontes. Na Matemática, como se procurou destacar, o conhecimento sobre as antigas formas de referir os pesos e medidas pode ser bastante instigante para despertar o interesse dos adolescentes para o contexto de uma época. No ensino universitário, os estudos com fontes primárias podem ser aplicados nos cursos de Letras, História,

7 Escrita de outra mão, provavelmente posterior, lançada abaixo da L.12

8 Rubrica de outra mão, provavelmente posterior, lançada abaixo da L.12

Arquivologia, Biblioteconomia, entre outras, conforme as especificidades de cada curso. Deste modo, é possível compreender que os estudos filológicos são pertinentes e úteis não apenas no campo da pesquisa, mas também na interface com o ensino, podendo contemplar os diferentes níveis da educação.

## REFERÊNCIAS

ACIOLI, Vera Lúcia C. **A escrita no Brasil colonial**: um guia para leitura de documentos manuscritos. Recife: EDUFPE, Fund. Joaquim Nabuco, Massangana, 1994.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas**: condição feminina nos conventos e recolhimentos do sudeste do Brasil, 1750-1822. Brasília: EDUNB; Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1993.

AZZI, Riolando; REZENDE, Maria Valéria V. **A vida religiosa feminina do Brasil colonial**. In: AZZI, R. (org.). A vida religiosa no Brasil: enfoques históricos. São Paulo. Ed. Paulinas, 1983.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: Fontes históricas. Carla Bassanezi Pink. (org.). 2. ed. reimp. São Paulo: Contexto, 2010.

BELLOTO, H. L. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de Arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2002.

CAMBRAIA, César N. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

CHARTIER, Roger. História: tempo de leitura. In: Chartier R. **A mão do autor e a mente do editor**. Trad. George Schlesinger. São Paulo: EDUNESP, 2014. p. 53-78

CONSELHO Ultramarino. Arquivo Histórico Ultramarino. 2016. Disponível em: <https://digitarq.ahu.arquivos.pt/details?id=1119329> Acesso em 12 dez. 2022.

DAMIÃO, Regina Toledo; HENRIQUES, Antonio. **Curso de português jurídico**. 10. ed. reimp. São Paulo: Atlas, 2009.

DURANTI, Luciana. Diplomática: novos usos para uma antiga ciência (parte V). **Acervo**, 28(1), p. 196-215, 2015.

LIVRO VELHO DO TOMBO DO MOSTEIRO DE SÃO BENTO DA CIDADE DO SALVADOR. 1945. Bahia: Tipografia Beneditina, 513p.

PETRUCCI, A. **La ciencia de la escritura: primera lección de Paleografía**. Traducción de Luciano Padilla López. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003. 157 p.

REPRESENTAÇÃO da Madre Abadessa e demais religiosas do Convento do Desterro. Arquivo Histórico Ultramarino. Bahia, 1723. Cx. 53. Doc. 1601. Disponível em: [http://resgate.bn.br/docreader/005\\_BA\\_AV/11890](http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_AV/11890) Acesso em 15 de nov de 2022.

REQUISIÇÃO de mantimentos para a Nau de guerra de Nossa Senhora de Belém. Arquivo Histórico Ultramarino. Bahia. 1771. Cx. 10. Doc. 10298. Disponível em: [http://resgate.bn.br/docreader/005\\_BA\\_CA/26248](http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_CA/26248) Acesso 15 de nov de 2022.

REQUERIMENTO de D. Jacinta e D. Ignácia. Arquivo Histórico Ultramarino. Bahia. [ant. a 6 de mar de 1798]. Cx. 92 Doc. 18039. Disponível em: [http://resgate.bn.br/docreader/005\\_BA\\_CA/44987](http://resgate.bn.br/docreader/005_BA_CA/44987) Acesso: 15 de nov de 2022.

REZZUTTI, Paulo. **Mulheres do Brasil**: a história não contada. Rio de Janeiro: LeYa, 2018.

SPINA, S. **Introdução à Edótica**: Crítica Textual. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars poética: EDUSP, 1994.

# A EXPRESSIVIDADE EMOCIONAL EVOCADA NA CARTA PESSOAL: UMA EVIDÊNCIA DA COMUNICAÇÃO DE PROXIMIDADE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA<sup>1</sup>

Elizabetht Christina Cavalcante da Costa<sup>2</sup>

Cláudia Roberta Tavares Silva<sup>3</sup>

O amor é uma carta, mais ou menos longa, escrita em papel velino, corte dourado, muito cheiroso e catita; carta de parabéns quando se lê, carta de pêsames quando se acabou de ler. Tu que chegaste ao fim, põe a epístola no fundo da gaveta, e não te lumbres de ir ver se ela tem um “post-scriptum [...]”. – A mão e a luva, Machado de Assis.

## RESUMO

Este estudo trata-se da análise das marcas linguístico-discursivas presentes na carta pessoal, mais especificamente, na carta de amor, que apontam para o que Koch & Oesterreicher (1985, 2006) denominaram de proximidade comunicativa. Desse modo, procura-se investigar, através das relações e papéis sociais dos escreventes, o que as marcas de oralidade despontam em modos tradicionais de dizer, isto é, em Tradição Discursiva (TD). Para isso, selecionou-se um corpus de 51 cartas pessoais de amor de missivistas pernambucanos, datadas entre o período de 1940 a 1950 (século XX). Essas cartas foram coletadas através de doações autorizadas pelo casal. Nesse sentido, esta investigação fundamenta-se nas teorias de Brown & Gilman (1960),

- 1 Este presente estudo consta em seu capítulo completo e original na dissertação de mestrado da autora principal deste artigo.
- 2 Doutorando do Curso de Linguística na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, elizabethtcosta@hotmail.com;
- 3 Professora Doutora na Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, claudiarobertats@gmail.com.

para observar a hierarquização das relações interpessoais e as escolhas de certas formas tratamentais; Conde Silvestre (2007) e Levinson (2007), para a compreensão dos papéis sociais dos interlocutores; Koch & Oesterreicher (1985, 2006) e Kabatek (2006), para a discussão relacionada às TD e à proximidade comunicativa e, finalmente, Pessoa (2002) e Soto (2007), para o tratamento do gênero carta pessoal. Os resultados obtidos mostram marcas composicionais presentes nas missivas que atuam como formas recorrentes de dizer e contribuem para uma maior implicação emocional das expressões, além de evidenciar uma comunicação próxima da comunicação face a face entre dois ausentes. Os resultados igualmente nos mostram que o uso de modos recorrentes de dizer se apresentou com maior expressividade emocional a depender do assunto da carta de amor. Essas marcas destacam-se a partir do estudo performático da carta de amor e da observação do grau da publicidade ou privacidade da comunicação, da familiaridade e afetividade (intimidade), da fixação ou liberdade temática e da espontaneidade ou não da comunicação, revelando, assim, modos tradicionais de dizer que atuam na aproximação e na intimidade entre distantes.

**Palavras-chave:** Modos Tradicionais de Dizer, Carta Pessoal, Tradição Discursiva.

## INTRODUÇÃO

As cartas de amor exploram ao mais alto nível o apelo às emoções. Esse subgênero não apenas funciona como um meio de comunicação, também eternizam, através da escrita, os sentimentos vividos entre o casal (CARPENEDO; KOLLER, 2004). Torna presente o amor distante e, no sentido de aproximar dois ausentes, a carta de amor explora bem a temática livre, a espontaneidade e as emoções entre os missivistas. Isso tudo contribui para, através da afetividade emocional, o casal estabelece uma relação simétrica ou igualitária (BROWN; GILMAN), através de confidências de intimidade. Sendo assim, Brown e Gilman (1960) discorrem que essa intimidade e simetria-solidária (relação amorosa) é codificada através, principalmente dos pronomes, como o uso do íntimo Tu. Portanto, ao observamos as missivas amorosas, voltamos olhar tanto para o formato composicional do gênero quanto para os elementos de expressividade emocional, de intimidade que contribuem para a manutenção da amizade.

Sendo assim, o presente estudo tem por objetivo abordar os modos tradicionais de dizer – que correspondem às TD – presentes nas cartas pessoais de pernambucanos de amor do século XX, investigados pela presente autora deste artigo em sua dissertação de mestrado. Dessa maneira, o estudo se estrutura tendo em vista a composicionalidade do gênero carta pessoal e a através da presença de expressões linguísticas que possam evocar usos tradicionais de dizer, inclusive as que auxiliem os missivistas na escolha da forma de tratamento, Você, em detrimento da forma Tu (vice-versa); ou até mesmo, optar pela alternância das formas de tratamento em uma mesma missiva.

Dessa maneira, compreende-se que os elementos linguístico-discursivos das cartas de amor apresentadas neste estudo constroem uma subjetividade compartilhada entre o casal. De acordo com Carpenedo e Koller (2004),

[...] estes sentimentos exemplificam o componente intimidade da teoria triádica do amor de Sternberg (1986). Este se refere àqueles sentimentos que promovem a conexão e a proximidade do casal. Envolvem o desejo de promover bem estar e felicidade para o companheiro amado, assim como poder contar com o outro nos momentos de necessidade. A mútua compreensão entre o casal, doar-se a si mesmo, dar e receber suporte emocional, construir uma boa comunicação, valorizar o amor de um na vida do outro, tudo isso emerge do componente intimidade. É claro que não necessariamente alguém tem de experimentar todos estes sentimentos, mas estes são alguns dos sentimentos que uma pessoa pode vivenciar

quando tem intimidade com um outro alguém. O componente intimidade é o único, segundo afirma Sternberg, que pode ser encontrado em outras relações que não as amorosas, tais como relação entre amigos, pais e filhos, entre outras[...] (CARPENEDO; KOLLER, 2004, p. 7).

Essa subjetividade auxilia na construção de um elo da intimidade, tem-se a intimidade constituída através da ideia de que se há uma comunicação sendo estabelecida entre iguais, um contando com o outro, apoiando e esperando pelo outro até que não se existam mais distâncias. Nesse sentido, a subjetividade encontrada na carta pessoal e que, por vezes, chega a ser poético-ficcional, devido ao exagero de expressões apelativas sobre os sentimentos, serve para atuar na proximidade comunicativa do casal.

## **METODOLOGIA**

No tocante às 51 cartas pessoais selecionadas para análise, observamos que a maioria das missivas possuíam um formato tradicional que remontam à Antiga Retórica. Como podemos observar, nos exemplos das cartas latinas de Cícero<sup>4</sup>, existem algumas características do composicional do gênero carta pessoal que alcançaram os séculos XX das cartas de pernambucanos. Nas cartas de Cícero há presença da saudação, captação da benevolência, cobrança para o interlocutor enviar mais missivas e, por fim, expressões formulaicas de despedida. O linguista Pessoa (2018) menciona algumas marcas do gênero carta pessoal e fórmulas presentes nas cartas de Cícero que, de um modo ou de outro, permaneceram ou foram adaptadas na composição da carta pessoal de pernambucanos dos séculos XIX e XX:

---

4 Traduções livres realizadas pelo professor de história da língua e latim da UFPE, Prof. Dr. Marlos de Barros Pessoa. Trechos retirados das apostilas de Latim I e II ministradas pelo professor em 2018.



**Quadro 1: Tradução da carta de família de Cícero (PESSOA, 2018)**

<p>Tullius S. D. Terentiae suae          S. v. b; e. v. Da operam ut convalescas, quod opus erit, ut res tempusque postulat, provideas atque administres, et ad me de omnibus rebus quam saepissime litteras mittas. Vale.          T.          TRADUÇÃO          Túlio (Cícero) saúda a sua Terência (mulher de Cícero)          Se vais bem; eu vou bem. Te esforça para que convalesças, porque é necessário, como as coisas e o tempo exigem, te precavenha e administres, e me envie cartas sobre todas as coisas muito mais frequentemente. Adeus.</p>
--

Sendo assim, seguiu-se os procedimentos metodológicos:

Coleta > Transcrição > Seleção > Observação do modelo composicional da carta pessoal > Análise dos modos tradicionais de dizer.

Nesse sentido, o formato tradicional da composição da carta pessoal está presente nas cartas de amor, que estão inseridas em um conjunto de tradições internas ao gênero. Conforme podemos observar os exemplos comparativos das missivas a seguir:

**Tabela 2: Composicional do gênero Carta pessoal.**

Modelo recorrente de composição da carta pessoal	Século XX – CM06-De N para J	Século XX – CM41- De J para N
Local e data	goiana, 21 de Maio de 1949	Recife Pernambuco em .7. di.1.1950
Saudação (salutatio)	Querido Z paz do senhor	Qeuridinha A paz Do Senhor
Captção da benevolência (captatio benevolentiae)	<p>É, com o coração cheio das maiores alegria   Que venho por meio desta simples pala-   vra responder a tua cartinha que veio  Me encher de alegria no momento em que  tenho as minhas mãos que li e reli me   sentindo feliz porque era mesmo que   esta vendo- te.</p>	

Modelo recorrente de composição da carta pessoal	Século XX – CM06-De N para J	Século XX – CM41- De J para N
<p>Texto (narratio)</p>	<p>Z. se fôr verdade   o Que você manda dizer-me em tua  cartinha eu poderia considerar-me   Feliz mais creio que estas palavras  saem de um coração síncero e não fin-  gido não e assim? Fiquei muito alegre em  saber que tú vem passar são João comigo  manda-me dizer o dia porque se for po-   ssível eu vou te esperar (se for possível  eu vou te esperar) Z. tú pedes, que   eu ore por ti olhar eu nunca me esqueço de entregar-te ao senhor para ele te gu-   ardá e também nos abençoar que possa fazer tudo para honrá e gloria do teu   &lt;vire&gt; [fol. 1v]   santo nome de Jesús.</p>	<p>N.<sup>5</sup> venhor por meio destas mau trasada linha darti  As minha nuticias que estou bem di Saude graça au  Nosso bom Deus.    Minha qeurida as Saudades qeu eu Sinto longe di ti  So Deus Sabe porque tu bem sabe qeum ama longe  Sofre muito não é. talvez voser não a credite mais  Deus sabi di tudo. Sim N. eu recebil sua  Cartinha au qual fiquei muito a legre em saber em saber di  tuas boas nuticias que estais Bem di saude são os  Meus votos, Sim a mor Como passou ano novo  Bem não foi eu souber das boas nuticias que foi  N[u]ma maravilha, A qiu também foi uma verdadeira  Benção nos sentimos a presençia do Senhor. Olha N.  Nos vimos a metade do Ceu a qiu em Cruzilhada  [.]<sup>6</sup> So não foi melhor porque eu ti procurava e não viu  Mais mais mi conformei é creio qeu voser tem   Amizade a mi eu não sou descancido<sup>7</sup> não voser cre?  Sim N. soubre o nosso Cazamento a dificuldade  So e Caza di fato eu tenho encontrado Caza mais  So encontro di 4,000 a 5,000 cruzero e eu não  poso porque o meu [?] ordenada<sup>8</sup> não da eu recebil  a carta de titia é eu fiqui<sup>9</sup> indeciso não sei o que  faça a situação esta dificer mais vamos  &lt;[ilegível]&gt;<sup>10</sup> [fol.1v] Poder graça a Deus Porque nos entregando nas mãos do Senhor ele faz tudo não é.  sim minha qeurida nesses dias eu tiro licencia para ir passar os 8 dias Com voser viu. e Soubre o nosso [C] azame[n]to<sup>11</sup> quando eu [ilegível] a certo com tia si for da  vontade do senho[r] eu fico air [?] &lt;↑ sé&gt; não for ele sabe  [.] resolver não é.</p>

- 5 Os escreventes estão vivos, por esse motivo, preserva-se os nomes abreviando-os.
- 6 Há um pequeno risco no início da frase, acredita-se ser apenas um risco não intencional.
- 7 [desconhecido]
- 8 [ordenado]
- 9 [fiquei]
- 10 Escrito no rodapé da carta, lado direito, porém está ilegível devido à presença de uma mancha.
- 11 As letras acrescentadas são as que não aparecem na carta, devido à deterioração.

Modelo recorrente de composição da carta pessoal	Século XX – CM06-De N para J	Século XX – CM41- De J para N
Pedido (petitio)	Vou terminar   Minhas palavras também pedindo   Que lembra-te de min nas tuas Orações   para Jesús me fazer cada dia mais   fiel. sim Z eu mandei está   ca[r]ta por Né porque vòçe recebe mais   depreça e é mais defise de se estraviar  ouviu?	Envio a paz a titia e a ViVi[espaço] (E voser peso que não se esqueça de mi nas suas  oração pois eu nesecito muito)
Despedida/Conclusão (conclusio ou peroratio)	Desculpe as letras e os bor- rão.   N a d a m a i s q u e m t e a m a .	Fico nas maiores auzencia
Assinatura (subscriptio)	N. L. de Paiva.	J.R.B
Post-scriptum	Sim Z. (um) ler o salmo 105 de  1 a 5  Mãe emvia-te a paz do senhor  e Vivi tam- bem.   [espaço]    N. Envio a paz a titia e a ViVi [espaço] (E voser peso que não se esqueça de mi nas suas  oração pois eu nesecito muito)	Descupe os erro e a mal caligrafia  [espaço] pois a pena esta pecima  Não demore [es] <sup>12</sup> crever viu

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As cartas de amor que selecionamos para a composição do nosso corpus correspondem ao quantitativo de 51 missivas, dentre estas, 5 são de 3 correspondentes diferentes, sendo eles figuras ilustres: Breno Braga (para uma possível pretendente), Nelson Ferreira (para a noiva Aurora) e Arthur Orlando (para a noiva Maria Fragoso). Ademais, as outras 46 missivas pertencem ao casal J. e N. escritas na metade do século XX.

Como perfil social constituído, temos que a noiva N. possuía aproximadamente 14 anos e o noivo 17 ao escreverem as cartas. Ambos nasceram na cidade do Recife-PE.

Entretanto, em um determinado momento, a noiva N. mudou-se de cidade, foi morar em Goiana-PE. Por isso, o casal teve que se corresponder via carta até casarem-se e retornarem a Recife, capital pernambucana. Igualmente,

12 Letras apagadas ao decorrer do tempo, as marcas das letras aparecem levemente.

ambos têm o mesmo grau de escolaridade, estudaram até a antiga quarta série do ensino fundamental.

Desse modo, iniciaremos a análise discorrendo sobre o composicional das cinco missivas do início e metade do século XX.

### **01. Saudação da carta de amor do século XX (saudação/salutatio)**

- a. Estou preso, ap- | proima-te da gaiola. (CM01)
- b. Aurorinha, || Minha santinha adorada. || Saudades. (CM02)

A saudação e os vocativos das cartas amorosas são carregados de elementos linguístico-discursivos que constroem uma subjetividade comparilhada entre o casal e que auxiliam na construção de um elo da intimidade, tem-se a intimidade constituída através da ideia de se há uma comunicação sendo estabelecida entre iguais, um contando com o outro, apoiando e esperando pelo outro até que não se existam mais distâncias. Nesse sentido, a subjetividade encontrada na carta pessoal e que, por vezes, chega a ser poético-ficcional devido ao exagero de expressões apelativas sobre os sentimentos, serve para atuar na proximidade comunicativa do casal. De acordo com Carpenedo e Koller (2004, p. 7)

Estes sentimentos exemplificam o componente intimidade da teoria triárdica do amor de Sternberg (1986). Este se refere àqueles sentimentos que promovem a conexão e a proximidade do casal. Envolvem o desejo de promover bem estar e felicidade para o companheiro amado, assim como poder contar com o outro nos momentos de necessidade. A mútua compreensão entre o casal, doar-se a si mesmo, dar e receber suporte emocional, construir uma boa comunicação, valorizar o amor de um na vida do outro, tudo isso emerge do componente intimidade. É claro que não necessariamente alguém tem de experimentar todos estes sentimentos, mas estes são alguns dos sentimentos que uma pessoa pode vivenciar quando tem intimidade com um outro alguém. O componente intimidade é o único, segundo afirma Sternberg, que pode ser encontrado em outras relações que não as amorosas, tais como relação entre amigos, pais e filhos, entre outras[...] (CARPENEDO; KOLLER, 2004, p. 7).

As diferentes escolhas de vocativos podem representar diferentes propósitos de comunicação, como observamos nas três cartas de amor de Breno Braga. Através da leitura das cartas percebemos uma relação respeitosa e timidamente emotiva. Em nenhum momento o remetente fala que é namorado,

por isso acreditamos que Ináh tenha sido uma pretendente ou estavam no início da relação. Consideramos para essa hipótese, a transformação dos modos tradicionais de dizer nas três cartas, sobretudo as escolhas das expressões ao saudar ou ao despedir-se, como podemos visualizar nos vocativos abaixo localizados na saudação das missivas. No exemplo 02 (a) há menção a um relacionamento entre amigos e cumprimentos para os entes da destinatária, mas três meses depois da carta em (b), Breno Braga escreve uma terceira carta, em (c), com uma maior expressividade emocional, auxiliado pelo uso de adjetivos, advérbios para intensificar as emoções e, também, o pronome Você atuando como forma íntima, próxima ao Tu. Ademais, o vocativo em (c) demonstra uma avanço na intimidade entre os correspondentes e, talvez, possíveis pretendentes.

## 02. Vocativo na carta de amor do século XX

- a. Ináh|| Para Você o meu abraço de amizade sincera. (CM03)
- b. Ináh || Para todos Vocês meu cumprimento muito atencioso. (CM04)
- c. My dear Princesa|| Para todos Vocês, principalmente Você, | meu cumprimento muito cordial. (CM05)

Outra questão imprescindível de analisarmos nas cartas amorosas é que o interior do Narratio é composto por uma enorme liberdade de assuntos e formatos composicionais, estes últimos, por vezes, imprevisíveis, fazendo com que as missivas de amor nem sempre se “adequem” ao tradicional formato do gênero em questão. As cartas de amor têm seu conjunto de tradições próprios podendo se diferenciar de um casal de missivistas para outro, de acordo com o objetivo pretendendo pelos missivistas. A declaração sentimental, conforme Silva (2018, p.112), “[...] pode ou não vir acompanhada por traços comuns aos outros subgêneros, tais como o pedido de notícias e/ou favores, expressões saudosistas e recados”. Logo, os principais assuntos que adornam as missivas de amor referem-se às notícias dos correspondentes e familiares, convites para encontros, reclamações, solicitação de respostas, declarações amorosas, notícias sobre casas para vender, ou ainda, sobre organização de casamento.

## 3. Narratio da carta de amor do século XX

[...] A missa da festa de Nossa Senhora Auxiliadora será às 8 horas. Portanto, | minha bonequinha, passarei entre 7 e 20 e 7 ½ . Espera-me, sim? | Ainda: Querendo eu aproveitar toda a tarde do dia de amanhã, peço-te | que estas |jas á minha espera, não ás 4 ½ conforme houveste deliberado, | e sim ás 5 e

|| Terça-feira proxima, então, responderei a tua cartinha, de hontem, que, | segundo meu modo de vêr e os conceitos nella omittidos, será da | minha franca e fiel resposta que resultara a tua cathgorica decisão | a effectivação da minha maior felicidade: || Têr-te como minha esposa adorada. || Até amanhã minha noivinha. Não esquece o louco amor do teu, só | teu || Nelsinho (CM02).

O diminutivo atuando no exagero das emoções está presente nas missivas de amor do século XX tanto na saudação e no desenvolvimento do texto quanto no fechamento e, até, na assinatura da missiva, igualmente apresentado no exemplo 03. A missiva de amor do remetente Nelson Ferreira para sua noiva (e futura esposa) tem um formato composicional bastante completo em relação aos aspectos tradicionais do gênero, para além de saudação (vocativo), desenvolvimento da carta e fechamento, contém ainda um pedido nas expressões “Espera-me, sim?” e em “peço-te que estejas à minha espera”. Nesse curso, a seguir está exposto o fechamento da missiva 04 (a) e, em 04 (b), vai além das expectativas de ser uma tradição no século XX, há um post-scriptum pouco comum no século analisado. A missiva de 04 (a) é de Arthur Orlando para, na época, noiva Maria Frago. Infelizmente, não temos como expor o desenvolvimento dessa missiva por tratar de assunto privado do casal, entretanto, podemos afirmar a intensa poética da carta e expressividade emocional, abaixo exemplificada:

#### **04. Fechamento da carta de amor do século XX (peroratio)**

- a. Não te esque- | ças de que é com | as linhas de teus braços e com a | cor de teus olhos | que minha alma | vai todos os dias | desenhando o seu ide- |al. || Arthur Orlando (CM01)
- b. Até amanhã minha noivinha. Não esquece o louco amor do teu, só | teu || Nelsinho || P.S. Meu amor: onde está escripto “nella omittidos,” leia-se “nella emittido.” || Mais saudades do Nelsito (CM02).

É importante visualizar os modos de dizer tradicionais que os casais empregam, como a presença frequente de diminutivos, do possessivo em contrapartida à ausência de sujeitos pronominais. Além disso, ao final da carta há uma espécie de modo tradicional de lembrete do sentimento existente entre o casal, a título de exemplificação, temos a expressão: “Não esquece o louco amor do teu, só | teu || Nelsinho”.

Por conseguinte, as 46 cartas de amor de meados do século XX pertencem a um casal de pernambucanos, ainda vivente, em que ambos nasceram na

cidade do Recife-PE. Como mencionado anteriormente, em um determinado momento, a noiva N. mudou-se de cidade, por isso, o casal teve que se corresponder via carta com o noivo, J.

Nesse sentido, ressaltamos que os missivistas das cartas amorosas não são figuras ilustres do Recife, possuem baixo grau de escolaridade. Ainda que as cartas tenham sido escritas por pessoas de pouca escolaridade, correspondem à estrutura composicional do gênero carta pessoal e também estão englobadas no subgênero cartas de amor. Os exemplos logo abaixo destacados visam mostrar que as tradições, através de modos tradicionais de dizer, perpassam o discurso independentemente do nível de escolarização e atuam de maneira eficiente na proximidade da comunicação entre o casal. Desse modo, as cartas de amor trocadas entre o casal de noivos nos anos de 1949 a 1952, são evidenciadas a proximidade das missivas com o meio fônico e há também uma proximidade discursiva evidenciada por meio de dêiticos (de tempo, lugar, espaço, pessoa, etc.).

Na saudação, além de utilizarem o vocativo com o nome ou apelido da pessoa amada, o casal evoca um modo tradicional de dizer da religião protestante, desejando a “paz do Senhor” para seu interlocutor. Esse modo recorrente de dizer refere-se à religiosidade do casal ao evocar um cumprimento comum no discurso religiosos e também, como eles são evangélicos, isso se pode configurar como uma tradição constitutiva singularmente das cartas do casal (COSTA et. al., 2017). A seguir, iniciaremos a análise a partir da saudação das missivas:

### **05. Os vocativos na saudação das cartas de amor de J. para N.**

- a. N. a paz do Senhor (CM30)
- b. Querida N. a paz do senhor (CM18)
- c. L. N. a Paz do Senhor (CM20)
- d. Qeuridinha N. a paz do Senhor (CM46)
- e. Saudação N. A paz do| Senhor (CM51)

Através dos exemplos acima salientamos a diversidade de vocativos nas diferentes cartas de um mesmo remetente para um mesmo destinatário, isso configura a intenção de sempre o noivo querer inovar nos modos de dizer seus sentimentos para impressionar a noiva. A presença do diminutivo (em 05 (d)) é tão frequente quanto nas cartas de amor dos outros missivistas. Sobre a abertura e fechamento das cartas pessoais, a linguista Castilho da Costa (2012, p. 154) discorre que “as formas utilizadas na abertura e fechamento das cartas são a expressão da construção de um relacionamento, que, de início, pode ser entendido como de apenas conhecimento e de certo distanciamento e que,

posteriormente, torna-se um relacionamento próximo, íntimo e pessoal com reflexos nas escolhas linguísticas”.

## 6. Os vocativos na saudação das cartas de amor de N. para J.

- a. querido Z<sup>13</sup>. a paz do Senhor (CM09)
- b. Querido a paz do Senhor (CM13)
- c. Z. paz do Senhor (CM33)
- d. Queridinho paz do Senhor (CM36)

Da mesma forma, os exemplos de 05 são parecidos com os de 06, pois o casal de missivistas compartilha dos mesmos modos de dizer e eles atualizam segundo o objetivo e assunto da missiva. Dessa maneira, ressaltamos que os principais assuntos que compõem as missivas se referem a notícias sobre si e sobre entes queridos, de como vai a saúde, declarações amorosas, sentimentalismo exacerbado (de triste, alegria, saudades), notícias sobre a casa que querem comprar, sobre as atividades ocorridas na igreja, cobrança de resposta à missiva anteriormente enviada, etc. Precedendo o assunto das cartas de amor, todas as missivas de J. e N. possuem captação da benevolência com bastante expressividade através de expressões que indicam emocionalidade (Ver exemplos em 07):

## 07. Captação da benevolência nas cartas de amor

- a. N. venho por meio desta mau traçadas linhas responder a tua amavel| cartinha que veime trazendo muitas alegria da qual o meu coração trasbo-| da di gozo em saber que tu ainda mi entrega nos peis do mestre e quero| que sempre sejas a sim pois eu ainda espero muito mais de voser (CM25).
- b. N. venhor por meio destas mau trasada linha darti| As minha nuticias que estou bem di Saude graça au| Nosso bom Deus. || Minha qeurida as Saudades qeu eu Sinto longe di ti| So Deus Sabe porqeu tu bem sabe qeum ama longe| Sofre muito não é. talvez voser não a credite mais| Deus sabi di tudo. (CM41)
- c. Z. eu ao faser esta é para| saber deste teu cilencio. Este teu| cilencio muinto me faz sofre pois tu| sabe que o cilencio para quem amo| faz sofre muinto. pois nunca ameij| a niguem como te amo (CM13).

13 Z. é o apelido de J.



- d. Com o coração transpacado de | saudade que hoje pego na minha | pena para enviart-te estas pocas | linhas a dart-te minhas noticias | tambem para diser-te que recebi | sua cartinha com a qual fiquei | satisfeita em ver tudas palavras | cariozas. (CM36)

A afetividade entre os interlocutores, demonstrada nas missivas exemplificadas em 07, a partir de expressões que indicam sentimentos, deixam transparecer na comunicação a expressividade próxima da oralidade. Segundo Koch e Oesterreicher (2006), o grau de fixação ou liberdade temática, estabelecido entre os interlocutores na missiva, contribui para uma interação intimista e afetiva, como revelam os exemplos acima, nos quais a implicação emocional da captação de benevolência dos interlocutores perpassa todo o narratio e culmina em uma despedida e assinatura igualmente expressivas.

A composição do narratio das cartas de amor é bem diferente das cartas dos outros subgêneros que analisamos até agora. O narratio nas cartas de amor ainda continua sendo a parte na qual os interlocutores articularão a razão pela qual estão escrevendo a carta, mas, além disso, nas missivas de J. e N. o assunto do narratio mistura-se às diversas declarações, apelos emocionais que aparecem durante toda a missiva, como exemplificado em 08 (a) e (b).

### 8. Expressões recorrentes no interior do narratio das cartas de amor

- a. [...]não| avalias a alegria que cauzo-me| na hora em que recebi a sua| cartinha ao ler fico mais alegre em| saber que Você vem sabado D.| não esta aqui quem vai lhe esperar| é V. Z. eu quando recebo| uma carta sua não eziste nada| pra enteronper eu responder suas| cartas se Você não recebe logo a cur|pa esta no correio não esta em| mim. Z. mãe esta bôa| graça ao nosso bom Deus foi a| nossas orações que chegou no| trono da gloria. olha jesus tem| tem feito tantas maravilhas conmigo| que eu não sei agradiser não eu| que mereço mais jesus é tão| <vire> amôr|[-fol. v2] bom. Z. eu não estou mais| triste mãe ja esta bôa| agora estou muinto alegre[...] (CM12)
- b. [...]N. quero saber porque| é este tão grande cilencio que tu estai com| migo. Porque vocer diz que sofre quando| eu não escrivor pra vocer quando a cabo| vocer da tanto caurão a mi, não e a sim| que si <faz> Com quem a mar, pois eu sendo| homem parece mi esforçar, mais para ti| Escrever do que tu a mir mais isso e| a sim mesmo eu mi conformo com| tudo, sim N. quero dizerte novamente| que a minha viagem quando eu vim di lar foi| Bem graça au nosso bom deus sertamente| tu orace muito por mir eu penço a sim| mais não Ceis.[espaço]| Minha

N. a que tu soberse quanto eu| soufro pela tua auzencia talvez tu não|  
Acredite mais deus saber do meu coração| Quantas verzes que eu com  
meso a pen-|sar em nosso amor e veigo mesmo| que esta tudo entre-  
geu nas mão do| senhor a que tu soberse mi recompencar igual no a  
môr , mais espero que seiga | <vire a môr>| [fol.1v] Como eu penço eu  
cei que nascie para ti.|| Espero que tu saiba bem mi compreenda| Sim N.  
Como vai irmão margarida| vai bem não é, diga a ela que não ci esqueca|  
di orar por mir não, vui [...]. (CM45)

Costa et. al. (2017) afirma que não é fácil fixar o modelo de um narratio nas missivas ao longo do tempo, principalmente porque as cartas pessoais contêm, geralmente, temática livre e, ainda que se fixe uma temática, no desenvolvimento (ou narratio) da carta encontraremos uma série de outros conjuntos de TD. Nos dois exemplos de 120 verificamos uma regularidade de assunto entre o casal de interlocutores. Estes mantêm o estabelecimento da amizade, para além da expressividade emocional de palavras, através da intimidade codificada nos usos dos pronomes, aproximando, assim, as distâncias físicas que existe entre o casal de noivos. Portanto, nos exemplos 08 (a) e (b) as formas de tratamento Tu e Você foram destacadas, sobretudo por haver a alternância de Tu e Você<sup>14</sup> em uma mesma missiva. Isso é encontrado com menos frequência nas missivas dos outros subgêneros estudados na dissertação em que encontra-se os dados completos deste estudo, tanto no século XIX quanto no XX.

Além de encontramos modos de dizer tradicionais no em todo o composicional de todas as 47 cartas trocadas entre N. e J., foram identificadas marcas de expressões formulaicas de despedida própria dos missivistas. A expressão “Nada mais” nas cartas de N. tem a mesma equivalência do “Aqui termino”, para indicar que está finalizando a carta. Já nas cartas de J., a despedida tem como elo de proximidade comunicativa o apelo saudosista “Fico nas maiores ausências”, é como se a amada tivesse ido embora.

## 9. Expressões formulaicas de despedida da carta de amor do século

### I. XX I. Missiva de N. para J.:

14 Sobre o estudo realizado, corroboramos o afirmado por Costa (et. al. 2017) que Você nesse tipo de missiva perde as características semânticas que se conservava a forma Você de caráter cerimonioso, passando a ocupar o lugar de intimidade do discurso, concorrendo com o Tu, usado na intimidade (GOMES; LOPES, 2016). Sendo assim, parece que o narratio, nas cartas de amor, vai além de cumprir a função de abarcar as informações sobre o estado das coisas.

- a. [...] Nada mais quem te ama. | N. L. P. (CM06)
- b. [...]Nada mas só com nossa| presença|| tua fiel noiva que tanto te| ama.||[espaço] N. L. P. (CM32)

## **II. Missiva escrita de J. para N.:**

- a. [...] E a qui ficar nas maiores auzencia di ti| [espaço]Não demore es cre-  
ver|[espaço] ||O teu esquecido Noivo J. R. B. (CM30)
- b. [...]termino ficando em uma das m-|aiores saudade di ti quem não| Ci  
esquece di ti um so momento| Na vida teu Noivo J.R.|B. (CM47).

Portanto, as cartas pessoais de amor do século XX evidenciaram diferen-tes conjuntos de tradições, através de diferentes modos recorrentes de dizer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Portanto, as cartas pessoais de amor do século XX evidenciaram diferen-tes conjuntos de tradições, através de diferentes modos recorrentes de dizer. Uma das principais tradições que vimos atuando na carta de amor, também diz respeito a uma das diversas funções sociais da carta, o estabelecimento da amizade (amicita), isto é, da intimidade e afetividade (CASTILHO DA COSTA, 2012). Dessa maneira, na análise das cartas de amor do século XX, vimos a consolidação do contato, através da resposta ao outro e também da implica-ção emocional na escrita, como principal regra para a manutenção do estabe-lecimento da amizade. Portanto, através da manutenção do relacionamento à distância entre o casal de noivos, estabelece-se uma relação de intimidade evi-denciada na expressividade emocional presente ao decorrer de toda a carta, sobretudo no narratio, em que há trocas de palavras afetuosas entre os cor-respondentes atuando na aproximação de dois ausentes.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço às minhas eternas orientadoras Valéria Severina Gome e Cláudia Roberta Tavares Silva por todas enriquecedoras contribuições.

## **REFERÊNCIAS**

BROWN, R.; GILMAN, A. The pronouns of power and solidarity. In: SEBEOK, T. A. (ed.). Style in Language. Cambridge: Massachusetts, The MIT Press, 1960. p. 253-276.

CAPERNEDEO, C.; KOLLER, S.H. Relações amorosas ao longo das décadas: um estudo de cartas de amor. Rio Grande do Sul. Interação Psicologia, v. 8, n. 1, 2004.

CASTILHO DA COSTA, A. Ação – Formulação – Tradição: A correspondência de Câmara Cascudo a Mário de Andrade de 1924 a 1944, entre proximidade e distância comunicativa. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A (Orgs.). História do português Brasileiro no Rio Grande do Norte: análise linguística e textual da correspondência de Luís da Câmara Cascudo a Mário de Andrade – 1924 a 1944. Natal: EDUFRN, 2012.

CONDE SILVESTRE, J. C. Sociolinguística histórica. Madrid: Gredos, 2007.

COSTA, E. C. C.; SILVA, C. R. T. ; GOMES, V. S. Marcas da oralidade na carta pessoal: apontando traços de tradição no discurso. In: IV SINALGE - Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais, 2017, Campina Grande, PB. Anais IV SINALGE. Campina Grande: Realize, 2017. v. 1.

GOMES, V.S.; LOPES, C.R.S. Formas tratamentais em cartas escritas em Pernambuco (1869-1969): Tradição Discursiva e Sociopragmática. Revista de Estudos da Linguagem (RELIN), v.24, n.1, 2016. p.157-189.

KABATEK, Johannes. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. In: CIAPUSCIO, Guiomar;

KONSTANZE, Jungbluth; KAISER, Dorothee.; LOPES, Célia Regina dos Santos (eds.). Sincronía y Diacronía de Tradiciones discursivas en Latinoamérica. Frankfurt a.m.: Vervuert, 2006.

KOCH, P.; OESTERREICHER, W. Oralidade y escrituralidad a luz de la Teoría del Language. In: \_\_\_\_\_. Lengua Hablada en La Romania: español, francés, italiano. Madrid: Editorial Gredos. 2006. p. 20-42.

LEVINSON, Stephen C. Pragmática. Tradução Luís Carlos Borges, Aníbal Mari; revisão da trad. Aníbal Mari; revisão técnica Rodolfo Ilari. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PESSOA, M. B. Da carta a outros gêneros textuais. In: DUARTE, M. E. L.; CALLOU, D (Orgs.). Para a história do português brasileiro. Rio de Janeiro: UFRJ/LETRAS FAPERJ, 2002. p. 198-205.

SOTO, E. U. M. S. Cartas através do tempo: o lugar do outro na correspondência brasileira. Niterói: Ed. da UFF, 2007. TRABALHO\_COMPLETO\_EV182\_MD1\_ID64\_TB16\_22122022234302

# ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA PARA ALUNOS SURDOS POR MEIO DOS MULTILETRAMENTOS E DA INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS

Michelle Mélo Gurjão Roldão<sup>1</sup>

Rosilda Maria Araújo Sousa<sup>2</sup>

## RESUMO

As práticas de multiletramentos em língua portuguesa para alunos surdos utilizam diversos meios de produções textuais com diferentes modos semióticos (verbal, imagético, gestual, espacial), além do uso de intercompreensões de línguas, destacando a importância da Libras durante todo esse processo de ensino e aprendizagem dessa segunda língua. Nesse sentido, objetivamos analisar, nas diversas pesquisas, as possibilidades do uso de multiletramento e intercompreensão de línguas (Libras – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa) para o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita para alunos surdos. Amparamo-nos nas teorias da Pedagogia dos Multiletramentos propostas pelo Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2012), na educação de Surdos em Quadros (2006) e na pedagógica da intercompreensão (OLIVEIRA, 2016; PAULO, 2019). Assim, adotamos metodologicamente a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, uma vez que interpretamos dados e obras na perspectiva do multiletramento para surdo e da pedagogia da intercompreensão de línguas, usando como critérios de inclusão a seleção de artigos completos que abordam o tema focalizado. Os resultados revelam que o uso de multimodalidades e da intercompreensão de línguas, no ensino de língua portuguesa para os surdos, permitem que esse processo de aprendizagem de uma segunda língua ocorra por meio de uma

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [michelle.2021800104@unicap.br](mailto:michelle.2021800104@unicap.br) ;

2 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [rosilda.2021800131@unicap.br](mailto:rosilda.2021800131@unicap.br) .

abordagem que integra as línguas, também promove a compreensão da linguagem como prática social, e as multimodalidades na comunicação estimulando um espaço de aprendizagem ativa, que é plural, construído no diálogo e na reflexão.

**Palavras-chave:** Multimodalidade, Intercompreensão, Língua Portuguesa, Surdo.

## INTRODUÇÃO

**N**a conjunção atual, é imprescindível falar sobre a educação do surdo alinhada a práticas pedagógicas com atualizados modos de aprender. Afirmamos, com isso, que o respeito à diversidade em todas as atividades, espaços e formas de convivência devem ser considerados, principalmente, no contexto atual de um mundo cada vez mais conectado, oferecendo ao ser humano novas fontes de conhecimento e diversificadas formas de aprendizagens (PAULO, 2018).

Nesse sentido, entendemos que os multiletramentos e a intercompreensão de línguas precisam fazer parte do ensino da Língua Portuguesa para surdo, pois as múltiplas linguagens e culturas demandam variadas formas de interação, valorizando as experiências linguístico-comunicativas do aprendiz (PAULO, 2018). Em outras palavras, a educação do surdo exige elaboração de uma proposta educacional que atendam às suas necessidades, facilitando o desenvolvimento efetivo de suas capacidades (LACERDA, 2006).

Este estudo, sob esta ótica, objetiva analisar, em diversas pesquisas, possibilidades do uso de multiletramento e intercompreensão de línguas (Libras e Língua Portuguesa) para o processo de aprendizagem da língua portuguesa escrita para alunos surdos. Portanto, sinalizamos como questão problematizadora qual a importância do uso do multiletramento e da intercompreensão de línguas na aprendizagem do Português escrito do aluno surdo?

Para responder este questionamento, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, interpretando dados e obras na perspectiva do multiletramento e intercompreensão de línguas para alunos com surdez, em bases eletrônicas de dados, como portal de periódicos da Capes e Scielo, além de dissertações, teses, livros e outras publicações, usando como critérios de inclusão a seleção de artigos completos que abordem o tema focalizado.

Amparamo-nos nas teorias da Pedagogia dos Multiletramentos propostas pelo Grupo de Nova Londres (1996) e Rojo (2012), na educação de Surdos em Quadros (2006) e na pedagógica da intercompreensão (Oliveira, 2016; Paulo, 2019).

Com o propósito de esclarecermos a organização desse texto, iniciamos com a contextualização do tema nessa introdução. Em seguida, a fundamentação teórica foi estruturada em alguns pontos: A pedagogia do multiletramento e o ensino do Português para alunos surdos; A intercompreensão de línguas: uma abordagem didática no ensino e aprendizagem do Português para alunos



surdos e a Libras e a Língua Portuguesa escrita: um olhar sobre o contexto educacional do surdo.

Posteriormente, discutimos sobre os resultados encontrados nas análises e, por fim, pontuamos nossas considerações finais inerentes a esta pesquisa.

## **1. A PEDAGOGIA DO MULTILETRAMENTO E O ENSINO DO PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS**

A discussão sobre o ensino do Português para surdo tem sido motivo de preocupação para estudiosos e Pereira (2014, p.144) corrobora isso ao dizer que “[o] ensino da língua portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, embora a natureza da preocupação tenha sofrido mudanças ao longo do tempo”.

Esta fala nos lembra que estas transformações estão relacionadas aos vários métodos de ensino pelos quais a educação do surdo já passou, como: o oralismo, a comunicação total, bimodalismo e o bilinguismo. Nesse sentido, é valioso salientar que este assunto precisa estar em evidência, pois uma grande maioria de alunos surdos sofreu uma escolarização pouco responsável, por haver fragilidades no sistema de ensino e, por isso é fulcral elencar medidas que colaborem com o desenvolvimento pleno desses alunos (LACERDA, 2006).

Sob este prisma, apontamos que o trabalho escolar multilíngue com o aluno surdo pode dar um retorno expressivo ao seu processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, uma vez que estabelece relação com a mistura de linguagens e semioses. Podemos dizer, então, que para significar consubstanciamos a palavra escrita com imagens, vídeos, sons, cores, diagramação, etc. como explica Dionísio (2011). Esta autora, ao tratar de multimodalidade, defende que quando falamos ou escrevemos um texto usamos, pelo menos, duas linguagens: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e sorrisos, palavras e animações, produzindo, assim, um texto multimodal.

Consideramos, a partir dessa visão, ser imprescindível falarmos sobre o multiletramento no ensino do Português para alunos surdos, pois o processo do ensino e aprendizagem de uma língua espaço-visual deve ser concatenado com os debates sobre letramento visual (SANTOS, ROLDÃO, CAVALCANTI, 2021).

Por este ângulo, Santos, Roldão e Cavalcanti (2021) parafraseando Nogueira (2016) dizem que esta prática de ensino, dotada de complexidade das relações entre sujeitos e recursos semióticos e linguísticos, amplia oportunidades para que os aspectos culturais e identitários surdos sejam contemplados e

novas práticas de letramento trazam à tona a hibridização cultural de produção de textos constituídos por diferentes linguagens.

Em vista disso, salientamos que o ensino do Português para alunos surdos precisa estar pautado na pedagogia do multiletramento defendida pelo Grupo de Nova Londres (1996) e apoiada por Rojo (2012). Ele contempla um ensino inclusivo, respeitando as particularidades de cada aluno, lendo e produzindo textos com diferentes códigos semióticos sob uma visão de letramento envolvendo múltiplas práticas com diversificadas maneiras de ler, escrever e divulgar textos na sociedade.

Em outras palavras, esta proposta não desconsidera letramentos das culturas locais e fortalece a multiculturalidade potencializando o diálogo multicultural. Logo, formamos alunos competentes nos multiletramentos, capazes de compreender e produzir textos, usando ferramentas digitais com propriedade e participando efetivamente das atividades propostas em sala de aula, pois a formação do aluno surdo envolve muito mais do que a língua usada por ele (NOGUEIRA, 2016).

## **2. A INTERCOMPREENSÃO DE LÍNGUAS: UMA ABORDAGEM DIDÁTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS PARA ALUNOS SURDOS**

A diversidade cultural e social presente no Brasil demanda uma educação norteada pela multiplicidade cultural e linguística, fomentando a possibilidade da aprendizagem de uma segunda língua, percorrendo intercompreensões entre línguas parentes, vindas de uma mesma raiz linguística. Assim, segundo Souza (2013, p. 26), “tratar da promoção do Plurilinguismo nos remete à noção da intercompreensão, em sua dimensão prática, por meio de intervenções pedagógicas conscientes que possibilitem aos alunos desenvolverem suas capacidades plurilíngues”

Nesse sentido, Möller e Zeevaert (2015), sinalizam que a intercompreensão (IC) pode ser definida como a relação entre línguas de mesma origem linguística, apresentando algumas palavras cognatas. Desta forma, a intercompreensão pode ocorrer sem a imposição do uso de uma determinada língua e o falante pode utilizar sua língua materna para que as discussões aconteçam em relação a compreensão de outras línguas.

De acordo com diversos estudiosos, a intercompreensão pode apresentar outros conceitos por meio das diferentes formas de se trabalhar em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas. Como pontuada por Doyé (2005, p. 7), a IC “é uma forma de comunicação em que cada pessoa

se expressa em sua própria língua e compreende a língua do outro”. Ainda para Santos (2010), a IC pode ser designada como um termo flexível dividida em três categorias. A primeira se refere em relação aos participantes e suas interações, já a segunda está relacionada ao processo de aprendizagem que promove a competência plurilíngue do indivíduo e por fim, com o objetivo de envolver as questões políticas, sociais e culturais.

Segundo Araújo e Melo-Pfeifer (2021), a intercompreensão emerge provocando quebras de paradigmas na didática das línguas, desenvolvendo competências plurilíngues nos alunos, mesmo diante de objetivos de estudo de uma determinada língua alvo e assim promove a habilidade de transitar entre as línguas, todavia, utilizando os repertórios individuais, linguísticos na produção de sentidos durante as interações, e nas situações e contextos sociais.

Neste cenário, o ensino da língua portuguesa para surdos pode ser favorecido por meio do uso da intercompreensão de línguas, incluindo esses estudantes em um mundo diversificados, plural e multimodal, proporcionando a análise crítica, mobilização dos saberes e expertises pessoais, e o interesse em conhecer outros idiomas. Todavia, esse processo de interação e discussão em relação as demais línguas, pode ser realizado na Libras, a qual não possui a mesma modalidade das demais línguas orais (estudadas na forma escrita), ou seja, ela é viso espacial.

Diante dessa proposta didático-pedagógica, o aluno surdo poderá ser exposto a várias línguas, desenvolvendo competências plurilíngue a longo prazo e promovendo a aprendizagem da língua portuguesa em correlação a outras línguas que possuem a mesma família linguística. Corroborando com as ideias expostas anteriormente, Brito (2013), sinaliza a importância da didática da intercompreensão buscando as semelhanças entre as línguas em razão de sua origem em comum e assim desenvolver uma percepção relativa a uma determinada língua que se pretende estudar.

Tendo em vista esse contexto referente ao envolvimento de diversas línguas na inserção do surdo, diante da realidade linguística e cultural das sociedades contemporâneas, Lúgaro et al. (2021), pontua a necessidade da utilização de uma abordagem plurilíngue, buscando incluir esses alunos no mundo multilíngue e multimodal.

Desta forma, alguns elementos podem ser elencados a respeito da forma que auxiliará a aplicação da pedagógica da IC (ESCUDE; CALVO DEL OLMO, 2020) para o desenvolvimento das multiliteracias (capacidade de saber ler, escrever e contar) plurilíngues dos surdos, em diferentes línguas.

O primeiro ponto se refere ao posicionamento do aluno surdo como agente das próprias interações com os outros alunos, o professor e os textos, negociando e construindo sentidos, durante seu processo de aprendizagem.

No segundo aspecto, o aluno é sensibilizado diante da diversidade linguística, cultural e da multimodalidade, promovendo um pensamento crítico no que se refere a sua própria língua e as demais línguas em relação aos diferentes modos e modalidades de comunicação.

Nesse terceiro ponto, o aluno é estimulado a valorizar e ter uma percepção positiva diante das outras línguas, por meio de uma visão positiva em relação a diversidade linguística e cultural, incluindo as gestuais, numa perspectiva de inclusão, solidariedade democrática e coesão. E o último tópico, se trata da valorização das produções individuais, incluindo aspectos multimodais dos repertórios linguísticos dos surdos.

Todavia, não se pode deixar de enfatizar a questão da zona de contato, da maioria dos surdos bilíngues, entre a língua portuguesa e a língua de sinais, considerando o uso de uma multiplicidade de práticas discursivas nas línguas envolvidas para construir sentidos em suas interações no mundo. Em consonância com essa posição, Garcia (2009) argumenta que é fundamental reconsiderar a importância de ambas as línguas e suas relações para ao desenvolvimento e a aprendizagem da língua portuguesa para esses estudantes.

Desse modo, o trânsito entre as línguas (Libras, português oral e escrito e outras línguas), associados a aprendizagem da língua portuguesa para os surdos, não pode ser observado como pontos frágeis e sim caminhos profícuos com diversidades possibilidades de trabalho.

### **3. A LIBRAS E A LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA: UM OLHAR SOBRE O CONTEXTO EDUCACIONAL DO SURDO**

Sabemos que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros, independentemente de serem surdos ou ouvintes, e é responsabilidade do sistema de ensino possibilitar a comunicação a fim de garantir o acesso ao currículo e à informação. Voltando nosso olhar para o contexto do aluno com surdez, entendemos que a aquisição da língua de sinais como L1 viabiliza a construção de conhecimentos e garante a aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa como L2 pela criança surda, facilitando a promoção de seu processo educativo de forma consciente (QUADROS; SCHMIEDT, 2006).

Sob este prisma, supomos que há muitos desafios na conjunção contemporânea a serem superados para que este ensino não seja escolarizado e consiga atingir uma educação que forme aprendizes com surdez emancipados em

pleno exercício de cidadania. Acreditamos, inclusive, que um deles pode ser questões metodológicas de ensino.

Considerando esta possibilidade, surgem alguns questionamentos, por exemplo: o direito assegurado pela lei brasileira tem sido efetivado em sala de aula? Como está o processo de ensino e aprendizagem da Libras e do Português para o aluno surdo?

Na tentativa de responder estas questões, iniciamos pela fala de Luchese (2017) parafrazeando Costa (2010) ao afirmar que, no que concerne à pessoa surda, a Lei nº 10.436/2002 legaliza a Libras reconhecendo-a como língua oficial da comunidade de pessoas surdas brasileiras, esclarecendo que é dever público, de empresas e serviços, de apoiar o uso de difusão da Libras e garantir sua circulação no território nacional. Além disso, temos o Decreto 5.626/2005, que é um olhar sobre esta Lei, o qual traz diretrizes e obrigato-riedades para organizar o funcionamento padrão em diversos itens que estão ligados à efetivação da Lei mencionada.

Partindo desta colocação, reiteramos que amparo legislativo tem, mas, infelizmente, apesar disso ainda encontramos controvérsias no fazer educacional de surdos, inclusive, há inúmeras discussões políticas envolvendo a educação dessas pessoas, justamente devido a estas fragilidades (MARTINS, LISBÃO, 2019). Portanto, é necessário que o 3 L1 referindo-se à primeira língua e L2, à segunda língua, doravante será usado no decorrer no texto. processo de ensino e aprendizagem da Libras como L1 e do Português como L2 esteja em pauta.

Lodi (2013, p. 167) nos assegura isso ao pontuar que “independentemente do modelo adotado pelas redes de ensino, há um problema comum a todos eles: o ensino da língua portuguesa como segunda língua.” Em outras palavras, há fragilidades nesse fazer pedagógico e o aluno surdo pode estar sendo prejudicado nesse processo educacional.

Subentendemos, por esse ângulo, que apesar de haver avanços, precisamos fazer intervenções didático-pedagógicas específicas que minimizem a segregação e exclusão social, respeitando as singularidades do aluno com surdez. É inconcebível que em pleno século XXI ainda haja práticas pedagógicas que obstaculizem a aprendizagem desse aprendiz na aquisição da Libras como L1 e do Português como L2, uma vez que é um direito garantido pela lei brasileira.

Dessa forma, pressupomos que abordar sobre educação de surdos é pensar, necessariamente, em seus direitos: direito à educação, à educação em língua brasileira de sinais (Libras), à educação em Libras respeitando-se

os aspectos interculturais determinantes e determinados por esta língua e as experiências daqueles que por seu intermédio se constituem (LODI, 2020).

Nesse processo, refletimos sobre algumas contestações mencionadas pela comunidade surda, devido às diferenças linguísticas e socioculturais entre surdos e ouvintes, pois a prática educativa não pode ser semelhante (SANTOS, ROLDÃO, CAVALCANTI, 2021). Em outras palavras, é imprescindível que haja diferença na metodologia de ensino usada nas aulas de Libras e de Língua Portuguesa, até porque é necessário considerar suas singularidades e possibilitar que o aluno estabeleça relação com o contexto de uso.

É nesse sentido que percebemos o papel de grande importância que o professor ocupa nesse processo de ensino e aprendizagem da linguagem, pois para o aluno com surdez atingir os objetivos propostos, é necessário que este profissional saiba adequar estratégias de ensino e escolher cuidadosamente os materiais a serem usados em aula adaptando-os à faixa etária desse aluno.

Dessa forma, acentuamos a importância da formação continuada para orientá-lo didaticamente, minimizar suas dificuldades nesse trabalho e contemplar seus saberes específicos. A proposta é favorecer reflexões e ampliar o conhecimento do profissional que tanto contribui para o crescimento do aprendiz com surdez. Lacerda, Santos e Caetano (2021, p.185) destacam que “[s]er professor de alunos surdos significa considerar suas singularidades de apreensão e construção de sentidos quando comparados aos alunos ouvintes”.

Acentuamos, então, a relevância da reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação do surdo, pois metodologias inapropriadas interferem em sua efetiva aprendizagem, inclusive, podendo deixar esse processo aquém do esperado, uma vez que ainda encontramos surdos com pouco desempenho e conhecimento escolar (LACERDA, 2006).

Enfim, parafraseamos Santos, Roldão e Cavalcanti (2021) registrando que a formação do professor, seja inicial ou continuada, tem um papel fundamental na aprendizagem das pessoas com surdez, na verdade, é considerada ponto nevrálgico, porque o desconhecimento de estratégias de ensino, seja para uma L1 ou uma L2, fragiliza o desenvolvimento de um trabalho relevante com surdos.

## **METODOLOGIA**

Utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, interpretando dados e obras na perspectiva do multiletramento e intercompreensão para alunos com surdez, em bases eletrônicas de dados, como portal de periódicos da Capes e Scielo, além de livros e outras publicações,

usando como critérios de inclusão a seleção de artigos completos que abordam o tema focalizado. Para realizar a busca foram combinados os descritores: multimodalidade, intercompreensão em línguas, aquisição da escrita e crianças surdas, e desta forma, foram selecionados os artigos relacionados ao objetivo deste estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base nas pesquisas analisadas é possível destacar a relevância da elaboração de estratégias propícias para a aprendizagem e o desenvolvimento linguísticos dos alunos surdos, considerando a Libras como a sua L1 e a língua portuguesa como L2, respeitando assim suas especificidades linguísticas, como pontuada por Quadros e Schmiedt (2006) e desta forma, possibilitar também o uso de estratégias multilíngues e multimodais para o ensino da língua portuguesa.

Nessa direção, podemos apontar para a pedagogia dos multiletramentos desenvolvido pelo grupo de Nova Londres – GNL (1996), o qual conduz para o ensino de uma língua voltada para a diversidade das línguas em contato com a língua materna ou uma língua alvo que deverá ser aprendida, considerando as diferentes culturas, os vários tipos de textos, além das mudanças trazidas pelas tecnologias digitais.

Outro aspecto perceptível nos estudos referentes ao ensino de língua(s) para os surdos se remete a possibilidade do uso da intercompreensão de línguas presentes, por exemplo, em pesquisas realizadas em Portugal (LÚGARO; ARAÚJO; SILVA, 2021), por meio de um projeto desenvolvido visando incluir esses alunos no mundo plural e multimodal. O objetivo principal desse projeto foi impulsionar novos desafios à educação dos surdos, promovendo competências na construção de sentidos e ampliando suas experiências e capacidades cognitivas. Entretanto, as autoras não identificaram outras pesquisas e estudos que utilizassem essa abordagem plurilíngue no contexto educativo do surdo.

Partindo-se da reflexão referente ao uso da IC, os estudos de Escudé e Calvo del Olmo (2020), revelam a importância do trabalho com diferentes línguas da mesma família linguística, proporcionando análises críticas diante da diversidade de construções simbólicas. Assim, esse contato com outras línguas permite a compreensão das línguas estrangeiras utilizando estratégias da primeira língua e proporcionada a dimensão de valor aos conhecimentos da L1 e experiências profícuas que desenvolvem a confiança do aprendente.

Nesse entendimento, compreendemos que as pesquisas voltadas para o uso da intercompreensão com alunos surdos são escassas necessitando do desenvolvimento de projetos e estudos com respeito a essa temática. E inferimos que a IC pode repercutir no conhecimento da língua portuguesa para os surdos e permitir o contato e interesse em outras línguas.

Por fim, a capacitação dos docentes, segundo Santos, Roldão e Cavalcanti (2021), deve focar na estimulação desses profissionais para a realização de pesquisas e assim conhecer e detectar as reais necessidades que devem ser desenvolvidas com seus alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo relata resultados de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico, a qual permitiu que interpretássemos e refletíssemos acerca de obras na perspectiva da pedagogia do multiletramento para surdo e da intercompreensão de línguas. Eles revelaram que o aluno com surdez, no ensino da Língua Portuguesa escrita, enfrenta muitos desafios e entre eles: a compreensão da língua portuguesa como prática social.

Isto significa que ensiná-lo a produzir textos em Português é ajudá-lo a se tornar competente em seus discursos, mas para que isso ocorra, ele precisa se apropriar de diversificados gêneros textuais com diferentes modos semióticos (verbal, imagético, gestual, espacial). Além disso, é necessário o domínio da Libras como L1 e do uso de ferramentas tecnológicas, pois tem se apresentado como um dos caminhos que favorece o multiletramento desses alunos durante a aprendizagem da Língua Portuguesa.

Essas reflexões indicam a necessidade de um novo olhar para a educação bilíngue, incluindo nesse espaço projetos evidenciando a apresentando aos alunos surdos a diversidade plurilíngue e cultural por intermédio do contato e discussões referentes a outras línguas, considerando o potencial heteroglósico das práticas sociais de linguagem.

Enfim, acreditamos que por meio de recursos multisemióticos e práticas de multiletramentos em produções textuais, novos caminhos de aprendizagem podem ser contemplados para um ensino mais efetivo, principalmente, para a aquisição do Português do aluno surdo. Destarte, é imprescindível que o professor, enquanto mediador, faça uso de intercompreensões de línguas e metodologias que otimizem as potencialidades desse aprendiz para que, com autonomia, ele protagonize sua construção de conhecimento.



## REFERÊNCIAS

ALVES, S. M. L.; CAVALCANTI, W. M. A. Implicações sobre a aquisição da Língua Portuguesa por surdos: algumas reflexões sobre o ensino e aprendizagem da escrita. **REVISTA DIÁLOGOS (REVDIA)**, v. 1, p. 12-26, 2019.

ARAÚJO e SÁ, M. H., & MELO-PFEIFER, S. (2021). Online plurilingual language interaction: identity construction and the development of the plurilingual competence of students and teachers. **A focus on intercomprehension**. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford, & G. Lawrence (Eds.), *Routledge Handbook of Plurilingual Language Education* (pp. 276–295).

BAPTISTA, C. R. *et al.* Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.

DOYE, Peter. **Intercomprehension. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division**, DG IV, 2005. Disponível em: <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Doye%20EN.pdf>>. Acesso em: 02/08/2022.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. sísifo – Revista das ciências da educação, n. 08, p. 7-22, jan./abr,2009.

ESCUDÉ, Pierre; CALVO DEL OLMO, Francisco. **Intercompreensão: a chave para as línguas**. Parábola Editorial, 2020.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre estas experiências. In: **Caderno Cedes**, vol 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago.2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de et al. Educação Inclusiva bilíngue: implantação, acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos na Educação Básica. [S. l.: s. n.], 2011. **Relatório Final de Pesquisa para**

o **Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**. Proc. No.477108/2008-3. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/Portals/1/Files/19187.pdf>. Acesso em: 1 out. 2021.

LODI, A. C. B. A formação de professores diante das políticas linguística e educacional para surdos. In: BARREIRO, I. M. de F.; BARBOSA, R. L. L. B. (orgs.) **Formação de Educadores Inovação e Tradição**: preservar e criar na formação docente. 1a.ed. São Paulo: Editora da Unesp, 2020. p. 1-37.

LUCHESE, Anderson. **Políticas e a educação de surdos no Brasil**. Indaial: UNIASSELVI, 2017.

LÚGARO, C.; ARAÚJO e SÁ, M. H.; SILVA, A. I., (2022). Intercompreensão em línguas para surdos: uma proposta para o desenvolvimento das multiliteracias. **Revista Lusófona de Educação**, 54(54), 13-34. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8170>.

MÖLLER, R.; ZEEVAERT, L. Investigating word recognition in intercomprehension: Methods and findings. *Linguistics*, v. 53, n. 2, p.314-315, 2015. **REVISTA BRASILEIRA DE PLANTAS MEDICINAIS=BRAZILIAN JOURNAL OF MEDICINAL PLANTS**. Botucatu: Fundação do Instituto de Biociências, 1999-. Semestral. ISSN 1516-0572.

OLIVEIRA, Janaina Michelle França de. A Intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês: uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. 2016. 423 f. **Dissertação** (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Repositório institucional da UFRN]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/21965>.

PAULO, Livia Miranda de. A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas. 2019. 407 f. **Tese** (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP]. <https://doi.org/10.11606/T.8.2019.tde-26032019-145256>.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos.** Brasília: MEC, SEESP, 2006.

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

ROJO, Roxane Helena. **Hipermodernidade, Multiletramento e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTOS, ROLDÃO, CAVALCANTI. A relação entre a Libras e a Língua Portuguesa: caminhos para o desenvolvimento de multiletramentos dos alunos surdos. In: **V Jornada de Línguas e linguagens e I Jornada Internacional de línguas e linguagens.** Campina Grande: UFCG-Universidade Federal de Campina Grande, 2021, p. 376-395.

SOUZA, R. E. G. (2013) Didática do Plurilinguismo: Efeitos da Intercompreensão de Línguas Românicas na Compreensão de Textos Escritos em Português. **Tese.** (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte. <https://congressos.ufmg.br/index.php/diprolinguas/diprooling2018/paper/view/1042>.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard educational review**, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996.

# POLÍTICA LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE: O QUE REVELAM TEXTOS ESCRITOS

Rogério de Oliveira Júnior<sup>1</sup>

## RESUMO

Timor-Leste é um país multilíngue, em que a penetração do português e crioulos de base portuguesa, no século XX, foi temporariamente interrompida. Desde sua independência, no entanto, o reavivamento do português se faz presente na ilha, sendo este estabelecido como língua oficial. (HULL, 2001; ALBUQUERQUE, 2011; MARTINS, 2016) Fruto de uma política linguística que visa o desenvolvimento do país, os timorenses têm aprendido e usado português, entendido como língua de relevância internacional, sobretudo nos contextos oficiais e acadêmicos. Acordos de cooperação com Brasil e Portugal, nas últimas duas décadas, têm impulsionado o papel do português como L2/LE em Timor. Este trabalho traça um panorama geral da situação do português em Timor-Leste e apresenta como o sistema gramatical português é de difícil compreensão para os timorenses, o que levanta a discussão sobre como a aprendizagem de português se dá nesse contexto multilíngue e como essa variedade do português tem se desenvolvido. (OLIVEIRA JUNIOR, 2021) Na perspectiva de aprendizagem do português, assumo o acesso parcial à Gramática Universal (GU), de acordo com o modelo de Princípios e Parâmetros. (CHOMSKY, 1981) Nesse contexto, textos escritos por timorenses que concluíram a educação básica trazem construções com verbos em forma infinita, o que evidencia estágios diferentes na aquisição da marcação Parâmetro do Sujeito Nulo e do paradigma flexional dos verbos.

**Palavras-chave:** Português de Timor-Leste, Contato Linguístico, Política Linguística.

---

1 Doutorando em Linguística. Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - UFPE, [rogerio.oliveirajunior@ufpe.br](mailto:rogerio.oliveirajunior@ufpe.br);

## INTRODUÇÃO

A ilha de Timor localiza-se no mar do sudeste asiático e é um território multilíngue que, durante os séculos XV e XVI, foi ponto de intensas rotas de navegação e comércio que ligavam a Europa à Ásia (HULL, 2001b). As línguas catalogadas ali (cerca de dezesseis) parecem vir de, pelo menos, duas famílias: a austronésia e a papuásica (ALBUQUERQUE, 2011). O Crioulo Português de Macau, o Crioulo Português de Malaca e o Crioulo Português de Bidau eram falados no chamado Timor Português dos séculos XVII a XIX. Pela pouca quantidade de portugueses residentes em Timor, os crioulos, mais do que a língua portuguesa, influenciaram e deram vários empréstimos às línguas da ilha. O Tétum, língua franca local e atualmente oficial de Timor-Leste, sofreu grandes influências dos crioulos de base lexical portuguesa, especialmente do Crioulo Português de Bidau, falado na capital, Díli, a partir do século XVIII.

Mais recentemente, a parte leste da ilha de Timor sofreu com novas invasões estrangeiras. Primeiro, o Japão ocupou a ilha durante a Segunda Guerra Mundial. Após isso, em 1975, a Indonésia ocupou a parte que até então era conhecida como Timor Português, na tentativa de anexá-la ao seu território. Nesse período, que durou até 1999, a Indonésia desincentivou o tétum e proibiu o ensino e o uso do português, estabelecendo a língua indonésia como obrigatória. Segundo Albuquerque (2011, p. 35),

Na área linguística, a dominação indonésia adotou uma política linguística de *indonesização* da população timorense, assim como o planejamento linguístico indonésio mostrou-se ter extrema eficiência. Nos vinte e quatro anos em território timorense, a Indonésia conseguiu: diminuir o pouco que restava do uso da língua portuguesa pela população timorense banindo totalmente seu uso, sendo utilizada somente pelos revolucionários como *língua de resistência*; a língua Tetun como possui um caráter cultural e identitário para a nação timorense foi reduzido seu uso lentamente no dia-a-dia da população; o *bahasa indonesia* (língua oficial e nacional da Indonésia) foi implantado de maneira intensa por meio de um grande fluxo de professores e materiais didáticos, assim como da importação de diversos itens da cultura material indonésia como livros, revistas, músicas, programas de rádio e televisão, produtos de consumo em geral, entre outros.

Apenas em 2002, quando foi reconhecida como nação, a República Democrática de Timor-Leste tomou iniciativa para reavivar o tétum (na

variedade mais conhecida pela população) como língua nacional e oficial e o português como língua oficial do país, promovendo o seu ensino e amplo uso. Para isso, o governo timorense se valeu de acordos de cooperação com países como Brasil e Portugal, que enviam professores, materiais didáticos e outros profissionais das mais diversas áreas, bem como formam timorenses para atuar como professores de língua portuguesa em Timor, a exemplo do que acontece na UNILAB, localizada nos estados do Ceará e da Bahia (CARIOCA, 2016). Albuquerque (2011, p. 38) afirma que

a única iniciativa de planejamento linguístico é em relação ao ensino de língua portuguesa no nível pré-secundário da rede de ensino público de Timor-Leste. Há uma preocupação de natureza política em se implantar a língua portuguesa nos primeiros anos de ensino educacional.

Atualmente, percebe-se a grande relevância do tétum e a tentativa persistente de inserção do português em Timor-Leste. Mesmo assim, o português ainda é falado com fluência por menos de 10% da população, sendo uma Língua Estrangeira (LE)<sup>2</sup>, nas palavras de Paraíso (2019), visto que é ainda aprendido, na maioria das vezes, após o período crítico da aquisição da linguagem:

O Tetun Prasa é falado como L1 por 18% da população, enquanto 82% da população leste-timorense possui alguma fluência nele, pois é a língua que funciona como língua franca, ou seja, língua de comunicação entre os diferentes grupos etnolinguísticos que possuem L1 distintas. (...) Digno de nota, é que a parcela da população leste-timorense falante de língua portuguesa, assim como a falante de língua inglesa, vem crescendo significativamente nos últimos anos, por causa da política linguística adotada pelo Estado. (ALBUQUERQUE, 2011, p. 47-48)

## **POLÍTICA LINGUÍSTICA E O PORTUGUÊS EM TIMOR-LESTE**

Neste breve trabalho, seguirei, de acordo com Spolsky (2016 [2007]) o conceito de que política linguística é um fenômeno social no qual se baseiam escolhas relativas a línguas ou variedades de língua que se toma como predominante, em especial em contextos bilíngues ou multilíngues. De acordo com o

---

2 Quanto à nomenclatura aqui apresentada, Língua Estrangeira (LE), está de acordo com Paraíso (2019).

autor, “as políticas linguísticas têm três componentes descritíveis interligados, mas independentes: práticas, crenças e gestão.” (SPOLSKY, 2016 [2007] p. 35).

As práticas envolvem as escolhas e comportamentos linguísticos observáveis, tem a ver com o que as pessoas efetivamente fazem enquanto falantes. As crenças são os valores atribuídos às variedades, que permitem ou não a identificação dos indivíduos com elas e, conseqüentemente, motivam as suas escolhas, interferem em suas práticas. Por conseguinte, a gestão são os esforços da autoridade, seja estabelecida, seja idealizada, para modificar as práticas e as crenças sobre a linguagem. Spolsky sinaliza que, dentre os três componentes, o mais significativo são as crenças, porque poderá fazer com que determinada estratégia linguística seja prestigiada ou estigmatizada pelo grupo de domínio.

Em Timor-Leste, como já apresentado, houve um conjunto de políticas linguísticas evidenciadas por gestão: No período colonial, Portugal não se preocupou com a ampla inserção do português no território timorense, tomando como prioridade o desenvolvimento dos enclaves comerciais. No período de ocupação da Indonésia, houve esforço normativo e arbitrário para o impedimento do uso do português, tomado como uma barreira à conquista do novo território. No período pós-independência, o governo do Timor-Leste propõe um reavivamento do português como língua de inserção internacional do seu povo.

Nesse contexto, observa-se um entrave: há uma crença no português como língua de relevância, tanto pela gestão, como pelos timorenses. No entanto, a parcela da população que fala português é muito pequena se comparada à que usa o tétum e até mesmo a língua indonésia. Diniz & Silva (2013) verificam que, entre a população jovem de 15 e 24 anos, os dados oficiais de Timor-Leste em relação a saber ler, falar e escrever uma língua (alfabetização) mostram o seguinte: “A [República Democrática de Timor-Leste] possui 77.8% da população alfabetizada em Tétum, 55.6% em Indonésio, 39.3% em Português, 22.3% em Inglês e 79.1% em qualquer uma dessas quatro línguas.” Sendo assim, um conjunto de ações de gestão têm sido tomadas em relação ao ensino e a prática linguística de Timor-Leste em relação ao português.

Costa (2005) afirma que o tétum é a língua comum, além de ser a Língua Materna (LM) de parte considerável da população. Para além disso, também é a Língua Oficial (LO), *status* que compartilha com o português. Almeida (2008, p. 33) menciona que, de acordo com a Unesco, LO é:

A língua utilizada no quadro das diversas actividades oficiais: legislativas, executivas e judiciais de um Estado soberano.

É qualquer língua que um Estado defina como tal, quer na Constituição, quer por lei ordinária, quer apenas por via do costume.

No que se refere ao tétum e ao português, no entanto, há uma importante diferenciação: o tétum é a língua nacional de Timor-Leste, muitas vezes usada como língua franca. O português, por questões históricas e sociais, tem um uso muito mais restrito. É a língua do Estado, da administração pública, dos contratos, dos atos normativos, dos discursos oficiais e da escolarização. Ou seja, está nos contextos formais, praticamente fora do âmbito familiar. Sendo assim, o português em Timor-Leste é uma Língua Não Materna (LNM) e seu contexto de ensino formal, em alguns casos, é semelhante ao de uma língua estrangeira, pois o primeiro contato que muitos têm com a língua ocorre somente na escola. Por conta dessa situação, acontecem, aos timorenses, dificuldades relativas à aprendizagem do português. Isso é demonstrado no tocante à aprendizagem do paradigma de flexão verbal ensinado a partir da norma europeia do português:

Um problema frequente que é comum a praticamente todos os aprendentes da língua portuguesa em Timor-Leste, que dá origem a muitos dos erros na interlíngua e que se apresenta a título exemplificativo é, como identifica Esperança (2001), a complexidade das conjugações verbais. Os verbos em tétum e bahasa não têm variação de pessoa, número, modo, aspecto. No tétum, o tempo é marcado por palavras próprias como *ona* (passado), *sei* (futuro), *atu* (na eminência de ser feito ou acontecer)... Os tempos compostos do português levantam também problemas. (ALMEIDA, 2008, p. 49)

O ensino de português em Timor-Leste foi, na primeira década do século XXI, baseada especialmente em acordos de cooperação com o Brasil e Portugal. Grosso modo, pode-se afirmar que, no campo do ensino, a variedade com maior penetração em Timor-Leste é a europeia e, desse modo, é de se esperar que o PTL tenha características mais evidentes dessa variedade. Por exemplo, Albuquerque & Ramos (2020, p. 84) admitem que, em grande parte, o português ensinado em Timor-Leste é o europeu:

A difusão e o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste têm sido objeto de múltiplos projetos e programas de cooperação, em particular originados no Brasil e em Portugal. A cooperação brasileira atuou somente em áreas específicas, com um contingente reduzido e com projetos que não foram renovados ou continuados. Assim, as ações oficiais brasileiras



em Timor-Leste apresentaram algumas limitações, conforme será explicado posteriormente. Já a cooperação portuguesa teve um foco maior na difusão e no ensino da língua portuguesa em todas as áreas relacionadas e em todos os níveis de ensino, na política, em diversos setores da sociedade leste-timorense, etc.

Os autores ainda afirmam que um importante programa na cooperação brasileira, comandado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa no Timor-Leste (PQLP), criado em 2005, foi desativado em 2013. Sendo assim, nos mais diversos segmentos, o português tem seu ensino em Timor-Leste realizado, em grande parte, por programas da cooperação portuguesa, que envolvem o governo de Portugal ou universidades portuguesas com o governo e instituições de ensino timorenses. (OLIVEIRA JÚNIOR, 2021)

## **O PARÂMETRO DO SUJEITO NULO E O PORTUGUÊS DE TIMOR-LESTE**

Em minha dissertação sobre o Parâmetro do Sujeito Nulo no PTL, de onde esse trabalho teve origem, tomei como hipótese de que poderia haver dificuldade do estudante timorense na aprendizagem das características morfossintáticas do parâmetro em vista do contexto multilíngue que põe de um lado o PE, como língua *pro-drop* e de outro o tétum e as demais línguas faladas na ilha, observadamente línguas *não-pro-drop* (OLIVEIRA JÚNIOR, 2021). Em outras palavras, a pergunta de pesquisa foi: convivendo num contexto multilíngue, como se dá a aprendizagem do sistema *pro-drop* do português europeu (PE) por um timorense?

Conforme destacado por Duarte e Kato (2014), O PE é uma língua *pro-drop* consistente, pois há sujeitos referenciais nulos sem restrições nessa variedade. As autoras atribuem o caráter parcial do parâmetro do português brasileiro, visto que há contextos em que os nulos são legitimados, ao passo em que, devido a um enfraquecido paradigma de flexão verbal, há uma tendência ao preenchimento da posição sujeito.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em minha dissertação, levando em consideração um *corpus* de língua escrita por timorenses escolarizados, obtive que, por um lado, o PTL apresenta

certo distanciamento em relação ao PE no que diz respeito à ausência de diferença quantitativa entre a produção de sujeitos nulos e plenos, aproximando-se à variedade angolana do português, e à ausência da inversão da ordem S-V. Por outro lado, o PTL também se distancia do PB pela ausência de duplicação do sujeito, pela pouca expressividade de sujeitos de referência não definida e por não apresentar relevante interferência do sexo do escrevente para a produção de sujeitos nulos. (MALTA, 2019; OLIVEIRA JÚNIOR, 2021)

Compreendi, portanto, que, pelo fato de o acesso à GU se dar de modo parcial na aprendizagem do português pelos timorenses, ou seja, fazendo com que as características aprendidas sejam fixadas tomando por base a configuração paramétrica da LM, as características morfossintáticas do PE não são aprendidas com o esperado êxito pelos timorenses, de modo que é possível afirmar que a interferência do multilinguismo causa uma aprendizagem “difícil”, assim como mencionou Batoreo (2010).

A quantidade de verbos copulativos encontrados na escrita do PTL é significativa e representa fruto da aprendizagem do PE, uma vez que o tétum, por exemplo, não realiza esses verbos (ALBUQUERQUE, 2011). Em relação à concordância verbal, conforme já defendido na literatura gerativista, línguas com morfologia de flexão verbal rica permitem a produção de sujeitos nulos, mas, no PTL, com um 77,4% de concordância padrão com sujeitos pronominais, isso não ocorre: sujeitos nulos (50%) possuem o mesmo percentual dos sujeitos pronominais (50%).

O maior percentual de uso da concordância no *corpus* pode estar relacionado com questões de ensino que podem enfocar mais a concordância verbal padrão do que o uso de sujeitos nulos, já que a concordância é um aspecto morfossintático mais saliente na superfície textual, no sentido de ser mais suscetível à estigmatização social do que a manifestação do sujeito nulo.

A uma conclusão similar chegou Martins (2016) ao analisar os erros de aprendizagem de português pelos timorenses falantes de tétum. Ela associa as características morfossintáticas do tétum à dificuldade de internalização do sistema verbal português por parte de alunos timorenses e, por consequência, “erros” são encontrados na apresentação dos verbos nos textos escritos de sua pesquisa. Desse modo, considero muito importante lançar olhar cuidadoso ao contexto de desenvolvimento do PTL, bem como a sua aprendizagem pelos timorenses, que se dá por meio da instrução formal dentro de programas estabelecidos para ensino de português ainda organizados pela cooperação internacional. Essas características fazem do PTL uma variedade peculiar do português, cujo *status* é de LNM, mais próximo, evidentemente, de uma língua estrangeira, o que não se observa, por exemplo, no português de Angola,

Moçambique e Cabo Verde, onde o português é uma L2. Após 20 anos de independência de Timor-Leste e a retomada do ensino de português, a sua reinserção ainda está em curso e a sua morfossintaxe reflete características do contexto multilíngue. Outra evidência que apoia essa conclusão são construções com sujeitos em orações com verbo no infinitivo, que encontrei no *corpus* da pesquisa de dissertação e que analisei separadamente e a respeito da qual propus a ideia de que o PSN ainda está em formação no PTL.

## CONSTRUÇÕES COM VERBOS NO INFINITIVO

Tanto Santos (2009) como Martins (2016), ao trabalharem em suas pesquisas com textos de timorenses, observaram ocorrências de verbos no infinitivo. Santos não os abordou detalhadamente em sua investigação, relegando as ocorrências a casos de desvio da concordância padrão. Eles representaram, em sua pesquisa, 18% das ocorrências do que ela chamou de “verbos mal conjugados” para o grupo 1 e de 6% para o grupo 2. (SANTOS, 2009, p. 475, 476).

Martins (2016), por sua vez, discute a questão do ponto de vista morfosintático, chamando-os de erros de “uso do infinitivo em vez de presente do indicativo” (MARTINS, 2016, p. 33), optando por “considerar a hipótese de o uso excessivo do infinitivo, em detrimento do uso das outras formas adequadas, implica que o uso destas tem mais dificuldade em ser cabalmente aprendido.” (MARTINS, 2016, p. 38)

Encontrei 33 ocorrências de verbos no infinitivo, todas em orações-raiz. Além disso, todas tiveram o sujeito preenchido, anteposto ao verbo e sem duplicação. Com respeito ao tipo de verbo, em 33 ocorrências, 30 foram transitivos (90,9%), 2 copulativos (6,1%) e 1, inacusativo (3%). A respeito da referência semântica do sujeito, eles estão distribuídos entre as primeira e terceira pessoas do singular e do plural, havendo uma maior produção de sujeitos no singular. A seguir, elenco todos os casos de verbos no infinitivo, separados pelo tipo de sujeito pleno, para melhor ilustrar os dados:

a. Orações com verbos no infinitivo com sujeitos expressos por pronomes (12 ocorrências):

1. eu *voltar* no Brasil para sustentar a minha família
2. Eu *fazer* o curso
3. Eu *finalizar* o meu estudo
4. eu já *acabar* a minha estudo na UNILAB
5. Eu *contribuir* para desenvolver nossas nação
6. Eu *aprender* o português para implementa
7. eu *esforçar* muito a minha capacidade

8. eu pronto *atender* em uma qualquer actividades
  9. nós *comunicar* com lingua portuguesa
  10. eu *aprender* a lingua portuguesa
  11. eu *atender* a sua nação de Timor-Leste
  12. Eu *voltar* de Brasileiro
- b. Orações com verbos no infinitivo com sujeitos expressos por sintagma nominal (21 ocorrências):
13. o cidadão do Timor-Leste *pegar* um princípio
  14. Timor-Leste *implementar* a lingua português
  15. Timor-Leste com governo do Brazil *criar* um plano
  16. os timorenses *alcançar* a sua independencia
  17. os timorenses *lutar* para sonhar a sua independência
  18. o Timor-Leste *aumentar* o seu plano
  19. a língua portuguesa *ser* como uma língua falada
  20. UNILAB *entregar* o poder para as pessoas
  21. o Timor-Leste *entrar* no CPLP
  22. A lingua portuguesa *ajudar* sobre o processo da aprendizagem
  23. Timor-Leste já *usar* a lingua portuguesa para capacitar mais todos os professores
  24. muitas pessoas *atender* o bolseiro
  25. algumas pessoas de Timor *falar* com a língua Melayu
  26. Timor leste *aprender* a lingua portuguesa
  27. O governo do Timor-leste *dar* as saudações
  28. timorense *utilizar* a lingua portuguesa
  29. O Governo Timor leste *levar* a língua portuguesa
  30. os estudantes sempre *falar* a língua Tétum
  31. os dosentes sempre *usar* a língua melayu
  32. o Timor-Leste *estudar* a lingua português
  33. pessoas timorenses *falar* a língua indonésia

21 dos 80 textos que analisei em minha pesquisa apresentaram verbos no infinitivo e eles estão distribuídos entre escreventes homens e mulheres. Interessante é observar que todos os escreventes que produziram formas de verbo no infinitivo também produziram formas finitas. Nos textos que apresentaram verbos no infinitivo, esses verbos não predominaram, mas ocorreu uma, duas e, no máximo, quatro vezes. Por exemplo, para um determinado texto, que apresentou mais ocorrências de verbos no infinitivo (no total, quatro ocorrências), apresentou também cinco ocorrências de orações com verbos finitos.

Guasti (2002), abordando a aquisição da linguagem, verificou que construções no infinitivo fazem parte do processo de aquisição no período inicial, quando o valor paramétrico associado ao PSN ainda não foi fixado. Ele argumenta que, na fala de crianças entre 1 e 3 anos de idade, o que ocorre é que, nesse período de aquisição, há um primeiro estágio de aquisição em todas as línguas: sujeitos ocorrem diante de verbos no infinitivo e, enquanto o valor paramétrico não é fixado, há alternância entre nulos e plenos preenchendo a posição de sujeito. Nesse sentido, conforme abordado por Guasti (2002), a criança produzirá sentenças que não são produzidas pela gramática do adulto. Esse processo natural da aquisição evidencia que os parâmetros da GU estão sendo formatados e essa alternância de produção cessará quando a GU atingir o seu estado estável. No caso da produção de sujeitos nulos, a fixação do PSN ocorre entre os 2 e 3 anos de idade (GUASTI, 2002, p. 185).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas ocorrências do PTL, observo que adultos escolarizados, em textos escritos monitorados, produziram, em alternância com verbos finitos, construções com verbos no infinitivo. Isso me leva a afirmar que esses timorenses ainda não fixaram totalmente o valor do PSN da língua-alvo, o português, por interferência do contexto multilíngue e a aprendizagem tardia do português, apenas no âmbito escolar. Essa constatação, além de expressar dificuldades de aprendizagem do português LNM, também demonstra que o acesso à fixação paramétrica da nova língua em idade adulta passa, evidentemente, pelos parâmetros já fixados na GU durante a aquisição, indo ao encontro do que prevê a Hipótese de Acesso Parcial, que estabelece que, passado o período crítico, qualquer aprendizagem de língua acontecerá com o acesso à GU a partir de sua configuração obtida após a aquisição da LM, condição na qual os valores paramétricos encontram-se já fixados (SCHACHTER, 1989; STROZER, 1992).

Como o português é fruto de aprendizagem para esses falantes, pode ser que a LM esteja atuante no surgimento da interlíngua, que seria uma estratégia transitória para se alcançar as características da língua-alvo. Mas, ao mesmo tempo, em vista do quantitativo geral de sujeitos nulos averiguados no *corpus*, bem abaixo do de sujeitos plenos, estaria mesmo o PTL a caminho do sujeito nulo? Para permitir uma reflexão nesse sentido, reconheço que um estudo sincrônico, com um controle dos informantes, acompanhando-os em sua aprendizagem do português ao longo do tempo, seria a medida mais apropriada para aferir que a alternância entre formas finitas e infinitas dos verbos e a escassa produção de sujeitos nulos são apenas reflexo da interlíngua, de modo que

essas características tenderiam a desaparecer com o tempo. Ainda assim, esse estudo poderia averiguar, assim como Kato e Duarte (2014) fizeram para o PB, que não há uma mudança em andamento, mas sim uma variedade do português com características próprias.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, D. B. *Esboço gramatical do Tetun Prasa: língua oficial de Timor-Leste*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

ALBUQUERQUE, D. B; RAMOS, R. O português na República Democrática de Timor-Leste: quase duas décadas depois. *Revista Letras Raras*. Campina Grande, v. 9, n. 4, p. 76-105, dez. 2020.

ALMEIDA, N. C. H. *Língua Portuguesa em Timor-Leste: Ensino e Cidadania*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa). Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

BATORÉO, H. J. Ensinar português no enquadramento poliglóstico de Timor-Leste. *Palavras*, n. 37, Lisboa: Associação de Professores de Português, 2010, p. 55-65.

BRITO, R. P. Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 175-194, jul./dez. 2010.

CHOMSKY, N. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris, 1981.

COSTA, L. Línguas de Timor. In: CRISTÓVÃO, F. *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

DIAS, H. O parâmetro do sujeito nulo em aprendentes do português em Moçambique. *Português moçambicano: Estudos e reflexões*, p. 17-46, 2009.

DUARTE, M. E. L.; KATO, M. A. Restrições na distribuição de sujeitos nulos no Português Brasileiro. *Revista Veredas*, v. 18, p. 1-22, 2014.

GUASTI, M. T. *Language acquisition*. Cambridge: MIT Press, 2002.

GUIMARÃES, J. E. Língua portuguesa em Timor-Leste: análise de orientações para o ensino da escrita. *PERcursos Linguísticos*, v. 7, n. 14, p. 503-522, 2017.

HULL, G. A Morphological Overview of the Timoric Sprachbund. *Studies in Languages and Cultures of East Timor*, v.4, p.98-205, 2001b.

MALTA, D. P. L. N. *A natureza da morfologia de flexão verbal e o parâmetro do sujeito nulo em dados escritos de variedades africanas do português: uma análise contrastiva*. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFPE, Recife, 2019.

MARTINS, B. *Interferências Linguísticas na Aprendizagem do Português por Falantes do Tétum*. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna (PLNM) – Português Língua Estrangeira (PLE) / Língua Segunda (L2)) – Universidade do Minho, Braga, 2016.

OLIVEIRA JUNIOR, R. *Concordância e Parâmetro do Sujeito Nulo em redações produzidas por timorenses*. Dissertação (Mestrado em Letras) - UFPE, Recife, 2021.

PARAÍSO, T. C. F. *O uso da concordância nominal de número em redações produzidas em português por estudantes guineenses e timorenses: um estudo contrastivo*. Dissertação (Mestrado em Linguística) UFPE, Recife, 2019.

SANTOS, A. S. R. A influência da L1 no processo de aquisição da L2: um estudo sobre a transferência de parâmetros morfológicos e sintáticos. *Textos Seleccionados. XXIV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2009, pp. 467-481.

SPOLSKY, Bernard. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, vol. 14, n. 26, 2016. Tradução de Paloma Petry de SPOLSKY, Bernard. Towards a Theory of Language Policy. *Working Papers in Educational Linguistics*, v. 22, n. 1, 2007.

STROZER, J. Non-native language acquisition from a principles and parameters perspective. In: CAMPOS, H; MARTNEZ-GIL, F (Eds.). *Current studies in Spanish linguistics*. Georgetown: Georgetown University Press, 1992.

# ANÁLISE DISCURSIVA DE EMOJI: O FILME<sup>1</sup>

Carlinho Viana de Sousa<sup>2</sup>

Roberto Leiser Baronas<sup>3</sup>

## RESUMO

Esta comunicação se fundamenta, por um lado, na análise de discurso de base enunciativa, proposta por Dominique Maingueneau, a partir de seu livro *Gênese dos discursos*, e por outro, na Análise de discurso em contexto digital, proposta por Marie-Anne Paveau, em seu livro *Análise do discurso digital: dicionário das formas de das práticas*. Nosso objetivo primeiro é propor uma análise discursiva da produção cinematográfica *Emoji: o filme*. Nessa análise, mobilizamos parte do corpus inicial do nosso projeto de doutoramento, cujo objetivo é compreender como se estabelecem as relações entre o mundo real e o digital, verificando se são dois universos separados (dualismo digital) ou um universo estendido por bits e átomos (realidade ampliada). Com base, nas nossas primeiras análises de *Emoji: o filme* é possível postular a existência de um esfarelamento do dualismo digital na contemporaneidade, uma vez que as cenas analisadas e descritas apresentam evidências de uma realidade ampliada, a máquina como extensão de nossas ações e nossos pensamentos. Superarmos o dualismo digital, significa superarmos a diferenciação do linguístico e extralinguístico, do humano e não humano, e entendermos que o discurso e os elementos de sua produção são inextricáveis. Em síntese, ao analisarmos discursivamente *Emoji: o filme* constatamos que o conceito de semântica global pode ser relacionado com a concepção de ecologia do discurso, pois, no nosso entendimento, ambos os conceitos direcionam a análise de qualquer discurso para além da relação binária superfície/profundidade.

- 1 Pesquisa de doutorado em fase inicial no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Análise realizada na disciplina *Introdução aos Estudos do Discurso* (primeiro semestre de 2022).
- 2 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, [carlinho@estudante.ufscar.br](mailto:carlinho@estudante.ufscar.br);
- 3 Professor Orientador: Dr. Roberto Leiser Barobas, Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, [baronas@ufscar.br](mailto:baronas@ufscar.br).



Entendemos que tal relação tem muito a ver com os discursos digitais nativos – onde a relação entre humano e não humano, linguístico e extralinguístico é inextricável. Os discursos digitais nativos perpassam o dualismo digital, esfa-relam-no, desintegram-no, coconstroem (homem e máquina), criam um novo tipo de realidade discursiva, uma realidade ampliada, ubíqua.

**Palavras-chave:** Discurso digital, Dualismo digital, Realidade ampliada.

## INTRODUÇÃO

Nosso *corpus* se refere à produção cinematográfica de *Emoji: o filme*. A animação de 1h27min foi lançada em 2017 pela *Sony Pictures Animation* e pode ser assistida no canal de streaming da Netflix. O enredo tem como tema central a aventura vivida por três *emojis*: *Mãozinha*, *Princesa* e *Gene*, os quais exploram o mundo do *smartphone* por meio de vários aplicativos (*apps*). O *smartphone* no qual eles vivem pertence a Alex, um garoto do ensino médio que, como a maioria, é viciado em celulares. Os três *emojis* são da cidade de *Textópolis* (*app* onde eles moram). Cada *emoji* tem uma função específica. Vivem em um cubo, esperando que os humanos, por meio de uma mensagem, os utilizem/enviem. Essa é a razão primordial de existirem. Alex solicita *Gene* por meio de uma mensagem, ele surta e faz várias expressões.

O *emoji Gene* por possuir várias expressões, foi incompreendido pelos pares, inclusive pela chefe deles: a *Sorrisete*, a qual determinou que ele fosse deletado. Com a ajuda de *Mãozinha* ele consegue sair de *Textópolis* para procurar um *hacker* de nome *Rebelde* (codinome da *emoji Princesa*) para consertar seu *bug* (problema). No final do enredo Alex decide deletar todos os *apps* de seu *smartphone*, mas a *Princesa* consegue enviar *Gene* como mensagem para Alex, que a reenvia para Adi. Por meio de suas várias expressões, *Gene* faz Adi se apaixonar por Alex e ele desiste de deletar seus *apps*.

A partir da análise de *Emoji: o filme*, *corpus* inicial do projeto de doutoramento, nosso objetivo é compreender como se estabelecem as relações discursivas entre o mundo digital e o mundo real, se são dois universos separados (dualismo digital), ou se são dois universos complementares, um como extensão do outro (realidade ampliada). Trazemos a partir da leitura discursiva de *Emoji: o filme* algumas questões para reflexão: Como pensar o real e o digital na contemporaneidade? Como dois universos distintos? Ou haveria um *continuum* entre os dois, uma espécie de realidade ampliada?

Vale salientar que ao longo da pesquisa (escrita da tese), outros *corpora* serão mobilizados para dar conta do objetivo geral, inclusive ressaltamos que o filme funciona como uma espécie de ancoragem material para a reflexão que é profunda e relevante para as ciências da linguagem. Estudar as complexas relações entre o real (off-line) e o digital (on-line) por meio da leitura discursiva de *Emoji: o filme*, poderá trazer importantes contribuições não somente para o campo dos estudos do discurso praticados no Brasil, como também para os campos das ciências da informação e da comunicação e para as humanidades em geral.

Nosso percurso metodológico será baseado nas concepções de Maingueneau (2008; 2015), que por meio de uma teoria enunciativa do discurso discute conceitos como: cenas de enunciação, semântica global, primado do interdiscurso, entre outros. Utilizaremos também alguns conceitos de Paveau (2021), principalmente os relacionados aos tecnodiscursos, procurando compreender como se estabelece a comunicação no mundo digital por meio dos discursos digitais nativos, aqueles que se originam na web.

A pesquisa de doutorado está em sua fase inicial. Os resultados obtidos com a análise de *Emoji: o filme* indica um esfarelamento do dualismo digital na contemporaneidade, ou seja, há uma relação inextricável entre humano e não humano em ambientes digitais. A máquina é uma extensão de nossas capacidades intelectuais.

## PERCURSO METODOLÓGICO

Com base nos postulados de Maingueneau (2008; 2015) pensamos nas seguintes etapas metodológicas: analisar inicialmente *Emoji: o filme* mobilizando os conceitos de: semântica global, prática (inter)discursiva, primado do interdiscurso, polêmica como interincompreensão etc.; num segundo momento, descrever/interpretar as diferentes cenas genéricas e as diferentes cenografias que constituem *Emoji: o filme* e, a partir delas compreender como a passagem do real para o digital se estabelece e, vice-versa. Além disso, tomaremos também como corpora, as resenhas publicadas na web sobre *Emoji: o filme*, bem como os comentários dos internautas, o posicionamento de diferentes atores sociais sobre essa produção cinematográfica.

Por último, com base em Paveau (2021) verificaremos como funcionam discursivamente as seis características que constituem, enquanto tecnodiscurso, a produção cinematográfica *Emoji: o filme*: 1) a composição; 2) a deslinearização; 3) a ampliação; 4) a relacionalidade; 5) a investigabilidade; e, 6) a imprevisibilidade. Essas características contribuirão na compreensão do dualismo digital encarnado no esfarelamento que estamos propondo tanto das fronteiras entre a linguagem e a máquina, bem como do esfarelamento dos espaços e dos sujeitos que neles transitam.

## ANÁLISE INICIAL DO CORPUS

Partindo do quadro teórico-metodológico proposto por Maingueneau (2015) e Paveau (2021), mobilizando alguns conceitos acima explicitados, fizemos uma análise inicial do nosso corpus de pesquisa. Cumpre salientar que

*Emoji: o filme* traz cenas do mundo real e digital, no entanto, a maior parte de nossas análises, por uma questão metodológica se concentrou no mundo digital, neste caso o mundo dos *emojis*.

Antes de o filme iniciar (Figura 1), temos uma cena inusitada, na qual alguém pega seu *smartphone* para tirar uma foto da estátua da *Columbia Pictures*. Em seguida, realiza uma “trollagem”<sup>4</sup> na imagem da estátua colocando a carinha de um *emoji* de óculos escuro sobrepondo seu rosto.

**Figura 1** - Trollagem na imagem da Columbia Pictures



**Fonte:** Printada de *Emoji: o filme*

A imagem da Figura 1 representa o *dualismo digital*, de um lado o mundo real (representado pela pessoa que tira a foto) e de outro o mundo digital (representado pelo *smartphone* e seus *apps*). O termo *dualismo digital* foi proposto pelo sociólogo Nathan Jurgenson em 2011, para explicitar que o que está conectado e o que não está, constituem dois universos separados. De acordo com Paveau (2021, grifos nosso), o *dualismo digital* suporta três tipos de evidências binárias: 1) *átomos/bits* – que constata a matéria das coisas; 2) *físico/digital* – que mostra o tipo de realidade implicada; e, 3) *off-line/on-line*

4 “A trollagem é uma nova forma de humor muito apreciada nas redes sociais. O termo ganhou até um meme, o *Troll Face*, utilizado em tirinhas justamente quando a situação descrita se trata de um trote” (Mariana COUTINHO, 2013, on-line, *O que são ‘trolls’ e o que é ‘trollagem’?* Disponível em: <<https://www.techtudo.com.br/noticias/2013/06/o-que-sao-trolls-e-o-que-e-trollagem.ghtml>>. Acesso em: 12 ago. 2022).

– que trata da relação com a *web*. O termo foi duramente criticado, o que levou Nathan Jurgenson a substituí-lo pelo conceito de *realidade ampliada*.

Estou propondo uma visão alternativa que afirma que nossa realidade é tecnológica e orgânica, digital e física, tudo ao mesmo tempo. Não estamos entrando e saindo de realidades digitais e físicas separadas, como Matrix, mas vivemos em uma realidade, que é aumentada por átomos e bits. E nossos eus não estão separados nessas duas esferas como um “primeiro” e “segundo” eu dualista, mas sim um eu aumentado (JURGENSON, 2011, on-line, tradução nossa).<sup>5</sup>

Um discurso sempre tem relação com outro/s. “Nossa própria hipótese do *primado do interdiscurso* inscreve-se nessa perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra, em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro” (MAINGUENEAU, 2008, p. 31, grifo nosso).

No caso de *Emoji: o filme*, o discurso de Alex (*discurso primeiro - dp*) está totalmente relacionado com os discursos dos *emojis* (*discurso segundo - ds*), ou seja, há uma heterogeneidade constitutiva que interliga o Mesmo do discurso (*emojis*) e seu Outro (Alex), uma espécie de *realidade ampliada*. O mesmo processo ocorre internamente no mundo dos *emojis*, em Textópolis, na relação hierárquica de poder da *emoji* “chefe” e seu Conselho sobre os outros *emojis*. Podemos identificar tais relações em F1 e F2:

Alex: ‘Preciso responder a mensagem da Adi, o que eu devo escrever?’

Colega: **‘Nada! Palavras não estão com nada!’**

Alex: ‘Já sei, sem palavras.’ (F1).

Gene: ‘É...Eu vim aqui pra me defender, mas você tá tão alegre...Então boas notícias?’

Sorrisete: ‘Hã hã, pois é. Eu tô sempre alegre.’

Gene: ‘Ah tá! #Óbvio.’

Sorrisete: ‘A única coisa que detona a minha alegria é quando um emoji da equipe dá erro, porque o Alex poderia deixar de confiar no celular...Aí o nosso mundo poderia ser deletado...’

5 JURGENSON, N. Digital dualism versus augmented reality, 24/02/2011. Disponível em: <<https://thesocietypages.org/cyborgology/2011/02/24/digital-dualism-versus-augmented-reality/>>. Acesso em: 12 ago. 2022.

Gene: 'Sorrisete eu juro pela placa mãe mortinha que eu nunca mais na vida vou cometer outro erro no cubo!'

Sorrisete: '...vamos entregar você aos melhores robôs antivírus...' (F2).

É importante verificar no F1 o texto destacado. Tal enunciado caracteriza a sociedade atual, cada vez mais pragmática, mais "cansada", procurando por atalhos, por facilidades, principalmente quando querem se comunicar. Os *emojis* por serem iconotextos, ou seja, "produções semióticas em que imagem e fala são indissociáveis" (MAINGUENEAU, 2015, p. 160) são recursos muito aceitos e usados, principalmente, pelos jovens. O texto pode assumir outras formas, ampliando a estrutura linguística, ele pode ser um ícone, um vídeo, um hipertexto, enfim uma estrutura multimodal. Dessa forma,

[...] a prática discursiva não define apenas a unidade de um conjunto de enunciados; ela pode também ser considerada com uma *prática intersemiótica* que integra produções pertencentes a outros domínios semióticos [...]. Tal extensão torna-se necessária pelo fato de que o sistema de restrições que funda a existência do discurso pode ser igualmente pertinente para esses outros domínios (MAINGUENEAU, 2008, p. 23, grifo do autor).

Por outro lado, a economia de palavras, a comunicação curta, o pragmatismo facilitado pelos recursos digitais, pode levar o sujeito ao isolamento, ao medo de falar em público ou com alguma pessoa face a face (comportamento de Alex descrito no F4). Pode ocasionar também dificuldades na escrita/leitura de textos formais, uma vez que para esses jovens, "as palavras não estão com nada", pode-se escrever de qualquer maneira (o famoso internetês).

O internetês – linguagem ou linguajar (como se quiser) que os internautas estão espalhando pelo mundo – vem sendo objeto de desconfiança das gerações mais velhas e de grande familiaridade e júbilo para as mais jovens, em especial para aqueles que se entregaram de corpo e alma aos encantos da internet e as suas múltiplas possibilidades (RAJAGOPALAN, 2013, p. 37).

Em todos os tempos houve céticos e otimistas quanto à evolução da linguagem. Para os céticos o internetês é uma "aberração" da linguagem, pois eles se intitulam guardiões do falar/escrever bem, da gramática. Do lado dos otimistas, o internetês é somente mais uma variação linguística, um novo modo de

comunicação, no entanto restrito ao meio em que ele ocorre, o digital. “Toda inovação tecnológica costuma ser saudada com reações imediatas de dois tipos e, muitas vezes, simultâneas, gerando situações um tanto paradoxais” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 38).

Na figura 2 é possível identificar o *dualismo digital* (físico/digital), nele temos, de um lado o conjunto de formações discursivas existentes no mundo real de Alex, tais como: discurso escolar, discurso de adolescentes, discurso digital etc. De outro lado, as formações discursivas do mundo digital dos *emojis*, tais como: tecnodiscurso (PAVEAU, 2021), discurso imagético, discurso multimodal, enfim novas textualidades (MAINGUENEAU, 2015). O conjunto de formações discursivas<sup>6</sup> do mundo **físico/digital** constituem nosso *universo discursivo*.

**Figura 2** - Universo discursivo



**Fonte:** Printada de *Emoji: o filme*.

Dentro do *universo discursivo* de *Emoji: o filme* delimita-se como *campo discursivo*, o **campo digital**, o qual tem uma relação, ora de aproximação, ora de distanciamento, um tipo de *polêmica como interincompreensão*. “Cada discurso repousa, de fato, sobre um conjunto de semas repartidos em dois registros: de um lado, os semas ‘positivos’, reivindicados; de outro, os semas ‘negativos’, rejeitados” (MAINGUENEAU, 2008, p. 99). Esse movimento (aceitação/rejeição)

6 “A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2020, p. 41).

ocorre na comunicação entre o *dp*, quando Alex envia mensagens para Adi ou para seus colegas e o *ds*, as ações dos *emojis* na tela ao serem enviados. O *ds* só pode ser entendido no fechamento semântico do intérprete (*dp*), no simulacro que dele constrói (MAINGUENEAU, 2008). O mesmo processo ocorre inter-namente em *Textopólis*, mundo dos *emojis*.

Na Figura 2, também, é possível identificar os seres humanos contemporâneos, o *homo digitalis*, termo designado por Han (2018, grifo do autor). De acordo com ele, os espaços na *web* são verdadeiros “enxames digitais”, cheio de ruídos, onde os *web* consumidores têm as mãos atrofiadas, apenas deslizam os dedos nos aparelhos digitais, são incapazes de agir, apenas enumeram, adicionam: curtidas, *likes* etc. Tal fato pode ser confirmado em F3:

*Gene*: ‘Perai que app é esse aqui? Todo mundo falando de si mesmo. O Alex conhece tantas pessoas.’

*Mãozinha*: ‘Essas pessoas não conhecem ele. Elas **curtiram ele** e é isso que importa nessa vida: **popularidade**.’

*Gene*: ‘É...sei lá? Acho que eu prefiro ter um amigo de verdade.’

*Mãozinha*: ‘Amigo de verdade? Você não chega em lugar nenhum desse jeito. Você precisa é de **fãs**. Eles é que te dão apoio total e irrestrito, desde que você esteja por cima.’” (F3).

No F3 (palavras em destaque), temos alguns termos chaves que definem o *discurso digital*, são eles: *likes*, *curtidas*, *popularidade*, *fãs* etc. Tanto no mundo digital quanto no real, pessoas e *emojis* querem estar em evidência, serem idolatrados/as. Enfim, almejam alcançar a “felicidade” nas diversas redes digitais. “A alegria que se encontra nas redes sociais de relacionamento tem sobretudo a função de elevar o sentimento próprio narcisístico” (HAN, 2017, p. 93).

Por último, delimita-se os *espaços discursivos* que, no caso de *Emoji: o filme*, restringe-se às trocas de mensagens, ou seja, os **discursos digitais**, entre *emojis* e Alex e, vice-versa, por meio do *smartphone* e os vários *apps* nele instalados. Os *discursos digitais*, de acordo com Paveau (2021), obrigam-nos a repensar o quadro teórico-metodológico de análise do discurso. Pois, os *discursos digitais nativos* (aqueles originários da própria *web*), possuem características de:

1. **Composição**: Os discursos digitais nativos são compósitos, ou seja, são constituídos por uma matéria mista que reúne indiscernivelmente o linguageiro e o tecnológico de natureza informática, de forma manifesta (caso da hashtag ou do pseudônimo no Twitter [...]), dotados de marcas de composição) ou não manifesta (caso de todos os tecnodiscursos on-line que dependem dos programas informáticos).



2. **Deslinearização:** Os discursos digitais nativos não se desenvolvem obrigatoriamente em um eixo sintagmático específico do fio do discurso, de acordo com a teoria pré-digital: eles podem ser deslinearizados pelos links hipertextuais, que direcionam o texto fonte e seu leitor para outro discurso, em outra janela do navegador e outra situação de enunciação.
3. **Ampliação:** Os discursos digitais nativos revelam uma enunciação ampliada, por causa da conversacionalidade da web social (as publicações do blog são ampliadas pelos comentários) ou das ferramentas de escrita ubíquas (como as de escrita colaborativa que permitem que uma escrita coletiva num espaço enunciativo único, mas com a identificação dos diferentes enunciadores).
4. **Relacionalidade:** Os discursos digitais nativos estão todos inscritos numa relação: com outros discursos, por causa da reticularidade da web; com os aparelhos, por causa da sua natureza compósita que faz com o que os enunciados sejam coproduzidos com a máquina; com os escritores e os (escri)leitores que passa pela subjetividade da configuração das interfaces de escrita e de leitura.
5. **Investigabilidade:** Os discursos digitais nativos se inscrevem, no sentido material do termo, num universo que nada esquece e que é percorrido por ferramentas
6. de busca e redocumentação. Eles são, portanto, investigáveis, ou seja, localizáveis e coletáveis para eventuais menções, utilizações, repetições [...].
7. **Imprevisibilidade:** Os discursos digitais nativos são parcialmente produzidos e/ou formatados por programas e algoritmos, fato que os torna imprevisíveis para os enunciadores humanos, tanto no plano de sua forma (passando automaticamente de um lugar de enunciação pré-digital a um lugar digital, um enunciado muda de forma), quanto no plano de seu conteúdo (algumas ferramentas, como os programas, redocumentam os discursos nativos dispersos, criando conteúdos originais) (PAVEAU, 2021, pp. 59-60, grifos da autora).

Percebe-se no F4 um esfarelamento do *dualismo digital*, pois não se sabe mais o que é real e o que é digital, parece haver um *continuum*, a máquina parece ser a extensão do homem, de seu pensamento, de sua ação. A pessoa já não fala por si mesma, o algoritmo toma a decisão por ela.

“Colega: ‘Cara! A Adi tá aqui. Vai lá falar com ela.’

Alex: ‘Toda vez que eu tento eu só vacilo. Eu não tô conseguindo me abrir pra ela.’

Gene: ‘Se a gente ajudar o Alex a se declarar, talvez ele não delete a gente.’

Princesa: **‘Eu posso hackear e mandar uma mensagem do celular dele,** mais só dá tempo de mandar uma.’” (F4).

Estabelecendo uma relação entre sermos *hackeados* (texto em destaque no F4) o tempo todo. Tomemos como exemplo uma pesquisa realizada no Google, de um produto qualquer que nos interessa. Ao acessarmos outras plataformas digitais, o mesmo produto começa a aparecer em nossas telas, suggestionando-os, fazendo a gente sentir necessidade de adquiri-lo. Percebe-se que a tecnologia está a serviço do consumismo, seja ele de qualquer natureza. Pensamos que essas estratégias das ferramentas da internet vão ao encontro das seis características do tecnodiscurso: composição, deslinearização, ampliação, relacionalidade, investigabilidade e imprevisibilidade propostas por Paveau (2021). E que elas também estão presentes nos *emojis*, em especial em Gene, o qual pode assumir várias expressões ao mesmo tempo.

Figura 3 - Emoji Sorrisete



Fonte: Printada de *Emoji: o filme*.

No espaço digital chamado *Textópolis*, aplicativo onde residem todos os *emojis*, cada qual desempenha uma e, somente uma, *função específica*. Apesar disso, há níveis hierárquicos de poder. Existe uma supervisora de sistema, a

“chefe” de todos os *emojis*: *Sorrisete* (Figura 3). Há, também, um Conselho formado pelos *emojis* favoritos, os quais deliberam sobre a situação de cada *emoji*.

“Um procedimento que se funda sobre uma semântica ‘global’ não apreende o discurso privilegiando esse ou aquele dentre seus ‘planos’, mas integrando-os todos ao mesmo tempo, tanto na ordem do enunciado quanto na da enunciação” (MAINGUENEAU, 2008, p. 75). Pensando em uma *semântica global*, verificamos em *Textopólis* uma *intertextualidade externa*, ou seja, um campo cita discursos anteriores e exteriores a ele, nesse caso, simula o sistema hierárquico do mundo real, principalmente o relacionado à organização neoliberal. Cada *emoji* tem sua competência específica, se não a cumprir, poderá ser penalizado pela “chefe” e seu Conselho. O que ocorreu com o *emoji Gene*, que por não se encaixar no padrão, foi condenado à exclusão (ver F2). Relação bastante antagônica, pois, *Sorrisete* e os membros do Conselho também são *emojis*, assim deveriam cumprir, também, somente uma função específica.

Dentro da formação discursiva há uma *interincompreensão regulada*, uma matriz semântica que provoca o conflito recíproco. O discurso do *Outro* é trazido para dentro das categorias do *Mesmo*, e é rejeitado. Dessa forma, o *vocabulário*, o léxico *função específica* é explorado de maneira semanticamente contraditória nos dois discursos: *dp* (*emojis* da alta hierarquia) *versus ds* (*emojis* subalternos).

Em *Textopólis*, o *tema* principal é: “Cada *emoji* deve cumprir uma *função específica*”. Este é um tema global, imposto pelo sistema de restrições da formação discursiva. Temas impostos se dividem em *compatíveis* e *incompatíveis*. Embora os *emojis* (subalternos) entendam a incompatibilidade do tema, aceitam-no, pois ele faz parte do conjunto geral de temas do sistema de restrições. Está definido no *estatuto do enunciador e destinatário*, o que eu enuncio deve ser legitimado pelo meu destinatário, por meio de uma *dêixis enunciativa* que estabelece uma cena e uma cronologia, de acordo com a formação discursiva.

Além do estatuto do enunciador/destinatário e da *dêixis*, temos em F5 o *modo de enunciação*:

*Sorrisete*: ‘Vejam como funciona, não tem nada de mais. Brincadeira, **isso aqui é demais!** Cada um tem seu próprio cubo na barra dos *emojis*. Quando Alex escolher você, se tiver tanta sorte. **O cubo vai se iluminar!**’

*Cocô*: ‘Wow! Vou botar pra feder!’

*Sorrisete*: ‘O escaner vai fazer sua leitura e essa imagem vai ser enviada diretamente pra caixa de texto do Alex. E eu vou dizer uma coisa: **não há nada como ser escaneado pela primeira vez. Hu hu, vocês vão adorar... juro! E aqui é a sessão de**

favoritos, os emojis mais populares, e é claro que o meu cubo também fica aqui...” (F5).

Os textos destacados no F5 fazem parte do *tom* que associado à corporalidade (Figura 4) constituem a cena do *modo de enunciação*. Tal cena faz com que a própria enunciação se torne o tema, e este seja aceito pelo destinatário, de modo *coesivo*, pois cada formação discursiva tem uma maneira específica de construir sua argumentação e passar de um tema a outro: “E aqui é sessão de favoritos, os emojis mais populares... (F5)”. Cumpra uma função e ganhe uma promoção, típico do capitalismo.

**Figura 4** - Modo de enunciação



**Fonte:** Printada de *Emoji: o filme*.

Agora passemos a descrever sobre os *emojis Gene e Rebelde* (codinome da *emoji Princesa*). Esses *emojis*, por meio de suas *competências discursivas*, não aceitaram as condições impostas em *Textopólis*.

Num primeiro momento, *Gene* reconheceu suas falhas (*bug*) e junto com o *emoji Mãozinha* foi procurar ajuda para ser reprogramado. Nesse primeiro momento, entendemos que *Gene* tem uma *competência discursiva*, pois reconhece a incompatibilidade dos enunciados de sua formação discursiva, no entanto não os rejeita, pois entende que tais enunciados fazem parte do sistema de restrições global. Tal fato pode ser identificado no F6:

“*Gene*: ‘Então é isso quando eu der as carinhas aqui de novo serei um verdadeiro éh!...’ (F6).

Num segundo momento, quando sai de *Textópolis*, e vai para a tela de fundo do *smartphone*, conhecendo outros *apps*, outros *emojis*, outras formações discursivas, *Gene* adquire uma *competência (inter)discursiva*, a qual lhe permite:

ser capaz de reconhecer enunciados como “bem formados”, isto é, como pertencentes a sua própria formação discursiva [...]

ser capaz de produzir um número ilimitado de enunciados inéditos pertencentes a essa formação discursiva (MAINGUENEAU, 2008, p. 54).

Assim, *Gene* é capaz de perceber a incompatibilidade semântica do seu sistema de restrições e traduzir essa incompatibilidade dentro seu próprio sistema de restrições, reconhecendo que não precisa mudar sua identidade, apenas aceitá-la, conforme destacado em F7:

“*Gene*: ‘Rebelde! Eu, olha só, ah! Eu... eu tenho que te falar que a emoji mais legal e mais interessante que eu já conheci é você. E depois de tudo que a gente viveu **eu não quero mudar o meu jeito de ser, porque o que eu tô sentido agora, é... é muito legal! Eu acho que eu quero ficar exatamente do jeito que eu sou...**’” (F7).

A emoji *Princesa*, desde o início já tem conhecimento da incompatibilidade semântica do seu sistema de restrições, ou melhor é dotada de competência *(inter)discursiva* para não aceitar as condições impostas às *Princesas (emojis do sexo feminino)*. Utiliza seu conhecimento informático (*hacker*) para fugir de *Textópolis* e ir morar na “nuvem” (*app Dropbox*). Em F8 e F9 é destacada sua *competência (inter)discursiva*:

“*Gene*: ‘E você acha que como eu sei fazer várias carinhas, ele vai pensar que eu sou emojis diferentes.’

*Princesa*: ‘É, mais vê se não esquece que a ideia foi minha. **Os homens sempre levam crédito pela ideia das mulheres.**’ (F8).

*Princesa*: ‘*Gene* se isso é porque você desistiu de ser um eh! Eu dou a maior força.

Eu gosto de você como você é, **mas eu tenho planos pra mim.**’

*Gene*: ‘Entendi.’

*Princesa*: ‘**Eu não sou apenas uma princesinha esperando meu príncipe...**’ (F9).

Em F8 percebemos um paralelo com o mundo real, no fragmento de texto: “Os homens sempre levam crédito pela ideia das mulheres”. Indubitavelmente, ao longo dos anos e na contemporaneidade as mulheres, embora tenham conquistado vários direitos legítimos, ainda são muito inferiorizadas em relação aos homens. Tal fato pode ser observado em todos os setores: social, político, econômico, religioso, doméstico etc. Passando o olho rapidamente pelos *emojis* presentes em qualquer *smartphone*, também é possível perceber a predominância de *emojis* do gênero “masculino”, o que caracteriza também uma desigualdade entre homens e mulheres no mundo digital.

## RESULTADOS PARCIAIS

Com base, nas nossas primeiras análises de *Emoji: o filme* é possível postular a existência de um esfrelamento do dualismo digital na contemporaneidade, uma vez que as cenas analisadas e descritas apresentam evidências de uma realidade ampliada, a máquina como extensão de nossas ações e nossos pensamentos. Superarmos o dualismo digital, significa superarmos a diferenciação do linguístico e extralinguístico, do humano e não humano, e entendermos que o discurso e os elementos de sua produção são inextricáveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em *Emoji: o filme* destacamos um esfrelamento do *dualismo digital* na contemporaneidade. Pois, as cenas analisadas e descritas apresentam evidências de uma *realidade ampliada*, a máquina como extensão de nossas ações e nossos pensamentos, uma ecologia do discurso (PAVEAU, 2021) ou, ainda, novas textualidades (MAINGUENEAU, 2015). Para superarmos o *dualismo digital*, precisamos caminhar para uma análise do discurso pós-dualista.

A opção pós-dualista implica ir além de uma abordagem logocentrada nos fenômenos discursivos, que concentra a análise apenas em formas linguageiras ou comunicacionais, em detrimento das restrições sociotécnicas e, mais amplamente, ambientais, para integrar os outros componentes da vida humana e não humana; é por isso que se trata de uma abordagem ecológica, já que o posto de observação da análise não é mais apenas o discurso, mas o conjunto dos elementos do ambiente (PAVEAU, 2021, p. 161).

Em síntese, acreditamos que o conceito de *semântica global* (Maingueneau, 2008) está totalmente relacionado com a concepção de *ecologia do discurso*

(Paveau, 2021), pois ambos os conceitos direcionam a análise de qualquer discurso para além da relação binária superfície/profundidade. Isso tem muito a ver com os discursos digitais nativos – onde a relação entre humano e não humano, linguístico e extralinguístico é inextricável. Os discursos digitais nativos perpassam o *dualismo digital*, esfarelam-no, desintegram-no, coconstroem (homem e máquina), criam um novo tipo de realidade discursiva, uma *realidade ampliada*, ubíqua.

## REFERÊNCIAS

HAN, B-C. **No exame: perspectivas do digital**. trad. Lucas Machado. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do cansaço**. trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

\_\_\_\_\_. **Discurso e análise do discurso**. trad. Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

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

PAVEAU, M-A. **Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas**. Júlia Lourenço Costa e Roberto Leiser Baronas (Org.). 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

RAJAGOPALAN, K. Como o internetês desafia a linguística. In: **Linguística da internet**. Tânia G. Shepherd e Tânia G. Saliés (Org.). São Paulo: Contexto, 2013. pp. 37-53.

# USOS DE GESTOS DE MÃO ABERTA COM PALMA PARA CIMA EM CONTEXTOS DO PORTUGÊS BRASILEIRO QUE EVOCAM UM SENTIDO NEGATIVO: UMA ABORDAGEM COGNITIVA E MULTIMODAL

Beatriz Graça<sup>1</sup>  
Maíra Avelar<sup>2</sup>

## RESUMO

A relação entre os Estudos de Gesto e a Linguística Cognitiva vem sendo amplamente discutida, por se tratar de uma relação produtiva, tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico. Nesse sentido, os gestos de mão aberta palma para cima (*Palm Up Open Hand* - PUOH) são caracterizados pela palma da mão aberta voltada para cima e com os dedos estendidos e por um movimento descendente ou com torção dos pulsos. Os gestos que demonstram essas propriedades de forma e movimento são muito utilizados para apresentar um objeto abstrato e discursivo como uma entidade concreta e visível, convidando os participantes a se engajarem em uma perspectiva compartilhada sobre esse objeto. Desse modo, este trabalho investiga os gestos de mão aberta palma para cima produzidos em contextos comunicativos do Português Brasileiro (PB) nos quais um sentido negativo é evocado. Para isso, selecionamos duas ocorrências desses gestos em contextos comunicativos do PB. Para analisar os dados, utilizamos o Métodos de Análise Gestual (MGA), método que compreende a multimodalidade do uso da linguagem como um processo dinâmico que ocorre em diferentes escalas de tempo. Em termos

- 1 Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, biafgss@gmail.com.
- 2 Professora Titular A do departamento de Estudos Linguísticos e Literários e do Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: mairavelar@uesb.edu.br



de resultados preliminares, argumentamos que, juntamente com as formas e funções gestuais já documentadas para essa Família Gestual por outros pesquisadores, o gesto de mão aberta palma para cima também pode funcionar como um gesto de negação no Português Brasileiro, especialmente quando coocorre com declarações negativas absolutas e em contextos nos quais o falante demonstra uma incapacidade de intervir em uma situação, evocando, cognitiva e linguisticamente, os temas semânticos de não-intervenção e de ausência de conhecimento ou capacidade.

**Palavras-chave:** Gesto, Multimodalidade, Cognição

## INTRODUÇÃO

A relação entre os Estudos de Gesto e a Linguística Cognitiva vem sendo amplamente discutida, por se tratar de uma relação produtiva, tanto do ponto de vista teórico quanto do metodológico. Nesse sentido, os gestos de mão aberta palma para cima (*Palm Up Open Hand* - PUOH) são caracterizados pela palma da mão aberta voltada para cima e com os dedos estendidos e por um movimento descendente ou com torção dos pulsos. Os gestos que demonstram essas propriedades de forma e movimento são muito utilizados para apresentar um objeto abstrato e discursivo como uma entidade concreta e visível, convidando os participantes a se engajarem em uma perspectiva compartilhada sobre esse objeto.

Embora diversas observações a respeito dos gestos de PUOH tenham sido feitas ao longo dos anos, compreender seus sentidos e origens têm se mostrado uma tarefa desafiadora. De modo geral, os gestos dessa família são baseados em ações práticas de dar e receber objetos. Assim, de acordo com Müller (2004), os gestos de PUOH são fundamentalmente metafóricos, na medida em que “manuseiam” objetos abstratos do discurso – proposições, ideias, perguntas, respostas – como objetos físicos da vida cotidiana, que podem ser mantidos, oferecidos, solicitados, trocados e assim por diante (MÜLLER, 2004). Müller (2004) identifica ainda sentidos dos gestos de PUOH que são relacionados à ação de dar/oferecer alguma coisa e que giram em torno da ideia de que há um objeto imaginário presente na palma da mão aberta. Esses sentidos incluem: (1) apresentar um objeto abstrato como visível ou mesmo óbvio; (2) apresentar um objeto abstrato para inspeção conjunta; (3) propor uma perspectiva compartilhada sobre um objeto abstrato. Já os sentidos relacionados ao ato de receber que a autora (2004) identifica giram em torno da ideia de que a palma da mão está vazia. Esses sentidos incluem: (1) esperar por um objeto abstrato; (2) solicitar um objeto abstrato; (3) expressar abertura para a recepção de algum objeto abstrato; (4) expressar o fato de não saber de algo.

Mais recentemente, outros autores como Cooperrider, Abner e Goldin-Meadow (2018) têm se debruçado sobre outros sentidos que podem ser construídos a partir da produção de gestos PUOH, no sentido de não apenas esclarecer questões a respeito de uma forma gestual extremamente difundida culturalmente, mas também de fornecer *insights* sobre questões fundamentais a respeito da comunicação viso-corporal, como, por exemplo, a origem das formas comunicativas e como elas assumem novos sentidos (COOPERRIDER, ABNER E GOLDIN-MEADOW, 2018). Nesse sentido, a família de gestos

PUOH é comumente dividida em duas: os gestos de palma de apresentação os gestos de palma para cima epistêmica (COOPERRIDER, ABNER E GOLDIN-MEADOW, 2018). “Palma para cima epistêmica” (*palm-up epistemic*) é um termo introduzido por Cooperrider, Abner e Goldin-Meadow (2018) para se referir a uma variante do gesto de PUOH que prototipicamente envolve um afastamento lateral das mãos. Esse gesto, de acordo com os autores, é usado para expressar um conjunto recorrente e muito distinto de sentidos epistêmicos.

Desse modo, este trabalho investiga os gestos de mão aberta palma para cima produzidos em contextos comunicativos do Português Brasileiro (PB) nos quais um sentido epistêmico negativo é evocado.

## METODOLOGIA

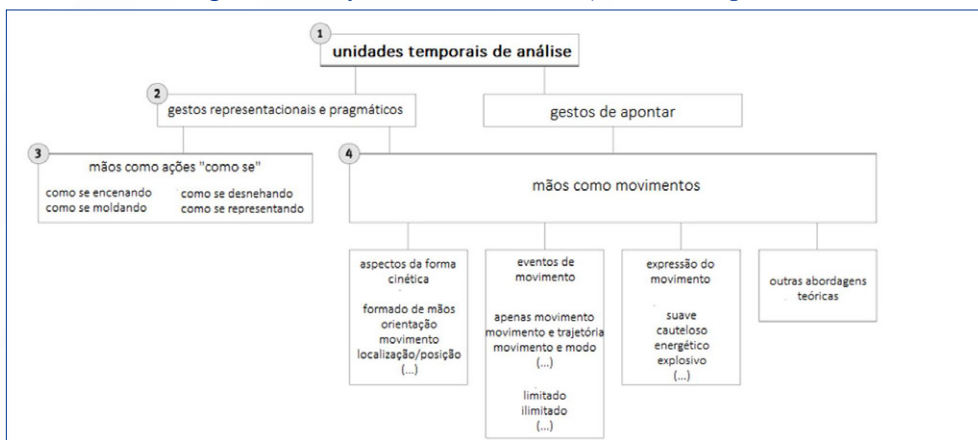
Nossos dados são constituídos por duas ocorrências de gestos de PUOH em um telejornal e um programa esportivo brasileiros. Os vídeos foram coletados do banco de dados multimodais *The International Distributed Little Red Hen Lab* da Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA). Além disso, todos os dados apresentados neste trabalho fazem parte de um conjunto de dados maior que constitui a tese de doutorado em andamento da autora.

Para a análise dos dados, utilizamos os Métodos de Análise Gestual (*Methods of Gesture Analysis* - MGA), inicialmente propostos por Bressemer, Ladewig e Müller (2013, 2014) e revisados e atualizados por Müller (2022). Em geral, o MGA oferece uma forma de reconstruir sistematicamente as propriedades fundamentais da criação do sentido de um gesto, com base em aspectos formais, ao distinguir quatro blocos de construção: i) a forma; ii) a estrutura sequencial dos gestos em relação à fala e outros gestos; iii) o contexto local de uso; iv) a distribuição do gesto em diferentes contextos de uso (BRESSEMER, LADEWIG, MÜLLER, 2013, p. 1100). Inicialmente, a MGA compreende que o sentido de um gesto emerge da interação entre sua forma, sua posição sequencial e sua inserção em um contexto de uso.

Na versão utilizada neste trabalho, que foi revisada e atualizada por Müller (2022), o MGA parte da análise dos gestos manuais como formas distribuídas temporalmente e aborda a multimodalidade do uso da linguagem como um processo dinâmico que ocorre em diferentes escalas de tempo. Essa versão do MGA (2022) difere das versões anteriores na medida em que oferece um conjunto de ferramentas para análise de gestos que podem dialogar de forma flexível com diferentes perguntas de pesquisa, ser expandidas pelos pesquisadores e funcionar com diferentes estruturas de análise (MÜLLER, 2022).

Esse conjunto de ferramentas leva em conta não só a complexidade das formas gestuais, como também a possibilidade de que até mesmo as menores mudanças nas propriedades de forma de um gesto podem ser significativas. A figura a seguir ilustra o conjunto de ferramentas de análise proposto pelo MGA:

**Figura 1** - Conjunto de ferramentas para análise gestual



Fonte: Traduzido pela autora a partir de Müller (2022, p. 8)

Na seção seguinte, descrevemos os resultados iniciais da análise descrita neste trabalho

## RESULTADOS

Argumentamos que, juntamente com as formas e funções gestuais já encontradas para esta Família Gestual por outros pesquisadores, os gestos PUOH também podem funcionar como um gesto que expressa negação implícita no Português Brasileiro, especialmente em contextos nos quais o tema semântico de retirada da ação ou de não intervenção é evocado e onde a marcação de obviedade pode ser percebida. Nas subseções a seguir, apresentamos cada uma das ocorrências analisadas para este trabalho.

### **PUOH EPISTÊMICO – AUSÊNCIA DE INTERESSE**

A primeira ocorrência foi retirada de um telejornal brasileiro e nesse trecho a falante ressalta a importância do uso de máscaras durante a pandemia de COVID19.

**Figura 2** - Representação multimodal da ocorrência 1

**Gesto:** Mãos abertas, palmas para cima, movendo-se de forma reta do centro à periferia do espaço gestual. Expressão de movimento suave.

**Relação com a fala:** integrado pragmaticamente com uma avaliação negativa (falta de interesse, irrelevância)



<i>Agora, nesse feriado,</i>	<i>não importa</i>	<i>o lugar onde você estará, lembre-se: use máscara sempre.</i>
<b>Preparação</b>	<b>Núcleo</b>	<b>Retração</b>

**Fonte:** dados da autora. Vídeo: Red Hen database

Nessa ocorrência, a falante utiliza um gesto PUOH produzido com as duas mãos que se movem com qualidade de movimento suave para ambos os lados do corpo, do centro para a periferia, enquanto diz Agora, nesse feriado, não importa o lugar onde você estará, lembre-se: use máscara sempre. Essa ocorrência expressa uma ausência de preocupação com algo que não é importante considerar no momento de decidir utilizar ou não máscaras de proteção, nesse caso, o lugar em que os interlocutores vão ao saírem de casa.

## PUOH EPISTÊMICO – DECLARAÇÃO NEGATIVA ABSOLUTA

A ocorrência seguinte foi retirada de um programa esportivo no qual jornalistas, jogadores e ex-jogadores se reúnem para discutir questões relacionadas ao futebol no Brasil. Nesse trecho, o falante está discutindo especificamente a respeito de um jogador de futebol que, de acordo com ele, não joga futebol bem.

**Figura 3** - Representação multimodal da ocorrência 2

**Gesto:** Mãos abertas, palmas para cima, movendo-se de forma reta, primeiro para a frente, e em seguida do centro à periferia do espaço gestual. Expressão de movimento enérgica.  
**Relação com a fala:** integrado pragmaticamente com uma avaliação negativa (declaração negativa enfática)



<i>é porque ele</i>	<i>não joga</i>	<i>bola</i>
<b>Preparação</b>	<b>Núcleo</b>	<b>Retração</b>

**Fonte:** dados da autora. Vídeo: *Red Hen database*

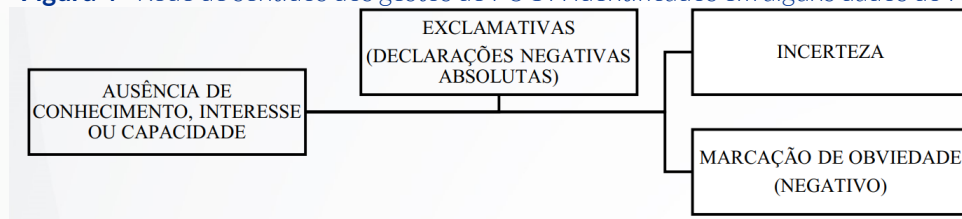
Ao dizer é porque ele não joga bola, o falante produz um gesto PUOH com as duas mãos se movendo do centro para a periferia, com qualidade de movimento forte e acentuada, com um tipo de movimento arqueado, expressando uma declaração negativa enfática sobre o jogador de futebol que era tema da discussão.

## DISCUSSÃO GERAL E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gestos de PUOH é uma das formas gestuais mais comuns utilizadas por diferentes falantes ao longo de diferentes comunidades e culturas. Os gestos PUOH podem ser vistos em diversos lugares com uma variedade de padrões de forma, movimento e sentido. Dessa forma, encontramos nos dados do Português Brasileiro diferentes tipos de ocorrências dos gestos PUOH que apresentam padrões de sentido que ocorrem em contextos interacionais em que uma situação e/ou sentimento negativo está sendo descrito ou expresso.

A seguir, apresentamos uma rede de sentidos que compreende os sentidos do gesto PUOH encontrados nesse conjunto de dados do Português Brasileiro.

**Figura 4** - Rede de sentidos dos gestos de PUOH identificados em alguns dados do PB



**Fonte:** elaborado pelas autoras com base em Cooperrider, Abner & Goldin-Meadow (2018)

A expressão da ausência de conhecimento pode assumir diferentes formas. De modo geral, pode assumir a forma de uma declaração enfática de que não se tem conhecimento relevante a respeito de algo. As expressões de incerteza podem ser conceptualizadas como uma ausência de conhecimento de ordem superior – isto é, uma falta de conhecimento sobre o próprio conhecimento ou crença. Já o uso da palma para cima epistêmica para expressar a obviedade implica que, em tais usos, o falantes está rejeitando uma suposição implícita de que algo é comum ou irrelevante. De modo semelhante, ao usar palmas para expressar a obviedade, os falanteses podem estar reagindo a uma suposição implícita de que algo mais poderia ou deveria ser dito, ou seja,

o falante afirma que, de fato, ele não sabe mais, não se importa mais ou não é capaz de dizer mais. Os sentidos exclamativos envolvem afirmações que revelam um alto grau afetivo, seja positivo ou negativo (COOPERRIDER, ABNER & GOLDIN-MEADOW, 2018).

As ocorrências aqui analisadas foram anotadas e descritas usando definições previamente feitas por Cooperrider, Abner e Meadow (2018). Dessa forma, entendemos que os gestos PUOH encontrado nos dados tem potencial para expandir a já difusa família PUOH no Português Brasileiro em termos de sentidos e contextos de uso. É importante destacar que os resultados aqui apresentados são ainda preliminares e que, para fazermos observações mais concretas, precisamos investigar outras ocorrências com mais detalhe para que possamos compreender plenamente como os gestos PUOH são usados com um sentido epistêmico negativo no Português Brasileiro e como esses sentidos são produzidos, cognitiva e linguisticamente.

## REFERÊNCIAS

BRESSEN, Jana; LADEWIG, Silva; MÜLLER, Cornelia. Linguistic Annotation System for Gestures. In: MÜLLER; Cornelia; CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva H.; MCNEILL, David &amp; TEßENDORF, Sedinha (Orgs.). **Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.** Volume 1, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton 2013, p. 1098–1124.

BRESSEM, Jana; MÜLLER, Cornelia. A repertoire of German recurrent gestures with pragmatic functions. In: MÜLLER, Cornelia, CIENKI, Alan; FRICKE, Ellen; LADEWIG, Silva; MCNEILL, David; BRESSEM, Jana (Eds.). **Body – Language – Communication. An International Handbook on Multimodality in Human Interaction.** Volume 2, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 2014, p. 1575-1591.

COOPERRIDER K.; ABNER, N.; GOLDIN-MEADOW, S. The Palm-Up Puzzle: Meanings and Origins of a Widespread Form in Gesture and Sign. *Front. Commun.* 3:23. doi: 10.3389/fcomm.2018.00023. 2018.

MÜLLER, C. “Forms and uses of the *Palm Up Open Hand*: a case of a gesture family?”. **The Semantics and Pragmatics of Everyday Gestures**, eds C. Müller and R. Posner (Berlin:Weidler), 233–256, 2004.

MÜLLER, C. A Toolbox of Methods for Gesture Analysis, no prelo, 2022.



# OS GESTOS E A DIREÇÃO DO OLHAR EM NARRATIVAS SOB UMA ÓTICA COGNITIVA E MULTIMODAL

André Lisboa<sup>1</sup>  
Maíra Avelar<sup>2</sup>

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar, na perspectiva da Linguística Cognitiva, o papel dos gestos e da direção do olhar na construção de sentido e de referenciação em narrações e reencenações de eventos passados no contexto de interação face a face. Para isso, selecionamos 2 ocorrências extraídas de entrevistas televisionadas em diferentes emissoras brasileiras. As análises foram baseadas na Teoria dos Espaços Mentais, uma vez que, no desenvolvimento do discurso narrativo, são criados espaços mentais para alocar informações que superam o contexto imediato. Em função da investigação multimodal proposta, para além da fala, em termos metodológicos, analisamos a direção do olhar e da cabeça, a utilização ou não dos braços na realização dos gestos e a postura do tronco. Esses articuladores foram analisados no sentido de observar os modos como o narrador corporifica os pontos de vista de dois ou mais personagens na mesma narrativa e, também, no ponto de vista da própria narração. Sendo assim, levando em consideração a segmentação corporal, os resultados apontaram que os gestos e a direção do olhar, no contexto do português brasileiro, podem marcar, ao mesmo tempo

- 1 Doutorando e Mestre do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Graduado em Licenciatura em Letras Modernas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: euandre-lisboa@gmail.com
- 2 Professora orientadora: Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora Adjunta do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL). Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), ambos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. E-mail: mairavelar@uesb.edu.

diferentes Espaços Mentais, o que nos leva a concluir que se tratam de articuladores independentes. Além disso, os resultados apontam que os narradores tendem a usar o Espaço Base para interagir com seus interlocutores, demonstrando que a Linha Falante-Ouvinte é caracterizada como o lócus da interação real e imediata. Por fim, foi possível observar que a combinação de gestos com a (re)direção do olhar demonstra como, cognitivamente, as narrativas são construídas no contexto interacional.

**Palavras-chave:** Direção do olhar, Gestos, Narrativas.

## INTRODUÇÃO

Quando se leva em consideração a perspectiva cognitivista, no que diz respeito à análise de interações sociais, a construção de sentido é compreendida desde os bastidores da mente – lugar onde acontecem processos cognitivos anteriores – até as diversas modalidades de expressão linguística – a exemplo da fala, na modalidade verbal, e dos gestos e da direção do olhar, na modalidade não-verbal. A construção de sentido, a partir do paradigma que guia o nosso trabalho, depende, dentre outras coisas, dos modos com os quais os participantes em uma cena enunciativa coordenam as suas atividades no sentido de organizar a interação.

Nesse sentido, em vários trabalhos, Goffman (1955, 1957, 1959, 1961) trata do fenômeno denominado como “copresença”. Conforme proposto pelo autor, no momento em que indivíduos compartilham a presença com outros, é preciso que o conjunto de ações verbais e não verbais seja considerado, uma vez que o sucesso da conversação depende do engajamento dessas pessoas no sentido de não apenas produzirem sentenças aleatoriamente, mas sim, produzirem uma interação na qual os recursos linguísticos construam sentido.

Por esse motivo, um dos objetivos deste trabalho é analisar como, as interações, mais especificamente as narrativas, são organizadas. Dessa forma, Seyfeddinipur e Gullberg (2014) afirmam que a linguagem é, por si só, multimodal. Para o efeito de exemplificação, as autoras explicam que os falantes e gesticuladores podem realizar gestos tanto para apontar para localizações, como para representar alguma instância presente na interação. Em outras palavras, os interactantes utilizam seus corpos para marcar sua orientação no interior da interação. Consequentemente, este trabalho propõe analisar, em uma narrativa multimodal, a comunicação não-verbal, levando a consideração dois articuladores multimodais: os gestos (KENDON, 1981, 2004) (MCNEILL, 1992) e a direção do olhar (SWEETSER; STEC, 2016). Além disso, neste trabalho, objetivamos investigar os modos como os gestos e a direção do olhar se configuram como construtores e marcadores de Espaços Mentais em uma narrativa proveniente do programa de TV “Que História é Essa, Porchat?”.

Este trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado (LISBOA, 2021) e doutorado, desenvolvida com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia.

## METODOLOGIA

Para a análise, utilizamos trechos da narrativa da atriz Marisa Orth, disponibilizados no Youtube, para o programa “Que História É Essa, Porchat?”, apresentado pelo ator e humorista Fábio Porchat<sup>3</sup>. Nessa narrativa, a atriz conta a experiência de que, quando solteira, saiu para jantar com um rapaz “muito bem recomendado” por suas amigas e, surpreendentemente, descobriu que o homem era casado. Levando em consideração alguns elementos da configuração espacial dessa interação, é preciso dar importância não só para a narradora, mas sim, para os indivíduos que interagem com ela no episódio escolhido. Os participantes são: a própria atriz Marisa Orth; o apresentador do programa que exerce o papel de mediador da conversação; Samantha Schmütz e Ivete Sangalo, outras convidadas que interagem com a narradora e a plateia.

As análises das amostras selecionadas foram feitas a partir dos parâmetros do Sistema Linguístico de Anotação Gestual (LASG) (BRESSEM; LADEWIG; MÜLLER, 2013), a partir do qual analisamos a forma do gesto. Para examinar a marcação dos Espaços Mentais pelos gestos, utilizamos os critérios de Cassell e McNeill (1990), ao passo que à marcação dos Espaços Mentais por meio da direção do olhar, utilizamos os parâmetros de Sweetser e Stec (2016), no qual o olhar pode representar tanto o olhar de uma personagem (no Espaço Narrativo) como o olhar do falante na interação (no Espaço-base).

Quando os gestos marcam o Espaço Narrativo, analisamos, com base em McNeill (1995), a configuração do ponto de vista, ou seja, se eles marcam o ponto de vista do observador (O-VPT) ou o ponto de vista da personagem (C-VPT). A fim de representar os dois articuladores multimodais com os quais trabalhamos, representamos com setas amarelas os gestos manuais e com setas vermelhas pontilhadas a direção do olhar.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Quando se trata dos Espaços Mentais, Fauconnier (1994) os definiu como “pacotes conceituais” estabelecidos primariamente por expressões linguísticas – que podem, também, ser visuais e gestuais – e constituem um modelo mental de como o sentido é processado cognitivamente. Em outro texto, Dancygier e Sweetser (2012) afirmam que um Espaço Mental pode ser

3 A íntegra da narrativa está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=knZomsa-ToOQ>. Acesso em: 20 fev 2019.

ativado por meio da recordação de um evento passado, retomado no curso da conversação que ocorre na situação atual. Para exemplificar, Dancygier (2011, p. 35) explica que, se um falante diz: “eu estava muito cansado noite passada, mas eu estou melhor agora, então me diz o que achou do meu livro”, o falante evoca um espaço passado na primeira sentença, descreve seu estado atual na sentença seguinte e evoca, também, o espaço do conteúdo do livro, do conteúdo das opiniões do ouvinte em relação ao livro e do turno de fala esperado do ouvinte. Todos esses Espaços Mentais são ativados ao longo dessa parte específica da conversação.

O exemplo de Dancygier (2011) revela que o espaço mental pode ser atribuído a diferentes conceituadores e conter representações mentais como objetos concretos, movimentos de fala e opiniões. Como explicam a autora, a Teoria dos Espaços Mentais revela que as redes de Espaços Mentais podem representar correlações online entre escolhas de representação e significados resultantes. Além disso, essa teoria é uma ferramenta fundamental para identificar os detalhes de várias formas de interação e para descobrir correlações entre o comportamento visível e o significado. Este é um fato revelado por pesquisas recentes sobre gestos.

Quando se leva essas discussões para o contexto narrativo, Sweetser e Stec (2016) defende que o processo de divisão da atenção entre os interactantes ocorre não apenas pelos recursos linguísticos (modalidades linguísticas), mas também pelo espaço gestual, movimento e ações corporificadas (modalidades gestuais). Portanto, a chave para esse tipo de análise é o ponto de vista do personagem, localizado no espaço narrativo (espaço da história), e as interações do mundo real localizadas no espaço base (espaço básico). Fauconnier (2003) então sugere que à medida que o discurso avança, espaços mentais são criados para relacionar informações além do contexto imediato. Assim, os eventos passados narrados (ou reencenados) são atribuídos ao espaço narrativo, e as interações que ocorrem em situações de comunicação direta são atribuídas ao espaço base.

Especificamente, com relação às interações na narrativa, espera-se que o falante fale sobre eventos passados e divida a narrativa em componentes menores para formar reencenações virtuais desses eventos. Esse fenômeno é muito importante para que o ouvinte da narração entenda corretamente o que está sendo dito. Isso porque precisamos verificar se a linguagem e os gestos que a acompanham estão no contexto imediato da narração (espaço básico) ou, nos eventos sobre os quais se narra (Espaço Narrativo).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para realizar as análises deste trabalho, utilizamos duas amostras da narrativa selecionada. O Sistema Linguístico de Anotação Gestual (LASG), conforme explicam Bressemer, Ladewig e Müller (2013), para a anotação da fala, sugere o sistema GAT 2 (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem) (SELTING et al., 2009), em português, Sistema de Transcrição para Análise da Conversa que, de acordo com Schröder e colaboradores (2016) “é um sistema de transcrição para notação da fala e prosódia da fala-em-interação cotidiana autêntica. a transcrição das ocorrências analisadas” (SCHRÖDER et al, 2016, p. 8). Por isso, em cada ocorrência, transcrevemos, com base no GAT 2 (SELTING et al., 2009) a fala que co-ocorre com os marcadores multimodais analisados.

Na Figura 1 a seguir, apresentamos a representação multimodal da ocorrência 1 que se refere ao momento no qual a atriz direciona o olhar e o corpo a um dos seus interlocutores e apresenta o *background* de sua narrativa, apresentando, também, os personagens envolvidos na situação comunicativa: MO para Marisa Orth, FP para Fábio Porchat, IS para Ivete Sangalo e SS para Samantha Schmütz.

Nessa ocorrência, a atriz solicita o turno de fala ao apresentador e, então, inicia a narração, indicando, por meio do gesto utilizado e da marcação da direção do olhar, que sua narrativa se relaciona com a narrativa de Samanta Schümtz.

**Figura 1:** Representação multimodal da ocorrência 1



01:MO lembro muito uma história assim

02: (gesto)



- 03 MO: me lembro muito uma história sim  
 04 eu tava solteira  
 05 <<apontando com o dedo indicador da mão direita em  
 06 direção à direita>>

**Fonte:** Canal do GNT no Youtube. Transcrição elaborada pelo pesquisador.

Nessa ocorrência, verificamos que a sequência gestual se inicia com um gesto de apontar que coocorre com a sequência 01 lembro muito de uma história assim, o que indica que a narradora solicita para os ouvintes o turno de fala. Assim, ela informa que dará início à sua narrativa e enuncia a sequência supracitada. Já na retração, o momento no qual a mão retorna para a posição de descanso, o gesto é realizado com uma mão aberta, com a palma para baixo. Nesse momento, a mão está direcionada para fora do corpo da falante em direção à sua interlocutora imediata, Samantha Schmütz. Nessa mesma ocorrência, verificamos que a direção do olhar está alocada no espaço-base, já que marca a interação que ocorre entre as interlocutoras. A nível de conclusão, trata-se de uma marcação do Espaço-base tanto pelo olhar, já que ela direciona o olhar para um interlocutor imediato, quanto pelos gestos, já que o gesto em questão trata-se de um gesto que não diz respeito ao “mundo da história” que coocorre com a sequência 03 eu tava solteira. Nesse caso, a narradora atua principalmente como participante da cena interativa. Ou seja, embora assumindo a posição do narrador, nessa passagem, ela lida com a linha falante-ouvinte, utilizando tanto o dedo indicador quanto a mão aberta para fazer gestos prototípicos de apontar (AVELAR; FERRARI; PACHECO, 2022).

Em seguida, conforme Figura 2, pode-se verificar a representação multimodal da ocorrência 2:

**Figura 6:** Representação multimodal da ocorrência 2



80 aí fomos no restaurante  
 81 papo bom e tal e eu NUde  
 82 ?hm?hm ?hm?hm  
 83 não bebe  
 84 FP: ãã [hahahaha]  
 85 SS: [hahahaha]  
 86 IS: [hahahaha]  
 87 MO: ?hm?hm  
 88 <<com o dedo indicador para cima em um movimento  
 89 repetitivo da esquerda para a direita>>



**Fonte:** Canal do GNT no Youtube. Transcrição elaborada pelo pesquisador.



Na ocorrência 2, observamos com base no LASG que o gesto, composto por dois núcleos, fase de ápice do gesto: o primeiro foi realizado com o dedo indicador da mão direita da narradora, com a palma lateral, que representa o gesto clássico de negação, em um movimento repetitivo e arqueado para a esquerda e depois para a direita. Esse gesto co-ocorre com a interjeição comunicativa negativa em 87 MO: ?hm?hm, que, por sua vez, configura uma reencenação do *past-self* da narradora que, nesse momento, assume o ponto de vista da personagem. O segundo núcleo gestual é composto pela combinação dos dedos indicador e polegar, em um movimento que diminui a distância entre eles. Essa ação representa, a partir da modalidade gestual, o fato de a personagem beber pouco no momento do evento contado. Esse gesto, portanto, exerce a função de fornecer informações – no caso, a informação “um pouquinho” – que não estão presentes na fala.

Verificamos, aqui, que os gestos realizados marcam o Espaço Narrativo pois co-ocorrem numa sequência que diz respeito a uma cena do passado. Da mesma maneira, há a marcação do Espaço Narrativo pela direção do olhar, uma vez que ela está encenando a personagem do seu “eu-passado”.

Por esse motivo Sweetser e Stec (2016) explicam que o Espaço-base da interação está sempre presente nas narrativas multimodais. Sendo assim, quando o corpo e o olhar do narrador não se direcionam aos interlocutores imediatos, representando vividamente as personagens da narração, ou seja: no momento em que marca-se o Espaço Narrativo, potencia problemas relativos à comunicação – como o fato de os interlocutores se sentirem ofendidos – não ocorrem, pois este comportamento está enraizado na comunicação humana. Por essa razão, inclusive, os falantes tendem a buscar o olhar dos interlocutores para assegurar que a atenção apropriada está sendo dada às sequências reencenadas, assim como para interagir com os demais participantes da cena imediata de interação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os gestos e a direção do olhar estão intrinsecamente relacionados à comunicação humana. Esse trabalho, portanto, possuiu como objetivo lançar uma perspectiva cognitiva aos gestos e a direção do olhar, levando em consideração a interação face a face e sua relação com a organização multimodal de narrativas e a cognição. Concluímos, então, que as consequências socio-interativas da modalidade gestual e visual e como elas moldam as interações imediatas. Nas palavras de Kendon (2004, p. 354) “essa evidência contribui para

observar como os modos de comunicação se desenvolvem de forma adaptativa”.

No caso das interações apresentadas neste trabalho, conseguimos visualizar também o modo como os convidados do programa são posicionados para fazer uma determinada interação funcionar a partir dos mecanismos gestuais e a relação estabelecida com os mecanismos linguísticos e, ainda, com os mecanismos de segmentação da direção do olhar.

Nosso trabalho se preocupou, também, em contribuir com análises futuras que utilizem como arcabouço teórico a Linguística Cognitiva e os Estudos de Gesto jpa que, uma parte fundamental da cognição humana se estabelece justamente no modo como a percepção é pautada em/pelo nossos corpos e onde eles se posicionam no mundo.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelas bolsas concedidas para a realização desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AVELAR, M.; FERRARI, L.; PACHECO, V. **Prototypical and metaphorical uses for locative deixis in Brazilian Portuguese and American English**: a verbo-gestural data analysis. In U. Schröder, M.M. Oliveira & A. Tenuta (Eds). *Metaphorical*

*Conceptualizations: (Inter) Cultural Perspectives* (pp. 223-250). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110688306-009>, 2022.

BRESSEM, J.; LADEWIG, S. H.; MÜLLER, C. **Linguistic Annotation System for Gestures**. In C. Müller, A. Cienki, E. Fricke, S. Ladewig, D. McNeill & S. Tessendorf (Eds). *Body – Language – Communication: an international handbook on multimodal language and communication*. (pp. 1098-1124) De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110302028>, 2013.

DANCYGIER, B. **The language of stories**: a cognitive approach. Cambridge University Press, 2011.

DANCYGIER, B.; SWEETSER, E. (Eds.). **Viewpoint in language**: a multimodal perspective. Cambridge University Press, 2012.

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

FAUCONNIER, G. Mappings in thought and language. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

GOFFMAN, E. On facework. *Psychiatry* 18: 213-231, 1955.

GOFFMAN, E. Alienation from interaction. *Human Relations* 10: 47-59, 1957.

GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, N.Y.: Doubleday, 1959.

GOFFMAN, E. *Encounters*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1961.

KENDON, A. *Nonverbal Communication: Interaction and Gesture*. The Hague: Mouton Publisher, 1981.

KENDON, A. *Gesture: visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

LISBOA, A. Análise Cognitiva dos Gestos e da Direção do Olhar em Narrativas Multimodais do Português Brasileiro. *Repositório Digital de Teses e Dissertações do PPGLin-UESB*, 9, 173-p, 2021.

MCNEILL, D. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press, 1995 [1992].

SCHRÖDER, U. et al. Um sistema para transcrever a fala-em-interação: GAT 2. *Veredas Atemática*. Vol. 20 n. 2, 2016.

SELTING, M., et al. Gesprächsanalytisches transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion*, 2009.

SEYFEDDINIPUR, M.; GULLBERG, M. (Eds.). *From gesture in conversation to visible action as utterance: Essays in honor of Adam Kendon*. John Benjamins Publishing Company, 2014.

SWEETSER, E.; STEC, K. Maintaining multiple viewpoints with gaze. In B. Dancygier, W. Lu and A. Verhagen (eds.), *Viewpoint and the Fabric of Meaning*. Mouton de Gruyter, 2016.

# ATENÇÃO CONJUNTA NA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM FONOTERAPIA REMOTA<sup>1</sup>

Rauanne Thais Barbosa Ferreira de Lima<sup>2</sup>

Ádelly Kalyne da Silva Oliveira<sup>3</sup>

Renata Fonseca Lima da Fonte<sup>4</sup>

Isabela Barbosa do Rêgo Barros<sup>5</sup>

## RESUMO

O ano de 2020 foi iniciado com muitos desafios. Medidas emergenciais foram instaladas devido à pandemia da COVID-19, uma doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2, que faz parte da família dos coronavírus e evidencia um quadro clínico variando de infecções assintomáticas e sintomas graves, podendo levar o paciente a óbito. Em março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, com isso, o mundo inteiro teve que se adaptar à nova realidade, assim como grupos sociais que vivem em condições específicas, como é o caso de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante disso, o cenário de isolamento social, provocado pela pandemia, promoveu mudanças nas atividades rotineiras que passaram a ser adaptadas para o formato remoto (on-line).

- 1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.
- 2 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, rauanne.2021600168@unicap.br.
- 3 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, adelly.2021600005@unicap.br.
- 4 Professora orientadora - Doutora em Linguística (UFPB), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), renata.fonte@unicap.br.
- 5 Professora orientadora - Doutora em Letras (UFPB), Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), isabela.barros@unicap.br.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o processo de atenção conjunta em uma criança com TEA em sessão de fonoterapia remota. Para isso, optamos, como método, pela pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso. Relacionando o processo de atenção conjunta ao autismo e à fonoaudiologia, utilizamos como alicerce teórico os trabalhos de Costa Filho (2017), Barros (2011), Farrell (2008), Tomasello (2019), Fernandes (1996), Barros e Fonte (2016), entre outros. Os resultados demonstraram a importância da atenção conjunta on-line, que revelou grandes benefícios para a fonoterapia, como o estabelecimento do diálogo, da interação, além do uso de recursos multimodais que se configuram de diferentes formas, e da relação entre a linguagem oral e escrita.

**Palavras-chave:** Atenção Conjunta, TEA, Fonoterapia.

## INTRODUÇÃO

No presente trabalho, realizamos discussões teóricas e práticas entre o contexto de fonoterapia remota, o processo de atenção conjunta e o Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da vertente enunciativa-multimodal defendida por Fonte, Barros e Cavalcante (2021). O contexto da pesquisa envolve o cenário mundial marcado pela pandemia que teve início no ano de 2020. No que se refere à COVID-19, podemos constatar-la como uma doença infecciosa causada pelo SARS-CoV-2, o vírus é parte integrante da família dos coronavírus e, ao infectar os seres humanos, gera um conjunto de implicações.

No dia 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada como uma pandemia pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, com isso, o mundo inteiro teve que se adaptar à nova realidade, assim como grupos sociais que vivem em condições específicas, como é o caso de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foram necessários isolamentos absolutos para evitar a propagação da doença, que, de acordo com a OMS (2021), pode apresentar como sintomas a febre, o cansaço, a tosse seca, a perda de paladar e/ou olfato, a congestão nasal, a conjuntivite, a dor de garganta, a dor de cabeça, as dores nos músculos ou juntas, diferentes tipos de erupção cutânea, náusea ou vômito, diarreia, calafrios ou tonturas.

O cenário de isolamento social, provocado pela pandemia, promoveu mudanças nas atividades rotineiras que passaram a ser adaptadas para o formato remoto (on-line), houve modificações em diferentes esferas sociais, como nas aulas escolares, nas terapias e nas formas de tratamento e acompanhamento das crianças autistas. Nesse contexto, a alteração na forma de atendimento representou um desafio para os envolvidos no tratamento dos autistas, tendo em vista as dificuldades na interação social e na adaptação às mudanças de rotina que são características comuns ao transtorno.

No entanto, apesar da situação adversa causada pela COVID-19, acreditamos que explorar a relação entre o fenômeno da atenção conjunta, a multimodalidade e a terapia fonoaudiológica envolvendo sujeitos autistas é crucial, pois a temática, além de ter importância no contexto que estamos inseridos, demarca contribuições sociais e viabiliza a construção de debates científicos concernentes ao autismo, à multimodalidade e às questões fonoaudiológicas. Desse modo, por que não aprofundarmos o estudo envolvendo essa relação? Assim sendo, buscamos investigar o processo de atenção conjunta em uma criança com TEA em sessão de fonoterapia remota e perceber quais são os recursos que se revelam para a expressão enunciativa da criança, tomamos

como pressupostos teóricos os trabalhos desenvolvidos por Costa Filho (2017), Barros (2011), Farrell (2008), Tomasello (2019), Fernandes (1996), Barros e Fonte (2016) e outros.

O trabalho está organizado a partir de seções. No primeiro momento, apresentamos os caminhos metodológicos que utilizamos para realização do trabalho e o referencial teórico que adotamos para construção do nosso estudo. Subsequentemente, destacamos os resultados e a discussão dos achados empíricos e, por fim, apresentamos as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Para realização da pesquisa, tomamos como ponto de partida os registros audiovisuais que são provenientes do trabalho realizado dentro de um ambiente virtual em uma instituição privada, especializada no atendimento multidisciplinar de crianças autistas, localizada na cidade do Recife. Por meio do trabalho na instituição, há a realização de fonoterapias. Os atendimentos remotos foram realizados a partir do aplicativo Zoom, a ferramenta digital permite realizar conferências remotas, videochamadas e tornou-se bastante conhecida durante o período de pandemia. Com a plataforma Zoom, é possível visualizar a imagem dos participantes ao longo das sessões, ter acesso ao som, como também é viável o compartilhamento de tela para visualização e manipulação mútua da tela do computador.

A criança participante do estudo tem acompanhamento clínico desde 2014. O nome fictício utilizado para preservar a identidade do sujeito é Tiago. Nas cenas, há a presença de uma fonoaudióloga e da criança autista, do sexo masculino, que tinha por volta de 11 anos de idade no momento dos registros, a criança autista realiza atendimentos fonoaudiológicos de forma remota desde abril de 2020 com uma excelente frequência, foram realizadas três sessões por semana com duração máxima de 30 minutos.

Para a pesquisa, contemplamos a abordagem qualitativa. Além disso, o trabalho pode ser considerado um estudo de caso. Gil (2002) sinaliza que um estudo de caso possibilita um amplo e detalhado conhecimento sobre um ou poucos objetos. Nesse contexto, a pesquisa também pode ser considerada do tipo pesquisa-ação, porquanto exigiu o envolvimento ativo do pesquisador e a ação das pessoas que estavam envolvidas na resolução do problema (GIL, 2002).

O estudo desenvolvido é parte do projeto “Aspectos da língua(gem) na perspectiva enunciativa”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco em 08/04/2020, sob o parecer nº

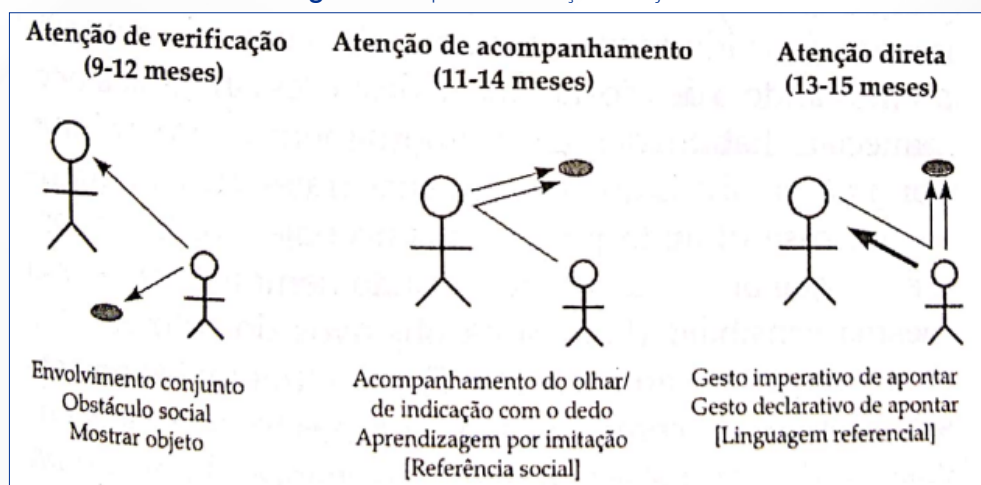


3.960.039, cuja pesquisadora responsável é a Profa. Dra. Isabela Barbosa do Rêgo Barros e do projeto “Aquisição e desvios de linguagem na perspectiva multimodal”, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica de Pernambuco em 02/04/2020, sob parecer nº 3.951.141, cuja pesquisadora responsável é a profa. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Para o nosso estudo, dialogamos com os trabalhos desenvolvidos por Tomasello (2019), Costa Filho (2017), Kanner (1943), Barros e Fonte (2016) e outros autores. Salientamos os tipos de atenção conjunta apresentados por Tomasello como um dos pressupostos para a pesquisa:

**Figura 1** – Tipos de Atenção Conjunta



Fonte: Tomasello (2019, p. 89)

Tomasello (2019) destaca que o processo de atenção conjunta envolve a habilidade que a criança e o adulto têm em compartilhar a atenção, um foco mútuo, para um objeto ou um evento presente por um tempo. Nesse prisma, o autor apresenta diferentes tipos de atenção conjunta. São elas: a atenção de verificação, na qual a criança verifica a atenção do adulto a partir do olhar durante o envolvimento da atividade; a atenção de acompanhamento, na qual a criança acompanha a atenção que o adulto dirige a entidades distais externas e, por fim, a atenção direta que exige o direcionamento da atenção do adulto para algum objeto, podendo envolver diferentes tipos de gestos de apontar.

Nas cenas de atenção conjunta, são mobilizadas variadas habilidades dos integrantes e recursos que facilitam o desenvolvimento do quadro interativo.

Costa Filho (2017) comenta sobre a importância da atenção conjunta na aquisição de linguagem das crianças. O autor destaca que esse processo interativo continua a fazer parte da rotina da criança ao longo de sua trajetória, visto que o processo de aquisição ultrapassa os dois anos de vida de uma criança e não se conclui nesta idade, ao contrário, está presente ao longo da infância, são nas mais diferentes idades que a criança pode adquirir uma palavra nova, seja em uma conversa com outras crianças ou adultos, em brincadeiras, por meio de um desenho animado ou também por jogos compartilhados.

Costa Filho (2017) apresenta um novo olhar para o processo de atenção conjunta, observa a atenção conjunta no formato digital, que é utilizada por crianças típicas quando manipulam um jogo digital em um aparelho eletrônico. O pesquisador considera mais três diferentes tipos: a atenção conjunta atual, a atenção conjunta composicional e a atenção conjunta virtual. A primeira apresenta-se em um formato em que a criança recorre para uma pessoa, presente no momento, para executar alguma atividade proposta em um jogo, que é o terceiro objeto no contexto. Na atenção conjunta composicional, a criança novamente busca uma pessoa durante a execução de uma atividade proposta por um narrador do jogo no tablet. Após a intervenção da pessoa, a criança retorna sua atenção ao jogo. Nesse tipo de atenção conjunta, a criança transita entre a atenção conjunta atual e a atenção conjunta virtual. No formato da atenção conjunta virtual, a criança interage de forma direta com o interlocutor virtual durante a realização da tarefa.

A partir das inquietações que surgiram, destacamos o nosso interesse em investigar o processo de atenção conjunta em uma criança com Transtorno do Espectro Autista em terapias fonoaudiológicas no formato remoto. Como se configura a interação entre a criança e a terapeuta, visto que há uma tela de computador que separa esses indivíduos?

No que se refere ao autismo, por sua vez, as primeiras descrições clínicas são mencionadas por Leo Kanner, em 1943, em seu artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact*. No trabalho do autor, foram destacados pontos em relação ao comportamento, à interação, aos rituais, à família, à alimentação, à comunicação, à ecolalia e às estereotípias, por exemplo, foram achados sinais em comum como também detalhes específicos de cada criança observada. Na contemporaneidade, o autismo ainda causa desconforto, dúvidas e medo. Assim, profissionais das áreas de psicologia, pedagogia, educação física, fonoaudiologia, terapia ocupacional e outros buscam estratégias para que o

sujeito autista seja cada vez mais independente e consiga fazer uso de uma língua(gem) mais funcional.

De acordo com o DSM-5 (2013), que é o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, ocorreram mudanças em relação ao diagnóstico do autismo, o que antes era considerado uma tríade, na qual se observava aspectos em relação à comunicação, interação social e padrões restritos e repetitivos, atualmente, observa-se uma díade, na qual houve a junção da comunicação com a interação, visto que não podemos interagir sem nos comunicarmos e nem nos comunicarmos sem a presença da interação.

O DSM-5 (2013) define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, incluindo alterações na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além desses prejuízos, no TEA, também estão presentes padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Ao observar diferentes trabalhos (BUEMO *et al.*, 2019; MEIRELES, 2020; EVÊNCIO; FERNANDES, 2019), encontramos a ideia de um sujeito autista como um indivíduo que possui o olhar distante, com desejos e vontades restritas, com irritabilidade, com boa capacidade de memorização, com dificuldade de estabelecer contato social, com comportamentos obsessivos, dificuldade em fazer uso da língua(gem), tendência à solidão, necessidade de rotina, com estereotípias motoras e ecolalias, com inquietações em relação à interação, ao relacionamento e à comunicação, ou seja, constitui-se enquanto um indivíduo que vive em um mundo com dificuldade de compartilhá-lo.

Com base nos dados e na proposta enunciativa-multimodal defendida por Fonte, Barros e Cavalcante (2021), acreditamos que o sujeito autista pode ocupar um espaço no campo da interação e na esfera social. Por meio dessa perspectiva, as autoras comentam que a compreensão que envolve os gestos, a produção vocal e o plano do olhar como elementos integrados e linguísticos no processo aquisicional da linguagem e a compreensão do estudo enunciativo no campo da fala infantil são premissas fundamentais para essa abordagem.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesta seção, observamos contextos de interação protagonizados pela criança autista e pela terapeuta. No primeiro quadro, verificamos iniciativas interativas da criança autista. A criança interage com a terapeuta a partir de diferentes eixos temáticos.

**Quadro 1** – Cena de atenção conjunta on-line em fonoterapia remota

CRANÇA	TERAPEUTA	DESCRIÇÃO DA CENA
1		Logo no início do encontro da criança com a terapeuta, há o momento de cumprimentos e, em seguida, a criança inicia de forma espontânea a interação.
2	“Oh, tia!”	É notável a manipulação da criança sobre o mouse de seu computador.
3	“Você vai me mostrar alguma coisa?”	A criança já começa a compartilhar a tela da plataforma Zoom, sozinha, sem a terapeuta solicitar algo.
4	“Olha aí, olha o que apareceu.”	A criança fala com sorriso no rosto.
5	“Ooh, o que é isso?”	Terapeuta faz cara de surpresa.
6	“Mas que coisa linda! É um golfinho.”	Fala novamente sorrindo como se estivesse muito satisfeito. E, ao mesmo tempo, manipula a tela do computador, que está sendo compartilhada para visualizar outras figuras de golfinhos.
7	“Tá chegando a hora de você viajar, né? Pra ir lá conhecer eles?”	
8	“É...”	Começa a escrever na busca do Google, inicia outra nova pesquisa: “chuva de meteoros”.
9	“E esse aqui, tia?” “Qual é isso aqui, é o quê?”	Abre uma foto e realiza círculos em cima da foto com o mouse para identificar o foco da sua referência.
10	“Muitos meteoros.”	
11	“São meteoros, né, chuva de meteoros?”	Continua a realizar círculos na imagem.
12	“Oh, Tiago, essa foto é bonita, não é?”	
13	“É bonita, é.” “É branco, né, tá tudo branco, né?”	Referindo-se aos diversos meteoros caindo na imagem.

CRIANÇA	TERAPEUTA	DESCRIÇÃO DA CENA
14	“Parecem estrelas caindo do céu.”	
15	“É estrelas caindo do céu, mas é, mas é meteoros, né?”	
16	“É, é.”	
17	“Mas é meteoros, né?”	
18	“Elas se parecem, né, parecem que é uma estrela, porque elas brilham tanto, enquanto isso, a criança abre outra foto de meteoros. né? Olha!” “Mas, na verdade, são meteoros.” “É perigoso, né, Tiago?”	
19	“É perigoso mesmo.”	Ao mesmo tempo que está respondendo, já vai fazendo uma nova busca no Google.
20	“E se um meteoro desse atinge alguém?”	Terapeuta faz cara de espanto.
21	“Eles explodem a terra, ele cai na terra.”	O diálogo continua, Tiago inicia uma nova busca para o vulcão.

Fonte: as autoras (2022)

Na cena em destaque, podemos observar um contexto dialógico estabelecido entre Tiago, criança autista, e sua terapeuta. A interação observada é mediada pelos artefatos digitais, que contribuem para o desenvolvimento dos diferentes planos linguísticos da criança. Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2013) na sua 5ª edição, o autismo se enquadra dentro de um espectro, que é acompanhado por déficits no sistema linguístico e na interação social. Kanner (1943), por sua vez, sendo um expoente nos estudos, comenta a dificuldade de estabelecimento de contato afetivo das crianças com TEA, a dificuldade é observada até mesmo com os membros da própria família. Na literatura ainda, outras características que marcam o transtorno é a fixação, a obsessão por objetos e/ou temáticas. Na cena, a fixação de Tiago dirige-se aos golfinhos, aos meteoros e ao vulcão. No entanto, a fixação produzida pela criança não impede a manutenção produtiva

do diálogo com sua parceira interativa, pelo contrário, torna-se pauta para os questionamentos, para as afirmações e expressões de Tiago.

De acordo com o quadro apresentado, destacamos que o autismo pode se situar para além da ideia de sintomas e déficits. Na cena, a criança inicia a interação e percebe a terapeuta como um sujeito interessado pelo seu assunto. A produção vocal, o gesto, o sorriso e a expressão facial, elementos que fazem parte do excerto, são componentes da vertente multimodal; observamos bem essa questão na linha 4, na qual a criança produz um bloco de enunciado relacionando-o ao sorriso. No que se refere à atenção conjunta, verificamos que, a partir dos conceitos teóricos propostos por Tomasello (2019), podemos identificar a atenção direta a partir de novas configurações gestuais e contextuais.

Na linha 9, a criança faz uso de diferentes planos vocais em relação à ação de abrir uma foto. Assim, realiza também círculos em cima da foto com o mouse para identificar o foco da sua referência e demonstrar para a terapeuta o objeto. Com base nisso, podemos observar que o gesto declarativo, que dirige a atenção da interlocutora para a cena, não acontece de maneira convencional, mas toma forma a partir do meio digital com o cursor do mouse em movimento; isso nos mostra, logo, que o processo de atenção conjunta, como Costa Filho (2017) propõe, pode expandir os meios físicos e alocar-se no espaço virtual.

Do ponto de vista da enunciação, podemos destacar ainda a parte do diálogo em que a terapeuta apresenta uma comparação entre o objeto compartilhado pela criança com as estrelas, a criança reconhece a produção da terapeuta, mas, em seguida, como podemos observar na linha 17, a indaga e alega a ideia apresentada anteriormente. Assim, a terapeuta sente a necessidade de esclarecer seu ponto de vista para melhor compreensão da ideia pela criança. Nesse sentido, a criança entende a terapeuta e promove a continuidade do momento enunciativo.

Faremos a análise, a seguir, do segundo quadro. No excerto, a criança e a terapeuta conversam sobre o encontro de fonoterapia, ambos sujeitos estão alternando o foco entre diferentes objetos materiais.

**Quadro 2** – Cena de atenção conjunta on-line em fonoterapia remota

CRIANÇA	TERAPEUTA	DESCRIÇÃO DA CENA
1		No momento inicial, a criança e a terapeuta fazem login na sala do Zoom. Na conversa introdutória, Tiago parece mexer em algo que não aparece na tela.
2	“Tia?”	A terapeuta, nesse momento, ainda está com a câmera desligada para início da sessão.
3	“Oi?”	A câmera se inicia.
4	“Eu tô aqui!”	Rosto voltado para a tela do computador.
5	“Oi, Tiago!”	Terapeuta aparece com a câmera ligada.
6	“Hã?”	Permanece com o rosto voltado para a tela do computador.
7	“Boa tarde.”	Checa a criança na tela e lança o olhar para o planejamento terapêutico que está nas mãos.
8	“Boa tarde.”	A criança permanece com o rosto voltado para a tela.
9	“Tá me ouvindo direitinho?”	A terapeuta permanece manuseando o caderno com o planejamento terapêutico que está nas mãos.
10	“Tô lhe ouvindo sim.”	Alterna o olhar para fora do campo da tela de filmagem do computador.
11	“Por que você entrou atrasado? O que houve?”	Permanece com o olhar para o caderno de planejamento e lança o olhar para Tiago.
12	“É porque eu sabia que tinha acabado.”	O olhar de Tiago estava dirigido para outro objeto. Depois, ele direciona o rosto para a tela.
13	“Ah, tu pensou que tinha acabado?”	Terapeuta faz expressão facial de compreensão e enfatiza o vocábulo “pensou” verbalmente.
14	“Foi.”	Abaixa a cabeça rapidamente.
15	“Oxi, tu esqueceu de tia Thay foi?”	A terapeuta alterna o olhar entre o caderno e a criança.

	CRIANÇA	TERAPEUTA	DESCRIÇÃO DA CENA
16	“Num poode tiia.”		A criança olha em direção à tela do computador e mastiga algo com a boca.
17		“Não esquece de mim, Tiaago.”	A terapeuta está com o rosto em direção à tela do computador e, com os cotovelos próximos da lateral do corpo, levanta as mãos e as coloca abertas para cima.
18	“Não pode esquecer.”		A criança, nesse momento, não está com o olhar voltado para a tela e a terapeuta sorri.
19		“Olha, mamãe já chegou?”	A terapeuta está com o rosto em direção à tela do computador.
20	“Não.”		A criança se expressa de maneira curta, pois parece mastigar algo novamente.
21		“Chegou não?”	Tiago balança a cabeça negativamente e replica a terapeuta com a expressão vocal: “ã, ã”.
22		“E aí? Tudo bem com você?”	A terapeuta movimentava o corpo, aparentando se ajustar ao assento.
23	“Olha que... Olha, que eu tô comendo, tia. Olha que tô comendo.”		Fala com bastante entusiasmo e rapidez. Tiago vira a câmera para o item que deseja mostrar.
24		“O que é isso? Sorvete?”	A terapeuta tenta reconhecer a imagem apresentada pela criança.
25	“O bolo.”		A criança permanece apresentando a imagem de um bolo para terapeuta e a terapeuta observa atentamente a tela.

Fonte: as autoras (2022)

Nesse recorte, podemos observar diferentes atividades linguísticas realizadas por Tiago. A criança privilegia junto com as produções vocais, os movimentos corporais percebidos em articulação com os olhares. Na linha 2, Tiago apresenta a iniciativa de uma interação social. Klin (2006), no desenvolvimento de seu estudo sobre autismo, retrata uma diversidade de impactos associados ao transtorno, uma das alterações marcadas pelo autor é a dificuldade no estabelecimento da interação social. No entanto, verificamos que isso pode não ser via de regra e que os sujeitos, apesar do diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), reagem de forma singular perante os diferentes contextos sociais.



No que se refere ao olhar de Tiago, constatamos que ele mantém contato visual, mas, em alguns momentos, direciona seu olhar a um outro objeto fora do campo de visão da filmagem, mas isso não significa uma ausência de interesse na dinâmica interativa entre ele e a terapeuta, pois a criança reconhece a necessidade de sua presença na fonoterapia quando afirma na linha 16 “Num poode tiia” pelo fato de ter chegado atrasado. Ao passo que checamos a atividade interativa estabelecida, observamos que ele compartilha a atenção entre a tela do computador e o objeto externo, que se encontra fora dela. Nesse sentido, podemos compreender que Tiago tende a se colocar nos dois espaços, o físico e o virtual, atuando enquanto sujeito integrante não só do lugar real, presencial, mas também digital em atividade de fonoterapia remota.

Ao longo da cena, foram apresentados indícios de que a atenção da criança estava segmentada, a criança dirigia o olhar para a tela e para outros elementos que estavam fora do eixo da filmagem. No que diz respeito à atenção conjunta, percebemos também o uso da atenção conjunta direta (TOMASELLO, 2019), a partir da movimentação de diferentes artifícios de linguagem, a criança utiliza de enunciados verbais como “Olha que... Olha, que eu tô comendo tia. Olha que tô comendo” e do gesto de mostrar a partir de uma nova ação gestual. O gesto de redirecionamento da câmera em direção ao foco atencional de Tiago é uma forma que ele utiliza para sinalizar para sua interlocutora o objeto do seu dizer e chamar atenção para o que já havia sido interesse dele, por bastante tempo, durante as mastigações. Assim, no final da cena, constatamos o bolo como sendo o elemento principal da atenção da criança Tiago.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante dos quadros analisados, percebemos que há uma relação enunciativa e interativa entre a criança e a terapeuta, há o estabelecimento do processo de atenção conjunta. A criança autista inicia as interações de forma espontânea e clara, constrói-se, assim, uma tríade: criança, terapeuta e objeto que se torna o foco atencional.

Com as discussões, podemos inferir que, apesar das sessões serem feitas de forma remota, não houve prejuízo para a criança autista, ao contrário, houve o estabelecimento da interação, do processo de atenção conjunta, trocas de conversas, manipulação sobre o terceiro objeto e interesse, o que favorece ainda mais a concretização da atenção conjunta. O estudo demonstra que o processo de atenção conjunta pode se estabelecer no plano virtual e nos contextos que envolvem as crianças com transtorno de linguagem, o processo ainda pode sustentar os desdobramentos interativos. Diante disso, também

constatamos que a terapia é uma atividade fundamental, pois engaja e possibilita a promoção de habilidades linguísticas na criança autista.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** – DSM-V. 5. ed. Washington, DC, 2013.

BARROS, I. B. do R. Autismo e linguagem: discussões à luz da teoria da enunciação **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 227-232, ago. 2011.

BARROS, I. B. do R.; FONTE, R. F. L. da. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 745-763, 2016.

BUEMO, B. *et al.* Autismo no contexto escolar: a importância da inserção social. **Research, Society and Development**, [São Paulo], v. 8, n. 3, p. 1-11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i3.822>. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/822>. Acesso em: 24 nov. 2022.

COSTA FILHO, J. M. S. da. A referência linguística na atenção conjunta. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 188-205, ago./dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321.7.7.2.188-205>. Disponível em: <http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/888>. Acesso em: 24 nov. 2022.

EVÊNCIO, K. M. de M.; FERNANDES, G. P. História do autismo: compreensões iniciais. **ID online - Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, [s. l.], v. 13, n. 47, p. 133-138, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.14295/idonline.v13i47.1968>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1968/3186>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FARRELL, M. **Dificuldades de comunicação e autismo**: guia do professor. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2008. 120 p.

FERNANDES, F. D. M. **Autismo infantil**: repensando o enfoque fonoaudiológico - aspectos funcionais da comunicação. São Paulo: Lovise, 1996. (Série especial em Fonoaudiologia).

FONTE, R. F. L. da; BARROS, I. B. do R.; CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva enunciativa-multimodal nos estudos sobre aquisição e transtornos de linguagem. In: CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, I. B. do R. (org.). **Linguagem: aquisição da fala e da escrita**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 197-228.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**, [s. l.], v. 2, p. 217-250, 1943.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, [São Paulo], v. 28, p. 3-11, 2006. Supl. 1. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNbHcsndB9Sf5ph5KBYGD/>. Acesso em: 24 nov. 2022.

MEIRELES, L. S. H. de. **A inclusão do aluno autista em uma escola da rede estadual de ensino de João Pessoa**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Folha informativa sobre COVID-19**. [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 24 nov. 2022.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Tradução de Claudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

# DO PALPÁVEL AO CONECTÁVEL: O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS POTENCIALIZADORAS DO ENSINAR/APRENDER EM LÍNGUA PORTUGUESA

Irio José do Nascimento Germano Júnior<sup>1</sup>

Emanuelle Beserra de Oliveira<sup>2</sup>

Elisângela Alves de Sousa<sup>3</sup>

Helloyse Cristinny Siqueira Veras<sup>4</sup>

## RESUMO

O presente trabalho objetiva apresentar certas ferramentas digitais tanto como uma possibilidade didática, quanto como uma alternativa que potencialize o seu uso em sala de aula pelo docente e pelo discente no cenário educacional. Para tanto, as tecnologias digitais emergem como um caminho que auxilia o processo de ensino/aprendizagem em diversas áreas de conhecimento, sobretudo o ensino de língua portuguesa que, neste caso, acaba por ficar, muitas vezes, à mercê destes recursos. Neste contexto, buscar-se-á, para o ensejo investigativo desta pesquisa, uma abordagem relacionada à utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no contexto educativo. Nessa linha de pensamento, foram escolhidas as ferramentas: “Padlet”, “blogs e wikis colaborativas”, “podcasts”. O motivo de

1 Professor de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Campus Princesa Isabel – PB, Mestre em Letras – UERN, [irio.nascimento@ifpb.edu.br](mailto:irio.nascimento@ifpb.edu.br);

2 Professora de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB – Campus Princesa Isabel – PB, Doutora em Educação – UFC, [emanuelle.oliveira@ifpb.edu.br](mailto:emanuelle.oliveira@ifpb.edu.br);

3 Aluna do 2º ano do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFPB – Campus Princesa Isabel – PB, [elisangela.alves@academico.ifpb.edu.br](mailto:elisangela.alves@academico.ifpb.edu.br);

4 Aluna do 2º ano do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFPB – Campus Princesa Isabel – PB, [helloyse.cristinny@academico.ifpb.edu.br](mailto:helloyse.cristinny@academico.ifpb.edu.br);

abordá-las justifica-se pela sua notoriedade no contexto educacional. A partir dessa premissa, percebe-se o uso frequente de ferramentas digitais direcionadas, em especial, para a área de exatas. Porém, pouco se há analisado acerca destas ferramentas com foco nas linguagens, no tocante à língua portuguesa. Bibliográfica a pesquisa, utiliza-se a abordagem qualitativa, bem como aportes teóricos de Marcuschi (2001), Silva; Duarte (2018), Soares (2002), Rojo e Moura (2019), Moran (2008) e outros. Vale ressaltar que tais ferramentas não podem ser entendidas em um olhar unilateral, isto é, como o único meio contemporâneo de apresentar conhecimento, mas como aliadas do ensinar/aprender, desde que se ajustem, ou melhor, seja possível aplicá-las na realidade do educando/ensino. A utilização dos recursos digitais para o ensino de língua portuguesa permite emergir contínuos avanços em diferentes metodologias educacionais que precisam acompanhar os avanços tecnológicos os quais, de forma gradativa e constante, se ampliam e se popularizam, velozmente, na prática social do educando que se abrange, também, no ambiente educacional. O trabalho é um convite a conhecer as potencialidades destas ferramentas supracitadas para o ensino de língua portuguesa.

**Palavras-chave:** TDICs, Ensino, Ferramentas, Português.

## INTRODUÇÃO

Não é de hoje que se percebe a força e a importância da tecnologia em nossas vidas. A partir de suas primeiras manifestações, desde a Revolução Industrial no século XVI, mostrou ser, totalmente, contribuinte para todo o desenvolver da nação e das grandes conquistas que ainda hoje configuram-se com marcos de avanço, progresso e superação dos limites vencidos.

Nessa perspectiva, nota-se o quanto os acontecimentos históricos relacionados à tecnologia demonstram um grande passo no progredir da sociedade e refletem completamente no que se estuda nos dias atuais. Para tanto, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) refletem essa perspectiva, já que sua “força” vem de outrora. Mas se tornou ainda mais perceptível com as dificuldades do período vivenciado na pandemia do COVID-19. Essa premissa impacta os professores em processo de adaptação com essa nova modalidade das tecnologias digitais. Aliás, nota-se também alunos cada vez mais envolvidos com esse novo mundo digital, ou melhor, interessandos a aprender a utilizar plataformas digitais.

É notório que as TDICs se tornaram mecanismos que deveriam andar juntos (escola/discente) de maneira a atribuir, isto é, desenvolver e (re)significar formas de enxergar a aprendizagem e o ambiente que chamamos de sala de aula. Conforme o trecho aduz:

As velozes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada. (KENSKI, 2003, p. 24)

Pensando nisso, notamos que os discentes dão abertura para o uso das tecnologias digitais, bem como os professores contribuem para impulsionar, aliás, serem mediadores destes conteúdos curriculares aliados à tecnologia, a qual, de forma gradativa, está sendo utilizada com um olhar didático/pedagógico. Nesse contexto, é fundamental que estas TICs se tornem, não um “entrave”, mas sim um possível recurso pedagógico que deve “somar”, ou melhor, acrescentar no agir e fazer educacional. Em especial aos professores que ministram aulas de Língua Portuguesa.

Tal premissa colabora para estimular a ótica do ensino e da aprendizagem para etapa do Ensino Médio, pois o uso das TICs emerge com maior

ascendencia, já que os discentes nesta faixa etária possuem, geralmente, um contato frequente com aplicativos, jogos, páginas de rede sociais ou blogs. A partir deste pressuposto, escolhemos quatro ferramentas digitais: *Padlet*, *blogs*, *wikis colaborativas*, *podcasts*. Essas ferramentas potencializam o senso crítico dos alunos, bem como ajuda na escrita criativa e reflexivo dos discentes.

Para tanto, o presente trabalho objetiva apresentar as ferramentas digitais supracitadas tanto como uma possibilidade didática, quanto como uma alternativa viável que potencialize o seu uso em sala de aula pelo docente e pelo discente no cenário educacional, em especial nas aulas de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que tais ferramentas não podem ser entendidas em um olhar unilateral, isto é, como o único meio contemporâneo de apresentar conhecimento. Mas como aliadas do ensinar/aprender, desde que se ajustem, ou melhor, seja possível aplicá-las na realidade do educando/ensino. Vale destacar que nem sempre é possível desfrutar dos meios tecnológicos, pois muitas barreiras sociais e econômicas distanciam os alunos desse universo.

A utilização dos recursos digitais para o ensino de Língua Portuguesa permite emergir contínuos avanços em diferentes metodologias educacionais que precisam acompanhar os avanços tecnológicos os quais, de forma gradativa e constante, se ampliam e se popularizam, velozmente, na prática social do educando que se abrange, também, no ambiente educacional. Sem estabelecer uma hierarquia entre qualquer gênero (MARCUSHI, 2001) ou qualquer ferramenta digital.

Em consonância com o exposto, o motivo de abordá-las justifica-se pela sua notoriedade no contexto educacional, aliás, é perceptível o seu uso no cotidiano dos educandos que estão cada vez mais “conectados” com a tecnologia. A partir dessa premissa, percebe-se o uso frequente de ferramentas digitais direcionadas, em especial, para a área de exatas. Porém, pouco se há analisado acerca destas ferramentas com foco nas linguagens, no tocante à língua portuguesa. Nesse contexto, as tecnologias digitais emergem como um caminho que auxilia o processo de ensino/aprendizagem em diversas áreas de conhecimento, sobretudo o ensino de língua portuguesa que, neste caso, acaba por ficar, muitas vezes, à mercê destes recursos.

Para solidificar a nossa pesquisa utiliza-se de aportes teóricos de Silva; Duarte (2018), Soares (2002), Rojo e Moura (2019), Moran (2008) e outros.

Com a intenção de estruturar de forma didática o pensamento aqui a ser discorrido, assim sendo, para a metodologia tem-se o presente trabalho que envereda por meio de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Esta análise será feita por intermédio das ferramentas digitais mencionadas anteriormente que contribuem para incitar o ensejo investigativo deste trabalho.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tendo em vista que um maior interesse, participação e dedicação ecoe no educando ao conhecer e perceber a associação da educação de qualidade com a tecnologia em suas mãos, as instituições escolares deixariam de significar para os discentes apenas um ambiente de aprendizagem retrógrado, (des) motivado, “ultrapassado” e passaria a ter mais familiaridade, evolução, sobretudo priorização com o avanço de como os discentes podem (re)significá-las em sua vida acadêmica/estudantil. O agir educacional mostra-se para nós (alunos, professores) o quanto a educação pode ser libertadora da maneira com que fazemos e trazemos ela para nossos discentes e docentes. Conforme o trecho expressa:

Na educação, as constantes mudanças nos processos pedagógicos têm apontado a utilização das TIC e principalmente a Internet, como a mais desafiadora e a de maior impacto. Professores precisam estar em constantes atualizações tecnológicas e os alunos cada vez mais integrados a esse mundo do ciberespaço. O aprender a usar os recursos das novas TIC, reconhecendo sua importância no âmbito educacional, deve fazer parte dos objetivos daqueles que se propõem a utilizá-las, apostando numa nova era da educação. (LOSSO; CRISTIANO, 2012, p. 12)

Nessa linha de raciocínio, as TDIC são uma forma libertadora de aprender novos caminhos que podem estar presentes em sua melhor forma nas salas de aula, nas apresentações dos alunos e no repertório de aula do professor, visto que assim nossa educação será liberta de um ensino tradicional e, por vezes, arcaico.

É por meio desta premissa que será elucidado, a seguir, as quatro ferramentas digitais que podem acrescentar no agir e pensar docente, em especial, os de Língua Portuguesa.

### PADLET

A princípio, é visto como uma página virtual que tem a possibilidade de ajudar outros usuários a construir um “mural” digital em que cada espaço desta ferramenta pode haver textos, imagens e encaminhar links com vários conteúdos para novas páginas. Tal funcionalidade permite que cada estudante possa colocar, alterar qualquer uma dessas funções e por isso tem essa referência de mural. Normalmente é usada pela ótica educacional para produzir textos



criativos. Estas características possibilitam um ensino mais dinâmico e próximo do que os discentes vivenciam fora da sala de aula com seus aparelhos eletrônicos, por exemplo. Aliás, esta ferramenta, a partir do que foi percorrido, permite visualizar um cenário digital que se aproxima do que os educandos frequentemente usam.

Após essa sucinta descrição, é pertinente entender que, para a Língua Portuguesa, a produção textual busca um aluno que construa um texto crítico/reflexivo, bem como motivado e repleto de repertório sociocultural para ter uma base ao escrever. Mas para ter estes (pré)-requisitos, o discente precisa buscar fontes confiáveis, principalmente fazer diversas leituras que o ajude a entender e expandir sua ótica acerca do mundo que o cerca.

É pensando nisso que se nota que o *Padlet* se configura como uma alternativa para se escrever, ou melhor, se criar “murais”, por exemplo, de possíveis repertórios que serão utilizados na sua produção escrita para vestibulares, ENEM e outros. Além disso, os alunos podem ver o “mural” dos demais colegas a qualquer momento. O que poderá fazer com que os alunos acrescentem novos repertórios para si baseado no que foi lido nos outros murais, bem como ajudem os outros estudantes que possuem alguma lacuna em alguma área do conhecimento, por meio das suas próprias fontes de pesquisas, ou seja, todos aprendem de forma mútua e dinâmica. Essa possibilidade de visualizar todos os murais ao mesmo tempo, ainda mais em uma sala de aula numerosa, seria uma tarefa complexa para se fazer no presencial, por exemplo. O Padlet é gratuito, simples de modificar e sua manutenção é de fácil execução. Em diálogo com o que foi elucidado, o teórico complementa:

Esta comunicação, tendo como objetivo apresentar estratégias pedagógicas que favorecessem a produção argumentativa textual, por meio da ferramenta Padlet, [...]a escrita colaborativa por meio do sistema Padlet proporcionou o aprimoramento da escrita dos alunos com as postagens de sua produções textuais sem que se sentissem pressionados, atribuindo a cada tópico acrescido, um sentido, de forma contextualizada. Sendo o Padlet uma ferramenta na qual todos podem acessar e fazer comentários, os alunos buscaram minimizar seus erros e enriquecer suas produções com links, fotos, ilustrações e sons. (SILVA; DUARTE, 2018, p. 7)

Percebe-se que esta ferramenta auxilia o aluno na leitura ao criar seus murais dinâmicos, interativos e personalizáveis e na escrita como uma consequência deste ensejo criativo, ou seja, o aluno consegue escrever e aprender

com a sua escrita e com as demais que são visualizadas por todos daquela turma.

## PODCAST

O *Podcast* é uma ferramenta digital que apresenta conteúdo por meio de áudio. Didaticamente pode-se fazer uma analogia com ao rádio, porém este é na hora e aquele pode ser assistido a qualquer momento. Como pode ser escutado a qualquer momento e de qualquer lugar desde que haja internet, esse formato de áudio possibilita um uso para qualquer componente curricular. Para aulas de Língua Portuguesa pode ser direcionado a aulas de literatura, produção de gêneros escritos, como uma resenha, por exemplo, que no lugar de ser escrita, poderá ser feita de forma oral.

O *podcast*, embora seja um suporte para o gênero oral, ele contribui para a produção escrita, pois os alunos terão mais possibilidades de aprenderem de uma forma diferente novos conteúdos por meio de áudio. Além disso, essa ferramenta ajuda para os alunos aprimorarem a sua argumentação e comunicação entre os amigos, estudantes, escola, o que poderá refletir na sua vida pessoal e profissional. Conforme consta no trecho a seguir:

[...] essas tecnologias permitem, por exemplo, a modificação das dinâmicas vocais pelo uso de edição, bem como pela inserção de sonoplastias, além de disporem, para a oralidade, da possibilidade de revisão expressiva, tida como típica da escrita. Essas características advêm do potencial de realização de infindáveis regravações no uso de tecnologias como o rádio e o podcast. (FREIRE, 2013, p. 40)

Nesse contexto, os alunos podem pesquisar várias temáticas que agucem seu senso crítico e consolidem sua forma de refletir a vida, bem como aprimorar seu conhecimento para o que a redação ENEM exige, a título de exemplo. Vale destacar que a própria BNCC menciona esta ferramenta digital como um possível recurso didático/pedagógico.

## BLOGS

Esta ferramenta, talvez, seja a mais conhecida ou popular em termos de TICs. A recorrência de docentes ou instituições utilizarem blogs é crescente. Diante disso, há muitos conceitos acerca do que é blog e entre esses optou-se

por entendê-la como um site que de forma constante sobre alterações, aliás, é repleto de posts, ou melhor, postagens que são inseridas regularmente.

Ademais, a sua construção é feita de forma gratuita e simples. Essa característica favorece para que os professores, bem como os educandos busquem possuir o seu, seja de forma individual, ou seja, cada um com o seu, seja de forma colaborativa, isto é, professor e alunos publicam de forma mútua, juntos.

Vale destacar que o seu painel pode ter imagens, linguagem verbal, links que direcionam para outras colunas ou sites que dialoguem com a temática daquele post, ou melhor, são várias as possibilidades que o blog oferece aos usuários. Os autores apresentam uma tríade que compõe o blog, como:

Os blogs são compostos por três elementos essenciais: o blogueiro, - também chamado de bloguer e muito raramente bloguista - que é o indivíduo que escreve no blog; o artigo, - também chamado de post ou publicação - que é o conteúdo, a mensagem a ser compartilhada e, por fim, os comentários, recurso este que marca o diferencial do blog para outros sites por ser permissionário da interação entre emissor e receptor da mensagem. (BARBOSA; GONTIJO; OLIVEIRA, 2019, p. 76)

Pensando nisso, há alguns pesquisadores que enxergam o blog como uma espécie de diário virtual que é “alimentado” no cotidiano e pode abordar várias temáticas. Nesse contexto, esta ferramenta possui várias possibilidades para qualquer componente curricular, em especial, e aulas de Língua Portuguesa.

Para o seu uso em Língua Portuguesa, é possível abordar a construção de textos verbais, ou seja, possibilita alimentar o olhar criativo na produção textual, assim como o estímulo a leitura. Pois, para se redigir acerca de um assunto, é necessário ter um entendimento ou pelo menos leitura prévia deste. Assim sendo, o blog impulsiona o incentivo a leitura/escrita, seja na interpretação, seja na redação. Em acordo com o que foi abordado:

Os blogs são, junto com os games, os chats e os softwares sociais, um dos fenômenos mais populares da cibercultura. Eles constituem hoje uma realidade em muitas áreas, criando sinergias e reconfigurações na indústria cultural, na política, no entretenimento, nas redes de sociabilidade, nas artes. Os blogs são criados para os mais diversos fins, refletindo um desejo reprimido pela cultura de massa: o de ser ator na emissão, na produção de conteúdo e na partilha de experiências. (AMARAL; RECUERO; MONTARDO, 2009, p. 8)

Uma das peculiaridades do blog é que não existe um limite local para ser acessado, ou seja, pode ser visto tanto por regiões distantes de um país, bem como por outros locais do mundo, o que possibilita entender diferentes culturas de forma virtual. Essa viabilização geográfica contribui para que nas aulas de Língua Portuguesa, a título de exemplificação, a literatura popular ou qualquer arte, ou cultura daquela região seja “vista” por outros usuários de qualquer lugar do país ou do exterior. Nesse contexto, o blog configura-se não como um meio de substituir a aula presencial, pelo contrário, a tua como um complemento, ou melhor, uma extensão, uma alternativa virtual do fazer e agir pedagógico.

## **WIKIS COLABORATIVAS**

É uma espécie de website que os usuários podem publicar assuntos do seu interesse ou temas atuais, aliás, há bastantes conteúdos que podem fazer parte das *Wikis*. Porém, diferente do blog que apenas aquele usuário pode fazer alterações no post, as wikis permitem qualquer usuário fazer alterações no seu website. Esta característica apresenta uma dualidade: (I) aprimorar e enriquecer o vocabulário, o conhecimento cognitivo e empírico do educando (II) muitos possuem desconfiança de sua credibilidade, já que qualquer usuário pode modificar.

Esta ferramenta digital contribui para o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que a criatividade do aluno em produzir ou (re)fazer seus textos com a ajuda de outros, por ser colaborativa, fomenta o educando a aprimorar a sua expressividade, ou seja, o aluno pode avançar ainda mais no seu ato comunicativo, interativo e interpretativo. Aliás, os ajuda “também saber fazer o uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2009, p. 36). Os alunos poderão fazer uma avaliação construtiva de si e dos textos dos demais, o que possibilita fazer na própria redação alterações ou aceitar sugestões realizadas por outros alunos da turma que são pertinentes à temática produzida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Falar sobre educação, tecnologia e sala de aula para muitos é uma função difícil. Não apenas este entendimento, mas associar os meios de comunicação modernos, os professores (ainda em processo de adaptação) e os alunos cada vez mais próximos e tecnológicos se torna uma ação ainda mais complexa. Para tanto, optou-se por trazer pontos de vista, posicionamentos, discussões e novas perspectivas acerca das TICs direcionadas à educação, bem como às

aulas de Língua Portuguesa. Além disso, emergiu-se o olhar aluno/professor em meio ao ambiente educacional em que a interação, o desenvolvimento e a aprendizagem se desenvolvem de forma mútua, contínua e cumulativa.

Para tanto, entender e aplicar o conhecimento dessas ferramentas que nos dias de hoje, ainda se fazem presente, mesmo com o ensino presencial, configura-se como oportuno. Até por apresentar uma forma mais dinâmica, interativa que auxilia os professores no desenvolver da sua atividade/ensino. Por apresentar uma forma de se conectar ao mundo afora, sanar reflexões e responder as dúvidas de outras pessoas de qualquer lugar. Aliás, a título de curiosidade, as plataformas digitais que foram desenvolvidas durante o período pandêmico contribuíram para os discentes e docentes no geral, pois essas ferramentas não foram só utilizadas como forma de estudo, mas também de trabalho. A nossa pesquisa se deteve em algumas, mas houve outras, por exemplo, o Classroom, Google meet, Brainly, WhatsApp, Zoom, Kahoot e entre outras foram muito utilizadas durante esse momento histórico a fim de dinamizar e melhorar a interação aluno/escola/docente. Sendo assim, é nítido que a sua utilização se intensificou com a SARS-CoV-2, o que evidenciou também a tecnologia com o seu dinamismo e atratividade para além das telas ao ser um possível recurso didático para o ensinar e aprender.

Na análise feita percebe-se como estas ferramentas: *Padlet, blogs, wikis colaborativas, podcasts* podem impulsionar a educação, sobretudo as aulas de Português. Observou-se como as aulas de produção textual que são comumente vistas como algo cansativo e desmotivador podem ganhar uma nova abordagem em sala de aula por meio das TICs supracitadas.

Espera-se que a discussão possa contribuir para novos questionamentos acerca da temática das TICs; abordagens para sala de aula que possibilitem futuras análises sobre estas ferramentas e outras não citadas. Por fim, cogita-se que este recorte analítico contribua para novas formas de rever a sala de aula “conectada” com o digital em suas diversas características e outras áreas afins, desenvolvidas no meio acadêmico. Almeja-se, assim, muitas outras discussões que se aproximem desta, a fim de problematizar as das TICs, ferramentas digitais, **educação, Língua Portuguesa ou qualquer outro componente curricular.**

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A; RECUERO, R; MONTARDO, S. Blogs. com: estudos sobre blogs e comunicação. São Paulo: **Momento Editorial**, 2009. Disponível em: Acesso em:

<<https://www.slideshare.net/alexgoncalves/blogscom-estudos-sobre-blogs-e-comunicacao>> 10 Out 2022.

Barbosa, A. F. C. de M; Gontijo, M. C; Oliveira, F. G . (2019, 10 de maio). **O USO DE BLOGS E WIKIS COMO MECANISMO DE ENSINO-APRENDIZAGEM.** <https://doi.org/10.5281/zenodo.5787134>.

FREIRE, E. P. A. **Podcast na educação brasileira:** natureza, potencialidades e implicações de uma tecnologia da comunicação. Natal, 2013. 338 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Rio Grande do Norte, 2013. Disponível: [https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14448/1/PodcastEduca%c3%a7%c3%a3oBrasileira\\_Freire\\_2013.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14448/1/PodcastEduca%c3%a7%c3%a3oBrasileira_Freire_2013.pdf)

KENSKI, V. M. **Tecnologia e ensino presencial e a distância.** Campinas-SP: Papirus Editora, 2003

LOSSO, C. R.; CRISTIANO, M. A. **Edublogs:** construção e a disseminação do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa. Crisciúma, 2012. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/108>. Acesso em: 12 Out. 2022.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 38- 71

SILVA, J. W. V; DUARTE, M. O. O uso do sistema *padlet* na produção textual no ensino médio/normal. **CIET: EnPED**, São Carlos, jun. 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/173>>. Acesso em: 10 Set. 2022.

SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

# DIÁLOGOS ENTRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA TEXTUAL: PERSPECTIVAS PARA AÇÕES DIDÁTICAS PROFICIENTES DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Tatiana da Conceição Gonçalves<sup>1</sup>  
Micheline Tacia de Brito Padovani<sup>2</sup>

## RESUMO

O ensino de Língua Portuguesa, desde a publicação dos PCN (1998) e da BNCC (2018), vem abrindo perspectivas para ações didáticas fundamentais no estudo de distintos gêneros textuais, desta forma, entram em cena no processo de ensino/aprendizagem, nas aulas de língua materna, procedimentos e análises de textos que priorizam desenvolver competências e habilidades relacionadas às formas de comunicação demandadas pelas diferentes instâncias de interação social. Nessa direção, este trabalho objetiva apresentar uma proposta de ensino com enfoque no diálogo entre os princípios da educação linguística e da linguística textual, relativamente, no que diz respeito à leitura, à análise e à produção de texto, como suporte para o tripé de ensino da língua: língua portuguesa, literatura e produção de texto, o qual configura os currículos das escolas públicas e particulares do Brasil. Diante disso, por meio de um trabalho que se vale da leitura, da análise e da produção textual do conto, buscar-se-á oferecer meios/estratégias para que os estudantes mobilizem conhecimentos para compreender não só o conteúdo, a estrutura composicional e o estilo (linguagem) dessa modalidade textual, mas também reflita sobre seu meio de circulação, seu uso e sua função social,

1 Doutora em Língua Portuguesa – PUC-SP, CNPq, IFAP, [tatiana.goncalves@ifap.edu.br](mailto:tatiana.goncalves@ifap.edu.br);

2 Doutora em Língua Portuguesa – PUC-SP, IP-PUC/SP, SEDUC-SP, CNPq, [mtbpadovani@gmail.com](mailto:mtbpadovani@gmail.com).

tendo em vista os recursos de textualização e de textualidade imbricados na prática de linguagem que conduz à materialidade desse gênero e, com efeito, às implicações de sentido pretendidas. Como resultado, acredita-se que a efetivação de atividades como estas possam propiciar o aperfeiçoamento da competência leitora e escritora dos estudantes por intermédio da compreensão e da escrita de textos.

**Palavras-chave:** Diálogos, Educação linguística, Linguística textual, Ações didáticas proficientes, Ensino de língua portuguesa.



## INTRODUÇÃO

A educação linguística (EL) inicia-se desde o momento em que entramos em contato com a linguagem do ambiente familiar de modo informal e começamos o processo de aquisição da língua materna por meio das interações sociais com a família ou com qualquer comunidade na qual estamos inseridos. Dessa forma, com ela, nos apropriamos da cultura de linguagem permeada de características do meio social.

Em algumas sociedades modernas, a educação linguística, também, é institucionalizada, de modo formal, a partir da Educação Infantil, estendendo-se ao longo do processo de escolarização, como no Brasil, persistindo na formação continuada visando a profissionalização.

Tendo em vista esses princípios, a educação linguística resulta de um processo extensivo, ao longo da vida, de desenvolvimento da competência comunicativa. Atinente a essa visão, destacamos que, conforme Palma (2014), a EL é um conjunto de saberes que o falante/ ouvinte de língua materna precisa dominar para que possa se comunicar em contextos sociais e culturalmente significativos. Além disso, com a modernização e a crescente necessidade de alfabetizar/letrando, com vistas a preparar o sujeito para o mundo social, o ensino de literatura ganha cada vez mais espaço, pois a diversificação e a segmentação do ensino exigem do sujeito o domínio da leitura e da escrita em mundo letrado.

É nesse contexto que a Linguística textual (LT) entra em cena, dialogando com a EL, porquanto haja um imbricamento entre essas vertentes teóricas, em conformidade com essa perspectiva de ensino de língua mais ancorado a aspectos semântico-discursivo-pragmáticos, a qual compreende o estudo do texto materializado em distintos gêneros discursivos/textuais, tendo por base o funcionamento da língua, de forma contextualizada, uma vez que fatores contextuais, presentes nas situações comunicativas, tornaram-se fundamentais para a descrição e a compreensão dos textos que se manifestam e atualizam-se nas distintas situações sociais vivenciadas pelo homem-cidadão.

Essa prerrogativa discursivo-pragmática favorece, então, esse alinhamento teórico e, com efeito, procedimental de análise dos gêneros, abrindo espaço para um tratamento funcional dos textos, considerando-se sua finalidade comunicativa e seus efeitos de sentido, visto que essas formas linguístico/discursivas de interação social deixaram de ser reconhecidas como estruturas prontas e acabadas e passaram a ser considerados como elementos constituídos de intenções sociocomunicativas dos usuários da língua, isto é, passaram

a figurar como uma estrutura complexa, todavia, passível de alterações e de adequações composicionais e estilísticas.

Diante desse panorama, os estudiosos tanto da EL como da LT compreendem que toda ação humana está atravessada por processos cognitivos que a todo momento são acionados para o estabelecimento das trocas interativas, as quais suscitam a ativação de modelos mentais para a organização de distintas formas e ações de linguagem, quais sejam: conhecimento de mundo, saberes partilhados, pressupostos, subentendidos, entre outros.

Feitas essas considerações, verificamos que os professores de Língua Materna precisam ter um olhar mais voltado para aspectos interdisciplinares, posto que as produções e as atividades de linguagem atualizam-se no cerne de distintos domínios discursivo-sociais, logo o estudante necessita de ter habilidades de fazer uso diversificado da língua na estruturação dos textos, considerando não só suas regularidades e seu funcionamento contextual, como também seus critérios de sequenciação e de composição.

Essa são as razões que justificam nossa escolha de buscar, neste trabalho, um diálogo entre a Educação Linguística e a Linguística Textual, para o estudo do gênero conto no componente de língua portuguesa, pois acreditamos que essa conexão teórica possa colaborar, de forma significativa, no desenvolvimento da linguagem dos alunos e possa funcionar como um oportuno objeto e instrumento de trabalho para os professores, visto que o ensino de língua centrado na análise do texto requer uma proficiente habilidade do cidadão-aluno para a leitura, a interpretação e a elaboração de textos orais e escritos, com efeito, o estudante terá que saber lidar com essas práticas de linguagem, que promovem o letramento, condição imprescindível ao indivíduo alfabetizado, que o direciona a usufruir da leitura e da escrita como estratégias de aquisição de saberes e de cultura para seu aperfeiçoamento individual e social.

## **METODOLOGIA**

Para a realização deste trabalho foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo intuito é estabelecer a compreensão e a interpretação de determinados fenômenos linguístico-discursivo-textuais na composição do gênero conto, os quais permeiam os pressupostos da Educação Linguística e da Linguística Textual. Assim, foi feito um levantamento bibliográfico de livros referentes a esses campos de estudo, a fim de apresentar uma fundamentação precisa e pertinente acerca do tema em questão.

## COMO DESENVOLVER UMA AÇÃO DIDÁTICA EM SALA DE AULA COM O GÊNERO CONTO, TENDO POR BASE O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA TEXTUAL?

- **Passo 1:** Ler e analisar o conto – **As cores** (Origenes Lessa) - nesse momento, privilegia-se a atividade de leitura e a produção de sentido, assim, a intenção é possibilitar ao estudante a apreensão do Plano de texto do gênero.

### Por meio desses atos:

- **Passo 2:** Oferecer meios/estratégias para que os estudantes mobilizem conhecimentos para compreender não só o conteúdo, a estrutura composicional e o estilo (linguagem) dessa modalidade textual. (Aqui, apoiamo-nos tanto nos princípios da EL como da LT, por isso utilizamos o termo DIÁLOGO)

Recursos de análise: Qual o tema explorado no texto? Qual o propósito comunicativo instituído pelo texto? Quais informações e fontes serviram de base para a constituição do assunto abordado no texto? Quais características presentes no texto conduzem à categorização de CONTO? Quais sequências textuais estão presentes em sua organização? Quais são os aspectos estruturais dessas sequências e quais elementos linguístico-discursivos as caracterizam? De que forma esses traços que notabilizam essas sequências contribuem para a constituição da intenção comunicativa e dos efeitos de sentido do conto? Em que local foi veiculado o texto? Para quem se destina?

### Nessa direção:

- **Passo 3:** Refletir sobre o meio de circulação do conto, seu uso e sua função social, tendo em vista os recursos de textualização e de textualidade imbricados na prática de linguagem que conduz à materialidade desse gênero e, com efeito, para as implicações do sentido pretendido.
- **Passo 4:** Produção do texto.

## A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E A PEDAGOGIA DE LITERATURA EM CONFLUÊNCIA COM A LINGUÍSTICA TEXTUAL

A Educação Linguística (EL), Palma e Turazza (2014), “tem por objetivo geral a formação proficiente de crianças e de jovens como seres pensantes-comunicantes”. Nesta perspectiva, o ensino tradicional da língua, resultado

de um modelo normativo-prescritivo, dá espaço a outros modelos didáticos, tendo em vista os usos das práticas sociocomunicativas.

Assim, com novas práticas pedagógicas, a EL redimensiona as noções dos envolvidos no processo de interação educacional. Se por um lado, no modelo tradicional existe o predomínio da figura do professor e do aluno; por outro, estas posições hierárquicas são substituídas pelas denominações: ensinante-aprendente e aprendente-ensinante. Com isso, a perspectiva de ensino sugerida pela EL propõe desenvolver conteúdos por meio de Pedagogias, a saber: léxico-gramatical, do oral, da leitura, da escrita, da literatura e do digital. É válido dizer que para Palma (op.cit), a pedagogia léxico-gramatical é transversal às demais pedagogias.

A EL, como processo de ensino-aprendizagem, busca o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente-ensinante, a fim de torná-lo um sujeito capaz de utilizar a língua materna de forma consciente, fazendo adequações nas diferentes situações comunicativas presentes na vida em sociedade. Contudo, para que isso ocorra, o sujeito/aprendente deve ter acesso as habilidades e competências que contribuam para a formação de pensamento e aquisição de conhecimento desde a educação básica. Dessa maneira, a escola tem papel importante no processo de ensino aprendizagem da criança aprendente-ensinante.

Cabe a escola o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas integradas e transformadoras que incitem o sujeito aprendente-ensinante a entender o significado da leitura como procedimento de representação e de apropriação da realidade. Desse modo, o contexto de imbricamento de teorias mostra-se, assim, bastante propício ao desenvolvimento de trabalhos direcionados à leitura e ao trabalho com textos literários. Para tanto, “a literatura como área do conhecimento tem uma abrangência territorial que invade e interpreta os mais diferentes campos do saber” (NAVAS, CARDOSO, BASTAZIN, 2018, p.7).

Tendo em vista que este trabalho objetiva, a partir dos pressupostos teóricos da Educação Linguística e da Linguística textual, discutir a importância da literatura, vista sob um ponto de vista mais amplo, no ensino de língua materna. Cabe, então, delimitar o conceito de Pedagogia da Literatura, bem como estabelecer uma correlação entre ensino de Língua e ensino de Literatura.

A Pedagogia da Literatura é uma proposta metodológica de leitura, na qual interagem o saber-fazer e o saber-sentir estético. Nesses saberes, interligam-se cognição e afetividade balizadas pelas crenças e representações únicas de cada aluno. Assim, a leitura dos textos literários não pode estar ligada apenas ao cânone, às exigências institucionais, mas abarcar textos que despertem

interesses afetivos nos educandos, uma vez que a leitura feita de modo obrigatório é absurda.

A sala de aula precisa ser um espaço de criação de condições para que os alunos possam, através das obras literárias, apropriar-se da língua e dos saberes culturais. Nesse processo de ensino e aprendizagem, é necessário atribuir um caráter dialético entre a história, a realidade e a simbologia que a acompanha. Assim,

[...] situar o texto literário com propósitos histórico-literários, acompanhar a sua evolução em termos de modos e gêneros por meio de instrumentos explicativos que obriga a uma leitura aberta do texto literário, é relacionar a memória literária com o autor, os modos e os gêneros literários. Aqui reside a concepção de texto literário como entidade eminentemente cultural, onde a leitura joga com a diversidade da literatura através dos tempos, dos espaços, das culturas. (FIGUEIREDO, 2005, p. 99).

Situar o texto literário com propósitos históricos, a partir de uma leitura aberta, proporciona o trabalho de relação entre a memória literária do aluno e os textos e autores ofertados pela escola. A realidade que cerca o educando também é componente fundamental do processo de leitura, tendo em vista que:

[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1997. p.11).

Ensinar Literatura não compete apenas uma injeção de saber enciclopédico sobre autores e obras, mas fazer com que os estudantes sejam capazes de relacionar fatos, manipular dados e crenças, tornando-os cidadãos culturalmente competentes segundo Figueiredo (Op. cit).

A autoconstrução desse conhecimento ocasiona o lançamento de bases sólidas para a aquisição de uma competência cultural à medida que o aluno se apropria do patrimônio literário. Nesse sentido, interpretar um texto literário é fazer com que o leitor utilize seu próprio saber e memória para lê-lo. O trabalho com o texto como centro da prática de ensino, nesse sentido, é carregado de ineditismo, e ressignifica o propósito do ensino:

[...] talvez possamos expressar um paradoxo: a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensino sem objeto direto; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo nunca antes produzido – uma leitura ou um texto – manuseando os instrumentos disponíveis para produções anteriores. (GERALDI, 2010. p.116).

A partir da Pedagogia proposta por Figueiredo (Op. cit), deve-se mobilizar duas atitudes simultâneas em sala de aula: a instauração de uma leitura participativa e outra distanciada. Na leitura participativa, de caráter estético, o leitor toma adesão ao texto ficcional e se abandona a sua ilusão referencial, obtendo como resultado o prazer de ler e o hábito durável da leitura de textos literários. Já a leitura distanciada, de caráter cognitivo, destaca os procedimentos funcionais, as sequências tipológicas, as marcas enunciativas das vozes que perpassam o texto, as figuras retóricas, os jogos intratextuais etc. Aspectos que circunscrevem os princípios da Linguística Textual, que centraliza na materialidade linguística do texto para subsidiar sua finalidade e seus efeitos de sentido.

Nesse sentido, traços concernentes à estruturação/composição do texto ganham importância, como o significado, a significação e o contexto, por exemplo, aspectos textuais voltados para a situação de interação e que são necessários no momento da elaboração do texto oral ou escrito e, em sua recepção, para que haja sucesso no estabelecimento do processo de comunicação inerente aos seres humanos. Diante disso, elementos linguístico-discursivos tornam-se fundamentais para a análise e a compreensão dos textos que são manifestados e atualizados nas distintas instâncias de atuação social.

Tudo isso, alinha-se ao pressupostos da Linguística Textual, que conforme observam Fávero e Koch (2012), tem como objeto de investigação e de análise o texto, visto, segundo as duas estudiosas, como unidade de análise, visão que figura como nova perspectiva de estudo, tanto em relação ao objeto quanto em relação ao método de trabalho, fato de estudo que dá um caráter interdisciplinar a esse campo de pesquisa, posto que exige métodos e categorias variados para o tratamento dado texto, tendo em vista as regularidades gerais e específicas que fazem parte de sua organização e de sua constituição sociocomunicativa.

Dessa forma, os estudos no campo da LT seguiram por novos caminhos, visto que não se tratava mais de “pesquisar a língua como sistema autônomo,

mas sim, o seu funcionamento nos processos de comunicação de uma sociedade concreta” (KOCH, 2015, p. 27).

Em face dessas considerações, pode perceber o ponto de convergência possível de ser estabelecido entre outras áreas com a LT, relativamente, ao estudo do texto, devido à evolução expansão de seus procedimentos de análise. Desde seu surgimento a LT buscou, como todo campo de estudo científico, aprimorar suas bases, assim, de uma primitiva análise transfrástica, passou pela tentativa ousada de elaboração de gramáticas textuais à introdução de aspectos pragmáticos em seus princípios, nessa direção, os fatores contextuais começaram a ser debatidos e validados nas práticas comunicativas, seguidos de elementos de ordem social, histórica e cultural, haja vista a inserção de elementos socio interacionais.

Assim sendo, é devido a esse percurso histórico/social e, com efeito, cultural que muitas pesquisas instituídas por áreas distintas, entre as quais a que norteia a Linguística textual, a Educação Linguística, sobretudo aqui, os parâmetros da Pedagogia da Literatura vinculados a esta vertente, têm entrecruzado pontos de vista a fim de aprimorar procedimentos de análise relacionados à estruturação/composição textual para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja significativo para o estudante. É por esse e outros aspectos abordados que o professor de Língua Materna precisa lançar um olhar sobre os pontos de articulação acerca do estudo do texto evidenciado por essas teorias, visto que essa ação possibilita um enfoque mais dinâmico, interdisciplinar e promissor para o ensino.

## **DOCUMENTOS OFICIAIS COMO SUPORTE TEÓRICO/ METODOLÓGICO DE AÇÕES DIDÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:**

**PCN** - o objetivo principal das propostas desse documento é: a busca da qualidade da educação, por meio da construção da cidadania concreta, em que os atores sociais (alunos) tenham a liberdade de estabelecer metas e alcançá-las, mediante o fomento para fazer insurgir a autonomia de criar meios de obter conhecimentos relacionados à linguagem, sem encontrar barreiras intransponíveis para a compreensão do uso desta instituição social como objeto de reflexão e de análise.

O exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões do uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais colocados em jogo, das escolhas de atribuição

de sentidos, ou seja, a consciência do poder constitutivo da linguagem. Destaca-se que a linguagem, na escola, passa a ser objeto de reflexão e análise, permitindo ao aluno a superação e/ou a transformação dos significados veiculados. (BRASIL, 2000, p. 7)

Em vista disso, os gêneros discursivos, como manifestações sociocomunicativas e culturais, devem ser trabalhados em conformidade com os processos de mudanças pelos quais a sociedade está transitando, sendo, nesse contexto, a base para a compreensão das transformações, o domínio proficiente da língua na configuração dos textos, o qual favorece as interações correspondentes à aquisição de saberes necessários para a convivência social moderna.

**BNCC** – Esse documento aponta para o desenvolvimento de competências e de habilidades que intencionam e buscam clarificar algumas incertezas que surgem nas áreas do trabalho, da educação e das relações sociais, as quais, certamente, passam pelo projeto de vida do estudante brasileiro. Também firma compromisso com a educação integral, vislumbrando e reconhecendo que a educação básica deve abranger o desenvolvimento humano sob uma perspectiva global, o que implica vivenciar complexidades, problemas que demandam atos autônomos e reflexivos, diante dos acontecimentos sociais.

Assim sendo, esse escrito legal, na p. 14, alinhado a esse ideário, manifesta:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BRASIL, 2018, p. 14)

A breve abordagem documental exposta acima, entra em sintonia com a proposta deste estudo, pautada no diálogo entre a Educação Linguística e a Linguística Textual ao pontuar aspectos da linguagem sob um ponto de vista pragmático/funcional que levam em consideração o aprender a pensar e a refletir os saberes de forma autônoma, consolidados a discussões acerca do estudo de textos, para tanto, há necessidade de adesão da escola a novas formas de pensar o ensino sustentado em bases teóricas que conversem entre si



com vistas a atender às exigências que se apresentam nas realidades global, brasileira e local.

Conquanto, no Brasil, já se note uma emergente e progressiva mudança nos paradigmas de ensino uma vez que no campo da educação, muitas áreas de estudo vêm buscando fortalecer meios de aprimorar propostas de ensino, que dão espaço para inovações didático-metodológicas, as quais apontam para novos rumos tendo em vista a aquisição de conhecimentos, os quais trarão resultados ímpares para o desenvolvimento de todas as instâncias sociais do país.

Assim, não há como a escola não dispor de um trabalho que dê prioridade ao estudo dos gêneros textuais. Ainda que, essa estratégia metodológica não constitua a solução para os problemas educacionais que fazem parte do contexto atual; no entanto, é uma alternativa oportuna e que tenderá a ser enriquecida e aprimorada com novas pesquisas.

É nesse contexto que se ratifica que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa um trabalho que pode ter como ponto de partida um olhar voltado para os gêneros textuais. Olhar este que norteie cada elemento estruturador dessas formas de comunicação e interação para que se alcance uma compreensão mais meticulosa da dinâmica discursiva envolta nos domínios sociais, no interior dos quais os gêneros discursivos com suas formas heterogêneas são inseridos, considerando sua função, primordialmente, comunicacional, por meio de conteúdos, estrutura composicional, linguagem e estilo diversificados, o que, eventualmente, possibilitará ao aluno adquirir as condições necessárias para desenvolver proficientemente outras competências de leitura e escrita, além daquelas que ele já possui.

O domínio dos diferentes gêneros poderá auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, poderá contribuir para que o aluno exercite diversos discursos com autoria. Nesse sentido, ele poderá ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares, a partir dos quais, poderá falar e escrever com propriedade. Ademais, o estudante, mediante um trabalho com uma prática de linguagem que faz uso de diversas formas de falar e escrever, poderá tanto exercitar a reprodução dessas formas sociocomunicativas como também poderá reinventá-las por meio do exercício de práticas de linguagem significativas, proporcionadas na/pela escola, durante as atividades de ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa.

## **RESULTADOS ESPERADOS**

Como resultado, acreditamos que a efetivação das atividades como estas possam:

- propiciar o aperfeiçoamento da competência leitora e escritora dos estudantes por intermédio da compreensão e da escrita de textos.
- dinamizar o processo de ensino-aprendizagem direcionado ao ensino de língua materna, descentralizando-o de atividades voltadas, apenas, à análise linguístico-gramatical.
- potencializar as habilidades de uso da linguagem em interações sociais significativas, as quais se consolidam por meio de gêneros discursivos diversificados que circulam socialmente, em diferentes domínios discursivos.
- Conduzir ao reconhecimento e à exploração das dimensões linguísticas de um texto, nos níveis semânticos, sintático e pragmático.
- Ir além dos limites composicionais e linguístico do texto oportunizando a troca de experiências culturais e sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, objetivamos evidenciar a implementação de uma ação didática, centralizada no estudo do conto, para o ensino de língua materna, dessa maneira, como fora esboçado, fundamentamo-nos em alguns princípios da Educação Linguística e da Linguística Textual, com vistas a ratificar que a confluência entre esses dois campos de estudo pode contribuir para o ensino da leitura e da escrita.

Considerando todo o processo de estudo do conto, descrito na metodologia, articulado ao referencial teórico exposto, acreditamos que os procedimentos de análise instituídos, pautados em aspectos linguístico-discursivos, cognitivos, sociais e interacionais, circunscritos ao uso da língua, revelam-se importantes estratégias para a compreensão do funcionamento e da organização da prática comunicativa que confere materialidade a esse gênero discursivo/textual, bem como a outras formas de comunicação/interação demandadas pela sociedade e que consolidam a cidadania humana.

Por conseguinte, para alcançar os propósitos comunicativos das ações de linguagem com proficiência, faz-se indispensável um mergulho no mundo dos Gêneros Textuais, visto que é na superfície desses atos de fala orais e escritos, que se concretizam as distintas modalidades discursivas, que possibilitam a fluidez interativo-comunicativa humana, entrelaçada por elementos linguísticos multifuncionais e multissignificativos. Diante disso, conviver com os textos, lê-los, senti-los, interpretá-los, recriá-los, antes de dar-lhes novo formato, cor, linguagem e sentido, constitui um convite para a entrada no universo da linguagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 20 out.2020.

DUARTE, Isabel & FIGUEIREDO, Olívia. *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto Editorial, 2011.

DUARTE, Isabel & FIGUEIREDO, Olívia. *Português, língua e ensino*. Revista Portuguesa de Educação, Universidade do Minho, 2015, 28(2), pp. 297-304.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística textual: introdução**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. 1ª.ed. Porto: ASA, 2005.

FIGUEIREDO, Olívia. *Didáctica do Português Língua Materna – Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. 1ª.ed. Porto: ASA, 2005.

FREIRE, Paulo: *A importância do ato de ler*, São Paulo, Cortez, 1997.

GERALDI, João Wanderley: *A aula como acontecimento*, São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LESSA, Orígenes. **As cores**. In.: MORICONI, Italo (organizador). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é e como se faz?** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera. *Literatura e ensino: territórios em diálogo*. São Paulo: EDUC, 2018.

PALMA, Dieli Vesaro; TURAZZA, Jeni Silva. *Educação Linguística e o ensino da Língua Portuguesa: algumas questões fundamentais*. São Paulo: Terracota, 2014.

# A LEITURA E A ORALIDADE EM METODOLOGIAS ATIVAS NA CONSTRUÇÃO DOS CENÁRIOS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Natasha F. C.P. de Luna<sup>1</sup>

Roberta Caiado<sup>2</sup>

## RESUMO

O ensino do eixo da leitura e da oralidade constitui-se em um desafio para trabalharmos na sala de aula contemporaneamente, pois vivemos em uma sociedade em que a análise linguística, com foco na gramática normativa, é a grande protagonista das aulas de língua portuguesa. Diante das grandes mudanças ocorridas na educação devido à pandemia da COVID-19, muitas crianças do mundo inteiro ficaram afastadas presencialmente da escola, o que dificultou ainda mais o ensino das práticas de linguagem durante as aulas remotas, agravando, de forma significativa, o desenvolvimento dos eixos da leitura e da oralidade. A importância deste projeto se deve pelo fato de trabalharmos a leitura e a oralidade em metodologias ativas nos cenários didáticos a fim de conduzir um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e adequado nas aulas de língua portuguesa através das formações de professores. Nosso objetivo geral foi planejar e aplicar cenários didáticos no eixo de práticas de leitura e de oralidade por meio das metodologias ativas. Como objetivos específicos pretendemos desenvolver práticas de leitura e de oralidade voltadas à aprendizagem, utilizando metodologias ativas na construção de cenários didáticos na formação dos professores. Para tal estudo, quanto aos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa participante com o objetivo de promover transformação social para o grupo estudado. Foram ofertadas

1 Doutoranda do Curso de Letras da Universidade Católica-PE, [natashapluna@hotmail.com](mailto:natashapluna@hotmail.com)

2 Orientadora - Doutora, Universidade Católica-PE, [roberta.caiado@unicap.br](mailto:roberta.caiado@unicap.br)

formações continuadas a trinta professores de Língua Portuguesa da rede estadual de ensino de Pernambuco. A metodologia utilizada neste projeto foi qualitativa buscando conscientizar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, favorecendo a uma educação de qualidade que oportunize aos alunos a apropriação das tecnologias do ler e do falar através da leitura de diversos gêneros escritos e orais e das metodologias ativas construídas em cenários didáticos. Como base teórica teremos a linguística textual de Antônio Marcuschi, as sequências didáticas e os gêneros orais de Dolz e Schneuwly e a leitura de Angela Kleiman.

**Palavras-chave:** Leitura, oralidade, metodologias ativas, cenários didáticos e formação de professores.

## INTRODUÇÃO

Este projeto procura trabalhar a leitura e a oralidade, dois dos quatro eixos das práticas de linguagem para diminuir os índices em que a leitura no Brasil está inserida, ou seja, sem evolução, sendo constatada uma estagnação de 2008 até o ano vigente, conforme o Pisa.

As aulas de língua portuguesa na prática demonstram um favorecimento à análise linguística e desprestígio à leitura e à escrita e um esquecimento da oralidade, que é pouco trabalhada ou trabalhada de forma equivocada. Com a chegada da Pandemia do Covid-19, a situação se agravou.

Em meados de março de 2020, as escolas no Brasil foram fechadas devido à pandemia do Coronavírus. Com isso, milhares de crianças ficaram sem poder frequentar a escola, muitas ficaram sem qualquer tipo de escolarização. Para o ensino Fundamental (anos iniciais e finais) nas escolas públicas de Recife, não houve o retorno das aulas presenciais em 2020, fato que se estendeu até 2021, pois muitas escolas iniciaram o ano letivo de 2021 com aulas remotas. A partir do final de abril de 2021, retornaram às aulas para o Ensino Fundamental, no formato de ensino híbrido, aulas on-line (não presenciais) e off-line (presenciais) sob o esquema de rodízio, porém muitas continuaram só com as não presenciais.

Assim, acreditamos que se trabalhar a leitura já era um desafio, agora está sendo mais difícil diante dos impactos da pandemia. Por isso, esse projeto tem como objetivo planejar e aplicar estratégias de leitura e oralidade através de metodologias ativas com foco na formação de professores, por meio de cenários didáticos.

Utilizamos metodologias ativas como uma forma de trabalhar a leitura e a oralidade planejadas nos cenários didáticos, voltadas para a formação de professores.

A oralidade é outro eixo o qual podemos observar através de formação continuada com os professores do Ensino Fundamental da rede estadual de Pernambuco que assume um papel secundário no ensino de Língua Portuguesa. Alguns professores solicitaram formações com essa temática, poucos exploravam a oralidade em sala de aula.

Autores como Marcuschi (1996), Schnewly e Dolz (2004), Leal e Gois, (2012), Fávero (2012) afirmam que a oralidade é pouco trabalhada na escola, em geral o ensino da análise linguística com foco na gramática normativa é a grande protagonista nas aulas de língua portuguesa.

Conforme Marcuschi (2001, p.25), a oralidade é entendida como “[...] uma prática interativa para fins comunicativos que apresenta sob variadas formas

ou gêneros textuais fundados na realidade sonora, ela [a oralidade] vai desde uma realização mais informal a mais formal nos mais variados contextos de usos”.

Essa fala de Marcuschi demonstra que a linguagem que utilizamos depende do contexto social e das circunstâncias em que estamos inseridos, existem situações que exigem uma maior formalidade e outras que não. Por isso, há muita diferença entre falar durante uma entrevista de emprego e falar com amigos numa situação informal, logo, são competências linguísticas, estruturas sintáticas e adequação vocabular diferentes a serem trabalhadas.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a oralização e a oralidade não são sinônimos, a oralização é uma característica da oralidade, que deve ser considerada no âmbito de ensino dos gêneros orais. A escola precisa tornar o aluno proficiente em todas as circunstâncias que utilizará a modalidade oral da língua.

Observamos que os professores consideram a oralidade como a leitura em voz alta na sala de aula ou o “texto decorado” das feiras de Ciências, reforçando um pensamento em que falar em voz alta é oralidade, sem perceber que a oralidade vai além disso, que podemos criar estratégias para que o aluno seja ouvido e tenha voz em sala de aula como em um debate, em uma roda de conversa, em jogos analógicos e digitais ou através da explicação (síntese) do que foi apreendido entre outros.

Trabalhar a leitura e a oralidade proporciona ao aluno uma compreensão melhor da linguagem, além de fazer com que ele desenvolva com mais eficácia as habilidades do ler e do falar.

De acordo com Kleiman (2013, p.16-17), o ato de ler é

[...] uma prática social que se interliga a outros textos e outras leituras, ou seja, a leitura de um texto pressupõe ações conjuntas de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que as pessoas estão inseridas. A leitura não é apenas o entendimento de um leitor inserido na cultura letrada, mas uma relação de aspectos sociais e culturais que perpassam pela atividade intelectual em que o leitor utiliza diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, socio-cultural e enciclopédico.

A autora reforça a ideia de que ler é uma prática social que se relaciona com outros textos e outras leituras, além de levar em consideração o conhecimento cultural, linguístico e enciclopédico do seu leitor.

Segundo Kleiman (1992, p.13) “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento do mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”.



Por essa visão, percebemos que a leitura torna-se um processo ativo e interativo, que envolve outros fatores na construção do seu entendimento.

Para trabalharmos com a leitura e oralidade usamos como ponto de partida as metodologias ativas, pois sabemos que a tecnologia vem transformando todos os âmbitos sociais e com a educação não seria diferente.

Vemos as metodologias ativas como uma das características na formação continuada de professores, de acordo com a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, no art.7º:

A **Formação Continuada**, para que tenha impacto positivo quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente, deve atender às características de: foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; **uso de metodologias ativas de aprendizagem**; trabalho colaborativo entre pares; duração prolongada da formação e coerência sistêmica.

Notamos que a Formação Continuada dos professores para impactar positivamente e ser eficaz na prática docente é necessário haver inovação, é necessário trazer o professor para o cenário atual que pede metodologias inovadoras e ativas, o professor precisa se apropriar dessas ferramentas para motivar mais os alunos e fazer com que eles se interessem pela leitura, escrita, oralidade entre outras competências.

Além das metodologias, os professores precisam planejar o que será feito em sala de aula, organizar didaticamente as suas aulas, perceber o que os alunos necessitam aprender, quais as fragilidades e fortalezas enfrentadas por eles. Ter a consciência de que entrar em classe sem nada estruturado para ser feito, utilizando apenas o improviso, compromete a aprendizagem consistente e eficaz e demonstra uma aula sem direcionamento e sem objetivos a serem alcançados.

Os cenários didáticos são planejamentos criativos que fazem parte da prática pedagógica do professor no seu dia a dia pois organiza e direciona várias situações ou sequências didáticas que podem ser trabalhadas na sala de aula, dá flexibilidade e autonomia para o professor ser criativo no que for ser vivido em classe.

É uma ferramenta que trabalha as situações didáticas com o aluno no presente com uma ponte para o futuro, pois leva em conta o que foi apreendido hoje para ser aperfeiçoado no futuro, ou seja, vê o avanço e o progresso de forma contínua, o estudante aprende hoje para ir se aprofundando aos poucos. Os cenários didáticos estimulam o pensamento crítico e criativo, vão além dos formatos fechados e pré-estipulados nos planejamentos das ações.

A importância de trabalhar com os cenários didáticos é estimular uma mudança de pensamento sobre o ensino e as sequências didáticas, dando a oportunidade para o professor criar contextos e práticas propícias à aprendizagem, além de permitir lidar de forma mais criativa com os efeitos e impactos das ações desenvolvidas ao longo das aulas, observando o que deu certo e o que precisa ser revisto e melhorado.

Nos tópicos abordados no cenário didático, trocamos avaliação por valoração da aprendizagem, pois valorar significa atribuir valor ou emitir juízo sobre o valor de algo ou alguma coisa, enquanto valorizar significa aumentar o valor de algo ou pessoa. Acreditamos que a avaliação é a atribuição de valor de algo que fazemos ou construímos ao longo do período da aprendizagem, além disso a palavra avaliação tem um peso muito grande, muitas vezes uma ação punitiva para alunos e de cobrança pelos os professores, utilizando essa substituição podemos dar uma outra visão e concepção de avaliação mais positiva, leve e justa.

## **METODOLOGIA**

O nosso objetivo é trabalhar a apropriação da leitura e oralidade nas aulas de língua portuguesa no Ensino Fundamental (anos finais) no âmbito das Escolas Públicas Estaduais de Pernambuco com a formação de professores nos cenários didáticos, por meio de metodologias ativas.

Os participantes da nossa pesquisa são professores do Ensino Fundamental que receberam formações direcionadas do tema do projeto para posteriormente serem vivenciadas nas aulas de língua portuguesa com os alunos.

Quanto aos procedimentos técnicos, utilizamos a pesquisa participante, pois a pesquisa-participante tem um caráter participativo e objetiva promover transformação social para o grupo estudado.

A pesquisadora deste projeto deu as formações continuadas aos professores do Ensino Fundamental (anos finais), já que faz parte do seu trabalho na Secretaria de Educação como técnica-formadora de Língua Portuguesa a aproximadamente trinta professores.

Quanto à abordagem da pesquisa, fizemos uma pesquisa qualitativa buscando conscientizar e contribuir para o processo de ensino-aprendizagem da leitura, favorecendo a uma educação de qualidade que oportunize aos alunos a apropriação das tecnologias do ler e do falar através da leitura de diversos gêneros escritos e orais e das metodologias ativas construídas em cenários didáticos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contribuímos com a qualificação dos professores através das formações continuadas. Oportunizamos aos professores um trabalho voltado para as metodologias ativas, organizadas e planejadas nos cenários didáticos.

O investimento na proficiência da leitura contribuiu para uma reflexão sobre a estagnação da leitura, dando condições aos professores de utilizarem uma metodologia mais eficaz e motivadora para inserirmos os alunos de fato no mundo da leitura.

Contribuímos também para a oralidade ter mais espaço em sala de aula, oportunizando aos professores estratégias de como promover a oralidade em classe de forma eficaz. Desenvolvemos uma pesquisa voltada para a formação de professores que sirva de material de apoio com práticas inovadoras e ativas no eixo leitura e oralidade.

Planejamos cenários didáticos no eixo de ensino leitura e oralidade, além de motivarmos os professores com o uso de metodologias ativas em sala de aula. Disponibilizamos um material de estudo sobre as práticas de leitura e oralidade em sala de aula.

Podemos analisar através dos resultados que os professores desconheciam certos conceitos sobre oralidade e leitura, estavam ainda muito presos à leitura apenas como decodificação da língua e a oralidade como leitura de um texto em voz alta, o que configura como oralização.

O planejamento através dos cenários didáticos não faz parte da rotina do professor, não é hábito criar o passo a passo da aula. O planejamento dos professores analisados da rede Estadual de Ensino de Pernambuco é feito apenas pela plataforma Siepe, que é uma ferramenta que já vem pronto o planejamento e o professor apenas insere o texto padrão do sistema, não permitindo criatividade nem flexibilidade e autonomia. Portanto a importância de motivar e apresentar ao professor o cenário didático como uma forma do professor criar e elaborar a sua aula com mais propriedade, autonomia e relacioná-la à realidade do seu aluno.

A avaliação foi apresentada como valoração da aprendizagem, já que valorar é o ato de atribuir valor, de se fazer um juízo crítico avaliativo sobre algo. Entende-se que a avaliação é esse ato de atribuir valor, uma maneira positiva de tentar desconstituir o peso da avaliação como punitiva.

Além da valoração da aprendizagem, temos o título, os objetivos a serem alcançados, as atividades propostas (como serão trabalhadas), os recursos didáticos e tecnológicos utilizados, os papéis dos professores e alunos, os espaços de aprendizagem e a ilustração projetada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação da leitura e da oralidade nas aulas de língua portuguesa é uma maneira de estimular a fala e a escuta dos alunos, habilidades que não podem ser ignoradas nas aulas.

É necessário compreender que o aluno precisa ser proficiente em todas as circunstâncias e modalidades da língua.

Reforçar que o prestígio não está apenas na gramática normativa nem na análise linguística, pois os quatro eixos das práticas de linguagem precisam ser vivenciados e valorizados.

Os cenários didáticos servem de planejamento para o desenvolvimento eficaz das aulas como um parâmetro para os professores.

As metodologias ativas são estratégias novas e dinâmicas para uma melhor participação e aprendizagem do aluno.

Percebemos a importância de se trabalhar a leitura e a oralidade, dois dos quatro eixos das práticas de linguagem, pois é uma forma de contribuir para a aprendizagem do aluno com sua amplitude e desmistificar a concepção de que a aula de língua portuguesa resume-se apenas a gramática normativa. Vale ressaltar que precisamos despertar o interesse do aluno pela leitura, além de oportunizá-lo a prática do falar e ouvir, colocando em evidência o protagonismo juvenil que é tão recomendado na BNCC.

## REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.) Metodologias ativas para uma educação inovadora. Porto Alegre: Papyrus, 2018.

BRASIL. Base nacional comum curricular. 3ª versão revisada, Brasília: MEC, Disponível em: Acesso em: 06/04/2018.

KLEIMAN, Ângela. Oficina da leitura: teoria e prática. Campinas, SP: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_, Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. 11.ed. Campinas: Pontes, 2013.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) Gêneros Textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. Currículo de Pernambuco : ensino fundamental: área de linguagens/ Secretaria de Educação e Esportes, União dos Dirigentes Municipais de Educação ; coordenação Ana Coelho Vieira Selva, Sônia Regina Diógenes Tenório ; apresentação Frederico da Costa Amâncio, Maria Elza da Silva. – Recife, 2019.

GOIS, Siane; LEAL, Telma Ferraz (orgs). *A oralidade na escola: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Pernambuco: Autêntica, 2012.

# O PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: A INTERFERÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA

Michelle Mélo Gurjão Roldão<sup>1</sup>  
Rauanne Thais Barbosa Ferreira de Lima<sup>2</sup>  
Rossana Regina Guimarães Ramos Henz<sup>3</sup>

## RESUMO

A comunicação humana possui a escrita e a oralidade como duas modalidades fundamentais as quais possibilitam ao homem se comunicar, expressar ideias, sentimentos e realizar registros dos acontecimentos. Essas duas modalidades estão intrinsecamente relacionadas, todavia, deve-se compreender que a linguagem escrita é distinta das produções verbais. Entretanto, durante a aquisição da escrita, a criança pode apresentar influência da fala em sua escrita. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo foi analisar a interferência da oralidade na escrita durante a aquisição da linguagem escrita. Para isso, optamos, como método, pela pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico, tendo como critério seletivo artigos publicados na base eletrônica de dados Google Acadêmico e Scielo, referentes às marcas de oralidade presentes na escrita de crianças em processo de aquisição da linguagem escrita, por isso usamos como alicerce teórico, autores como: Castilho (2010), Capistrano (2007), Marcuschi (2010), Petter (2011), Bagno (2013), Fayol (2014), entre outros. Os resultados revelam que existe uma relação entre a fala e a escrita, como também divergências, entretanto, uma não pode ser considerada superior a

- 1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [michelle.2021800104@unicap.br](mailto:michelle.2021800104@unicap.br) ;
- 2 Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL) da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [rauanne.2021600168@unicap.br](mailto:rauanne.2021600168@unicap.br) ;
- 3 Doutora em Língua Portuguesa (PUC-SP), professora da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), [rossana.henz@unicap.br](mailto:rossana.henz@unicap.br) .

outra. Desta forma, os alunos devem ser estimulados ao uso das duas modalidades e o professor deve conduzir suas atividades com práticas pedagógicas que estimulem a percepção e distinção entre a linguagem oral e a escrita.

**Palavras-chave:** Aquisição da escrita, Marcas da Oralidade, Oralidade, Escrita.

## INTRODUÇÃO

A linguagem é um fenômeno humano, considerada uma ferramenta complexa e capaz de transformar a comunicação do homem por meio da estruturação dos seus pensamentos, da compreensão de ideias concretas ou abstratas, do registro dos acontecimentos, permitindo a comunicação com outros homens e está intrinsecamente relacionada com as práticas sociais (CARNEIRO, 2005).

Assim, ela é considerada ampla, cheia de mistério, nova e ao mesmo tempo antiga. De acordo com Longo (2006): “A linguagem tem uma existência dinâmica...”, e podemos perceber essa mudança quando comparamos nossa língua e suas modificações em diferentes épocas. A língua é um componente vivo e dinâmico, multifacetado e as suas transformações são inerentes ao processo de desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo. Corroborando com a explanação anterior, Faraco (2006) sinaliza que,

Um exemplo clássico da história do português é a criação de um novo pronome pessoal (*ocê*) a partir de uma expressão lexical plena (*Vossa Mercê*). Nesse exemplo, são observáveis as etapas que, segundo as discussões em andamento do processo de gramaticalização, incluem a *descoloração semântica* (a expressão perde seu significado lexical original e adquire novo significado e função gramatical) e a *redução fonética* (se *ocê* é já resultado dessa redução, o processo claramente não se interrompeu aí, considerando que é comum na fala espontânea brasileira a forma *cê*. (Ramos, 1997 APUD Faraco, 2006, p.39).

As palavras sofrem modificações com o passar do tempo, nossa língua está sempre sofrendo mutação, como se percebe na composição do pronome citado acima. Essa mudança é constante, contínua, acontece de uma forma que não percebemos pelo fato de ser lenta e discreta e que em alguns casos são restritas a determinado contexto e aos poucos permite um espraiamento do seu uso. Mas quando paramos para melhor compreendê-la e estudá-la percebemos todas essas transformações.

Neste sentido, Zorzi (2008) pontua que a aquisição da linguagem representa mais do que questões referentes à ação de falar e escrever, compreendida por meio de um interlocutor ativo nas diferentes relações sociais, comunicando sobre suas ideias, registrando acontecimentos, permitindo a comunicação com outros interlocutores, estruturando seu pensamento, dentre outras funções.



Através dessa dinâmica os processos de linguagem ocorrem com suas transformações e características.

Diante da descrição realizada, o autor pontua também a diferença da aquisição da linguagem oral da escrita, onde a primeira é caracterizada como um aspecto universal do ser humano que permite a distinção das outras espécies, representando um processo genético que possibilita ao homem adquirir também uma língua em um determinado tempo de vida. Entretanto, distintivamente a aquisição da linguagem escrita não é uma herança biológica, mas representa um traço cultural de cada sociedade.

Desta forma, o processo de apropriação da escrita é mais extenso implicando os atos de pensar e planejar, diferente da fala que não dispõe de um longo tempo de planejamento como ocorre na escrita, sendo necessária em alguns momentos a repetição de itens lexicais para facilitar a compreensão do interlocutor (ANDRADE; LIMA, 2011).

Nesse contexto, a aprendizagem da leitura e da escrita estão relacionados à compreensão do mundo e dos objetos que as cercam. Segundo Koch (2005), as hipóteses iniciais de texto que a criança tem em mente representam uma extensão da fala e esse processo ocorre durante a aquisição da escrita. Entretanto, Abaurre (1999) sinaliza que a criança não escreve como fala de forma intencional, ou seja, ela o faz de maneira espontânea.

Nesse sentido, os docentes não devem considerar a interferência da oralidade como uma deficiência na escrita de seus alunos, mas como um processo natural que ao longo dos estudos irão compreender a distinção entre fala e a escrita, entre fonema e o grafema.

Diante do exposto, o presente estudo, que possui uma abordagem qualitativa (TRINIÑOS, 2008) de cunho bibliográfico, apresenta como objetivo principal analisar, nas diversas pesquisas, a interferência da oralidade na escrita durante a aquisição da linguagem escrita, e para este trabalho, contamos com a seleção de artigos publicados nas bases eletrônicas de dados: Google acadêmico e Scielo. Para realizar a busca foram combinados os descritores fonoterapia, aquisição da escrita, marcas da oralidade, crianças típicas e dificuldades, e desta forma, foram selecionados os artigos relacionados ao objetivo deste estudo. O embasamento teórico está entre Castilho (2000), Capistrano (2007), Marcuschi (2010), Petter (2011), Bagno (2013), Fayol (2014), entre outros.

Para o desenvolvimento desta pesquisa iremos discutir algumas questões referentes às teorias da aquisição da linguagem, a relação entre linguagem oral e linguagem escrita, as marcas da oralidade na escrita e por fim, expor nossas análises críticas-reflexivas e considerações finais.

## METODOLOGIA

O presente estudo possui uma abordagem qualitativa (TRINIÑOS, 2008) de cunho bibliográfico.

Para realização da pesquisa contamos com a seleção de artigos publicados nas bases eletrônicas de dados: Google acadêmico e Scielo. Para realizar a busca foram combinados os descritores fonoterapia, aquisição da escrita, marcas da oralidade, crianças típicas e dificuldades, e desta forma, foram selecionados os artigos relacionados ao objetivo deste estudo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### 3.1 TEORIAS DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

De acordo com Palladino (2004) existem algumas teorias que embasam a compreensão da aquisição da linguagem. Desta forma, as principais teorias podem ser definidas como: a empirista, representada por Skinner, sob a ótica de que a linguagem ocorre por meio de respostas a uma série de estímulos e que necessita também de condições universais (maturação e perfeição biológica, desenvolvimento psicológico e estimulação ambiental) e a tradição racionalista, representada pela visão inatista de Chomsky, a qual afirma que a aquisição da linguagem é inata, ou seja, o ser humano é dotado de uma faculdade da linguagem, desta forma, a criança é capaz de enunciar palavras e sentenças que não consta em seu input linguístico. Essa teoria também afirma que existem estágios de aquisição, que são o período pré-linguístico (balbucios) e o período linguístico, que apresenta estágio de uma palavra, estágio de duas palavras e o estágio das múltiplas combinações.

Outra teoria que podemos destacar é a tradição dialética, que rejeita a ideia de aquisição, defendendo o conceito de construção, desta forma, segundo Piaget, a criança constrói estruturas com base na experiência com o mundo físico, ao interagir e ao reagir biologicamente a ele no momento dessa interação e assim adquire e desenvolve a linguagem. Participam também dessa corrente teórica, Wallon e Vygotsky, com perspectivas distintas entre si com relação à aquisição da linguagem.

De acordo com Finger e Quadros (2008), existem algumas teorias de aquisição da linguagem no qual podemos citar o Behaviorismo, também conhecido por comportamentalismo e seu principal fundador é John B. Watson que influenciou Skinner para o Behaviorismo Radical, no qual o conhecimento é produto da interação do organismo com o meio, mas isso é realizado a partir do

condicionamento estímulo – resposta – reforço. Nele a língua é vista como um comportamento que pode ser aprendido por meio da imitação.

Por fim, o interacionismo que apresenta esse termo para nomear propostas que incluam o outro, o outro-falante e o outro-social, sendo sinônimo de comunicação, assumindo compromisso com a fala da criança. Essa corrente teórica é defendida por vários autores entre eles, Cláudia de Lemos. De acordo com a autora, existem processos dialógicos denominados de especularidade, complementaridade e reciprocidade.

Como é possível perceber, existe uma grande variedade de tradições e teorias para explicar a aquisição da linguagem, sendo assim o ideal é poder compreender quais são elas e o que defendem, assim podemos nos tornar críticos elegendo qual compete melhor para nos dedicarmos no nosso cotidiano e para a especificidade de cada criança em processo de aquisição, sabendo que a linguagem não é tão simples quanto parece.

Portanto, a linguagem pode ser considerada um sistema de comunicação, e apresenta dimensões de forma, conteúdo e uso, englobando vários aspectos que também precisam ser compreendidos e analisados, como os níveis linguísticos que são a fonologia, a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática.

O nível fonológico, segundo Watson (1991 apud Farrell, 2008) se refere aos aspectos da linguagem, conhecimentos e comportamentos relacionados ao som, ou seja, é o estudo dos fonemas, como cada um se organiza para assim formar palavras. Quando as crianças apresentam dificuldades na fonologia, geralmente utilizam estratégias trocas fonêmicas no lugar do segmento e/ou da estrutura silábica que ainda não conhecem ou cuja produção não dominam. Já a Fonética é o estudo da articulação do fonema, relacionado à habilidade motora e coordenação correta dos órgãos fonoarticulatórios para produzir os sons da fala. (Thompson, 2003 apud Farrell, 2008).

O nível morfológico se refere à estrutura gramatical, classificação e formação das palavras (exemplo: gato/gatos). O nível sintático se refere às regras para transformar palavras em frases, ou seja, algumas crianças não conseguem desenvolver longas sequências de palavras, não sabendo diferenciar o papel gramatical das palavras, como a diferença de substantivo e verbo. Com relação ao nível semântico, pode ser definido como o estudo do conceito e do significado das palavras, compreendendo também que algumas palavras podem transmitir o mesmo significado ou que a mesma palavra pode apresentar significados diferentes. E por fim a Pragmática que se refere ao uso social da linguagem, a forma que a usamos de acordo com cada contexto.

### 3.2- RELAÇÃO ENTRE LINGUAGEM ORAL E LINGUAGEM ESCRITA

A linguagem oral e a escrita estão intrinsecamente relacionadas e representam um processo extremamente importante na nossa sociedade permitindo ao homem realizar interações, organizar os pensamentos e construir conhecimento, sempre considerando o contexto social e cultural, onde as duas modalidades podem sofrer modificações ao longo do tempo. Todavia, deve-se compreender que a linguagem escrita é distinta das produções verbais.

Esta oposição ocorre devido ao grau de monitoramento e sobre as condições de ativação da linguagem, como cita Fayol (2014), no que se refere a interatividade, as características físicas das situações e os traços especificamente linguísticos destas.

Com relação às interações, o autor pontua que na oralidade ocorre esta relação de forma dinâmica, porém a escrita é comparada a um monólogo mesmo em algumas situações como as trocas de mensagens em ritmos que se aproximam de um diálogo oral. Assim, Fayol (2014) reitera a relevância das interações:

A interatividade permite ao emissor regular sua mensagem, ajustar sua forma e seu conteúdo em função das relações imediatas do interlocutor (feedback). Estas reações indicam, conforme as condições (verbais ao telefone e visuais - gestos, mímicas - na interação direta), se o destinatário compreendeu a mensagem, se está interessado e se deseja intervir. O emissor pode então modificar sua fala. Neste sentido, toda produção oral é uma coprodução. Em contraste, na produção verbal, o autor da mensagem geralmente não dispõe de informações de retorno da parte do destinatário. Mesmo nas situações mais próximas da interatividade (o correio eletrônico), transcorre um intervalo entre as trilhas emitidas e as reações que elas suscitam (FAYOL, 2014, p. 21).

Com relação às características próprias da fala e da escrita é notória que as produções escritas exigem uma maior atenção, tempo em sua elaboração, memória e conhecimento do tema do que em relação a atos de fala. Segundo Horowitz e Berkowitz (1964), os adultos produzem durante a fala em média de 150 a 200 palavras por minuto enquanto a produção manuscrita é de 5 a 8 vezes mais lenta, pois para emitir uma mensagem escrita é necessário transformar de forma rápida e eficiente sequências de grafemas armazenados na memória temporária em movimentos que permitam produzir sequências de letras ordenadas.

No tocante às características linguísticas, é perceptível que “a fala se dá como um fluxo no qual se depreendem enunciados associados a curvas entoacionais e separados por pausas” (Blanche-Benveniste e Jeanjean, 1987 apud Fayol, 2014, p 23). Entretanto, os linguistas que desenvolvem trabalhos com a oralidade não apresentam o mesmo ponto de vista em relação quais seriam as unidades constitutivas durante a fala. Desta forma, as palavras ou sintagmas são identificados como possíveis componentes dos enunciados.

Em relação a escrita, Fayol (2014) pontua que as unidades gráficas são mais evidentes e sua estrutura é visualmente clara, como por exemplo na frase onde se inicia a primeira palavra com a letra maiúscula e no final tem um ponto delimitando o encerramento daquela estrutura.

Outro ponto referente à escrita, sobre as características linguísticas, seria o domínio das escolhas e distribuições lexicais por parte do escritor, considerado relevante durante a elaboração de textos técnicos ou didáticos e proporcionando adaptações a públicos diversificados.

Ainda diante das diferenças acerca das duas modalidades, Tannen (1983) discorre de forma sumária que o contexto é primordial para o desenvolvimento da linguagem oral enquanto que para a linguagem escrita poderá ser descontextualizada. Contrapondo-se Kato (1987) afirma que:

O que determina as diferenças entre as modalidades oral e escrita são as diferentes condições de produção, que refletem uma maior ou menor dependência do contexto, um maior ou menor grau de planejamento e uma maior ou menor submissão às regras gramaticais. A dependência contextual determina o grau de explicitação textual, isto é, o seu grau de autonomia. O grau de planejamento determina o nível de formalidade, que pode ir do menos tenso (casual ou informal) até o mais tenso (formal, gramaticalizado). (KATO, 1987, p. 39).

Fayol (2014), também pontua a respeito da coesão da fala que ocorre por meio de recursos paralinguísticos e não-verbais (gesto, entonação, conhecimento compartilhado, etc.) e a escrita por intermédio de elementos lexicais (conjunções, locuções conjuntivas, dêiticos, etc.) e de estruturas sintáticas complexas.

Todavia, segundo Marcuschi (2010, p. 26), é importante questionar se “as relações entre fala e escrita são uniformes, constantes e universais, ou se elas são diversificadas na história, no espaço e nas línguas”. Para o autor existem duas maneiras de tratar essas duas modalidades, onde a primeira não pode se apoiar apenas na dicotomia representada pela diferença entre a fala e a escrita, pois existem práticas sociais mediadas principalmente pela escrita e outras

por meio da tradição oral. Marcuschi (2008, p. 37), afirma que: “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro de um continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos”. Também sinaliza que os estudos que defendem essa percepção de dicotomia se centram no código linguísticos, influenciados pela concepção de linguagem como expressão do pensamento sem levar em consideração os usos da língua e as produções textuais.

Assim, o autor enfatiza que não se pode considerar a modalidade falada sem regras por ser espontânea, pois como na escrita, na fala também há normas a serem seguidas para que se estabeleça uma comunicação efetiva, entretanto são utilizadas ferramentas diferentes da escrita, como gestos, mímicas, entonação, dentre outros e nos textos escritos são comuns o uso de diferentes formas, cores e tamanhos para as letras, símbolos e elementos iconográficos.

Ainda de acordo com Marcuschi (2010), o segundo posicionamento se refere às diferenças e as relações entre a fala e a escrita, as quais surgem de acordo com os usos da língua, não existindo uma modalidade que seja considerada superior à outra. Corroborando com essa afirmativa Bagno (2013, p. 89) pontua que: “Existe, portanto, fala espontânea e escrita espontânea, como também existe fala formal e escrita formal”.

Nesse sentido, Marcuschi (2010, p. 26), considera importante enfatizar que a oralidade é uma prática social com objetivos definidos, ocorrendo em diferentes gêneros textuais através dos sons, com usos formais ou informais, enquanto que a fala é “uma forma de produção textual-discursiva para fins comunicativos na modalidade oral”.

Diante das discussões, Bottéro *et al.* (2007), revelam que as relações entre a fala e a escrita não são explícitas, desta forma, muitos professores de língua materna não se atém a esses fatores e seus alunos transferem com uma maior frequência para a escrita as marcas próprias da fala.

Entendemos, então, a necessidade de se discutir sobre as marcas da oralidade na escrita, assim, apresentaremos logo a seguir algumas questões sobre a influência da oralidade nas produções textuais e a importância da atuação do professor durante o desenvolvimento de atividades que auxiliem uma maior percepção da diferença entre a linguagem falada da escrita.

### **3.3 – MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA**

A aquisição da linguagem oral permite a comunicação das crianças por meio da fala, do uso do corpo, gestos, olhares, apontando, dentre outros. E

após essa aquisição se dá a linguagem escrita que no seu processo inicial pode ocorrer com base na linguagem oral.

Assim, quando a criança inicia o uso da linguagem oral, é perceptível o surgimento de alterações nos níveis linguísticos, com presença de troca ou omissões de fonemas (CADERA/ CADEIRA – CÉU/CEL – AMARELO/AMALERO), como também conjugações de forma “errada” por espelhamento de outras palavras (FAZI/FIZ – VOCÊ COMEU/ EU COMEU), trocas na ordem do léxico (COMER EU QUERO), e assim essas mesmas alterações podem por consequência se fazer presentes na escrita.

Entretanto, em uma pesquisa realizada por Franchi (2012), o qual apresenta uma análise de desvios ortográficos presentes nos textos de alunos do ensino fundamental, a autora considera que esses aspectos na escrita representam hipóteses iniciais das crianças de que a escrita seria uma representação da fala, não se tratando de um erro e que essa aprendizagem da modalidade escrita diferindo da fala deve ser realizada na escola. A autora ainda acrescenta que podem ocorrer nos textos dos alunos a escrita exatamente como ocorre na fala, ou seja, ter caráter puramente fonético (por exemplo, as palavras *tambem* – também, *muinto* – muito, *esperano* - esperando) e os aspectos decorrentes de sistemas convencionais do sistema gráfico (como *bluza* – blusa, *caxorro* – cachorro), onde a criança ainda não conhece a forma que uma determinada palavra é escrita.

Nesse sentido, a criança tem uma extensa experiência com relação a eventos orais livres de padronização, nos seus primeiros anos de vida, de forma distinta e posterior irá se inserir na aprendizagem e padronização da escrita. Portanto, o professor de uma língua materna tem o papel fundamental nesse processo, proporcionando aos estudantes o contato com diversos gêneros orais e escritos e assim permitindo a percepção a respeito do uso da linguagem a cada evento de comunicação.

Outro ponto importante que deve ser destacado se refere às interferências das variações linguísticas, ou seja, situações da oralidade transferidas inconscientemente para a escrita. Coseriu (1980 apud Almeida Baronas, 2009) categoriza diferentes formas de variação linguística em seu estudo, são elas a diacrônica, quando se apresenta alterações por causa da passagem de tempo (vossa mercê); a diatópica que são as variações resultantes das características regionais (macaxeira, mandioca, aipim); a diastrática que são as variações decorrentes a diferença sociocultural dos falantes alfabetizados e analfabetos (lesão inflamatória/furúnculo) e por fim a diafásica no qual apresenta distinção entre os diversos tipos de modalidade expressiva (tu/senhor).

Um outro tipo de variação classificado por Castilho (2010), diz respeito à variação de canal, ocorre na presença ou ausência do interlocutor, onde o primeiro se refere a situação de fala e o segundo de escrita. Outro tipo de variação denominado de variação diamésica, proposta por Ilari e Basso (2006, p. 181), compreende a variação, antes de mais nada, das profundas diferenças entre a língua falada e a língua escrita. (ILARI; BASSO, 2006, p.181).

Diante das descrições e classificações dos diferentes tipos de variações linguísticas, Cagliari (1992, p. 124), aponta que “a variação linguística, característica inerente a toda e qualquer língua do mundo, pode constituir um grande problema para quem está adquirindo o sistema da escrita.” Ressalta-se ainda que o processo mais comum que ocorre na escrita desses alunos é caracterizado por uma transcrição fonética da própria fala. Entretanto, para Labov (1962), a variação linguística é considerada um processo natural.

Outros resultados da interferência da oralidade na escrita se refere a questão da influência do dialeto dos estudantes em seus textos, segundo um estudo realizado por Bortoni (2005, p. 53-54), “permite a identificação dos erros, bem como a elaboração de material didático destinado a atender às áreas cruciais de incidência” e são identificados em quatro categorias: 1) Erros decorrentes da própria natureza arbitrária do sistema de convenções da escrita; 2) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas categóricas no dialeto estudado; 3) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis graduais; 4) Erros decorrentes da interferência de regras fonológicas variáveis descontínuas.

Considerando os pontos relatados referentes às marcas da oralidade na escrita, compreendemos que esses “desvios” são constantes nas produções escritas quando não ocorre o trabalho mútuo das duas modalidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Diante do exposto, percebemos que há uma relação extremamente participativa e conjunta em ambas às partes, uma dependendo da outra, ou seja, a associação grafo-fonológica que está presente em todos os processos de escrita. Há momentos em que a linguagem oral representa de forma idêntica a ortografia e assim a criança apresenta a escrita perfeitamente, isso é a transparência entre o fonema e o grafema, em palavras mais simples (papa, lua, amora), entretanto há palavras que se faz necessário o conhecimento alfabético e escrito da língua, como na palavra cachorro, no qual é preciso ter domínio e conhecimento sobre a consciência fonológica. É interessante destacar também que as teorias dos processos de aquisição da linguagem ajudam e



interferem na aquisição da escrita e em como as crianças realizam associações com os grafemas.

A partir dos dados revelados nos artigos pesquisados, podemos perceber que a origem de algumas influências da oralidade na escrita depende de diversos fatores, colaborando com a justificativa de que a escrita pode ou não se basear na fala dependendo do contexto, pois a modalidade escrita e da fala são distintas e ao mesmo tempo se correlacionam. Se referindo a aquisição é comum acontecer a dependência, pois a criança irá se basear bastante na oralidade e assim cabe aos educadores e familiares esse olhar diferenciado para um maior apoio quando necessário.

Nesse sentido, de acordo com Cardoso (2008), novos olhares sobre os textos dos alunos devem ser realizados, uma vez que os “erros” encontrados nos textos devem ser reconhecidos por meio de outros olhares, onde a aprendizagem inicial da escrita das crianças é apoiada firmemente em sua oralidade, desta forma, essas produções não serão ortograficamente corretas, porém com o tempo o aluno passa a refletir acerca do funcionamento do sistema de escrita alfabética com o apoio do professor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante das discussões podemos inferir que apesar das diferenças entre a linguagem oral e a escrita existe uma relação interativa e complementar entre as duas modalidades, e também pode ser perceptível marcas da primeira em textos escritos, principalmente quando o estudante não tem familiaridade com a escrita e assim resultando em incorreções de diversas ordens. Esses “erros” são considerados por alguns autores como aspectos naturais advindas das primeiras hipóteses das crianças durante a aquisição da linguagem escrita, mas pode ser considerado falta de experiência com as duas modalidades acarretando em inadequações ortográficas.

Por fim, percebemos diante dos trabalhos científicos que investigam as marcas da oralidade na escrita, a busca por contribuições a respeito de explicações referentes aos textos dos alunos que são fortemente influenciados pela oralidade e desta forma auxiliar os profissionais da educação no uso e desenvolvimento de metodologias e atividades que conduzam esses alunos em uma maior percepção diante da distinção entre a linguagem oral e escrita.

Assim, esperamos contribuir diante de reflexões referentes ao ensino da língua materna, levando o docente a repensar sua prática durante o ensino e aprendizagem, especificamente no Brasil da língua portuguesa e também na

prática de correção de textos, compreendendo as reais dificuldades na escrita de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. D.; LIMA, L. E. P. As marcas de oralidade no texto escrito (Uma análise da crônica “Minhas Férias” de Luís Fernando Veríssimo. **V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, 2011.

ABAURRE, M. B. M. **Horizontes e limites de um programa de investigação em aquisição da escrita**. In: LAMPRECHT, R. R. (Org.) Aquisição de linguagem: questões e análises. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. p.167-186.

ALMEIDA B, J. E. de. **Marcas da oralidade no texto escrito**. Signum: Est. Ling., Londrina, v.12, n.1, p. 15-32, jul. 2009.

BAGNO, Ma. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola, 2013.

BEZERRA, L. de M. D.; BESSA, M. J. R.; OLIVEIRA, M. D. de. A influência da oralidade na aquisição da escrita de alunos do ensino fundamental de nove anos. **Ideação**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 199-214, 2013. DOI: 10.48075/ri.v14i2.6911. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/6911>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegamos na escola, e agora?** Sociolinguística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 15, 61.

CAPISTRANO, C. C. **Segmentação na escrita infantil**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

CASTILHO, A. T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

FAYOL, M. **Aquisição da escrita**; Tradução Marcos Bagno. – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FARACO, C. A. **Linguística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARRELL, M. **Estratégias Educacionais em Necessidades Especiais:** Dificuldades de comunicação e autismo. Porto Alegre: Artmed, 2008. 120 p.

FINGER I.; QUADROS, Ronice Müller de. **Teorias de aquisição da linguagem.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FRANCHI, E. **Pedagogia da alfabetização:** da oralidade à escrita. São Paulo: Cortez, 1999.

FRANCHI, E. **Pedagogia do alfabetizar letrando.** São Paulo: Cortez, 2012.

KATO, M, 1987. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes.

LABOV, W. **Padrões Sociolinguísticos.** Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira SCHERRE, C. R. C. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. [1962].

LONGO, L. **Linguagem e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PALLADINO, R.R. R. **Desenvolvimento da Linguagem.** In: FERREIRA, Léslie Piccolotto; BEFI-LOPES; D. M.; LIMONGI, S. C. O. **Tratado de Fonoaudiologia.** São Paulo: Roca, 2004, p. 762-771.

PETTER, M. **Linguagem, língua, linguística.** In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à linguística. 6ª ed. 1ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2011.

TRIVIÑOS, A. N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

ZORZI, J. L. **Guia prático para ajudar crianças com dificuldade de aprendizagem: dislexia e outros distúrbios.** Um manual de boas e saudáveis atitudes. Pinhais: Editora Melo, 2008.

# AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS DOCENTES PARTINDO DOS CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS DA BNCC

Ana Christina de Sousa Damasceno<sup>1</sup>

## RESUMO

A aquisição da linguagem oral e escrita é fundamental no desenvolvimento humano, na escola ela exerce papel de base e sustenta o processo de ensino/aprendizagem. Dessa maneira a linguagem precisa ser desenvolvida de forma plena e consciente desde o início da vida escolar. Com base neste pressuposto julgou-se importante investigar como é a orientação da BNCC para o processo de aquisição da linguagem na Educação Infantil. O objetivo geral do estudo foi analisar a prática pedagógica para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e a contribuição dos campos de experiências da BNCC nesse processo. Dessa forma fez-se inicialmente um levantamento bibliográfico para compor o referencial teórico. Partindo de diversas concepções teóricas as quais foram consultadas neste estudo, escolhemos para compor o quadro teórico conceitual dessa pesquisa, dentre outros autores: Ferreiro (1993), Kleiman (2005) e Teberosky (2002). Foi realizada uma pesquisa de campo sob abordagem qualitativa. Os instrumentos e técnicas de coleta e produção de dados foram o questionário perfil com perguntas abertas e fechadas e a entrevista guiada. Com a pesquisa concluímos que o processo de aquisição da linguagem contempla a leitura, a oralidade e a escrita, trabalhados de maneira contínua e concreta, tais processos devem acontecer de forma contextualizada e dinâmica, e conduzem o estudante ao anseio e perspectiva de aprender e interagir em seu meio social e cultural.

1 Doutoranda pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da UNICAP - PE, Professora da FAESPA, [damascenopedagogico@gmail.com](mailto:damascenopedagogico@gmail.com);

Este trabalho é desenvolvido na escola pesquisada, está de acordo com os campos de experiência da BNCC e na perspectiva da educação infantil.

**Palavras-chave:** Aquisição da Linguagem; Educação Infantil; Campos de Experiências da BNCC.

## INTRODUÇÃO

A linguagem constitui as formas de expressão verbal, interação e expressão social viabilizando a comunicação entre as pessoas e o desenvolvimento social e cultural da humanidade. Ela possibilita comunicação individual e coletiva, portanto essencial para a vida em sociedade. A linguagem é responsável pela sociabilidade nos diferentes contextos, para isso utiliza dos mais diversos códigos linguísticos e a compreensão deles possibilita as relações sociais enriquecendo e fortalecendo a cultura dos povos. A educação escolar é uma prática social que, além de exigir o uso da linguagem, cria linguagens, prepara as pessoas para o uso da linguagem, tanto construindo como viabilizando o seu uso. A escola possibilita as pessoas conhecerem os signos e códigos instituídos para aquisição e expressão da linguagem de uma sociedade, portanto é necessário discutir as formas de apropriação da linguagem, no contexto escolar, essa preocupação deve ser especialmente com a linguagem oral e escrita no processo de alfabetização, na formação de escritores, leitores, oradores.

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, um documento construído já previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação – PNE, o qual define campos de experiências para o Ensino Básico e os direitos de aprendizagens das crianças, o processo de aquisição da linguagem oral e escrita é um dos assuntos e das práticas alvo de preocupação na educação escolar, tendo em vista a sua reconhecida importância na aprendizagem, desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Mediante o exposto, fez-se necessário conhecer mais sobre o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil, especialmente com a orientação da BNCC, considerando os campos de experiências, os direitos de aprendizagem da criança, tendo como foco as práticas pedagógicas dos professores. Para isso partimos do seguinte problema de pesquisa: Para isso realizou-se o estudo partindo-se do seguinte problema de pesquisa: como se caracteriza a prática pedagógica para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e qual a contribuição dos campos de experiências da BNCC nesse processo? O objetivo geral do estudo foi analisar a prática pedagógica para o processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil de acordo e a contribuição dos campos de experiências da BNCC nesse processo.

A investigação teve como objetivos específicos: Identificar as concepções de Educação Infantil, de prática pedagógica, as formas, tipos e concepções

da linguagem oral e escrita, em sua relação com os campos de experiência da BNCC; verificar as ações necessárias ao processo de aquisição da linguagem oral e escrita na Educação Infantil; caracterizar a prática pedagógica dos professores e sua relação com os campos de experiência da BNCC; estabelecer a relação entre os direitos de aprendizagem das crianças orientados pela BNCC e sua efetivação através das práticas pedagógicas dos campos de experiência do referido documento; e, Compreender como o documento BNCC orienta e conduz o processo de aquisição da linguagem na Educação Infantil.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho se justifica, portanto, por que, como mostra Gil (2008) a pesquisa procura respostas, é um conjunto de ações, propostas para encontrar a solução para um problema. A pesquisa científica é a realização de um estudo planejado, tendo como finalidade a aplicação de um método aplicado. Para pesquisar o processo de aquisição da linguagem oral e escrita, é necessário um planejamento iniciando pelo projeto, elaboração de um plano de trabalho, elaboração de instrumentos e desenvolvimento da mesma.

Diante do exposto propomos investigar, inicialmente através de uma pesquisa bibliográfica para apresentarmos uma fundamentação sobre o processo de aquisição da linguagem, conceituação da educação infantil, prática pedagógica, fazer a crítica embasada acerca da BNCC e seus campos de experiências.

Para atingir os objetivos almejados realizamos uma pesquisa de campo para identificar alguns fatores sobre a aquisição da linguagem na educação infantil e as práticas pedagógicas de acordo com os campos de experiências da BNCC, foi realizado um levantamento de dados acerca das contribuições dessa relação e conhecer como ela pode influenciar o desempenho escolar dos alunos.

No que se refere ao tratamento ou análise dos dados, resultantes das concepções, práticas educativas de aquisição da linguagem escrita com base nos campos de experiências da BNCC, optou-se por uma pesquisa do tipo qualitativa. Utilizou-se como ferramenta de coleta de dados a aplicação de um questionário aplicado para os professores com perguntas direcionadas ao processo de aquisição da linguagem na educação infantil e as suas práticas pedagógicas de acordo com os campos de experiências da BNCC.

Compreendemos que a abordagem qualitativa, em função da possibilidade de produzir significados, viabilizar interpretações qualificadas dos dados coletados, é a que melhor se adequa para investigar as questões pertinentes à aquisição da linguagem enquanto ferramenta pedagógica no processo

ensino-aprendizagem, pois tem base no caráter subjetivo, usando narrativas faladas ou escritas, seu objetivo é compreender os fenômenos através da produção de dados, estudando as particularidades e experiências individuais dos individuais pesquisados.

O questionário foi aplicado para os professores e foi explicado aos mesmos que se tratava de um estudo no qual teriam que responder algumas questões importantes sobre o processo de aquisição da linguagem e a BNCC.

A educação é um processo que constitui aspectos da cultura de uma sociedade, portanto, a sua finalidade deve ser social e política no sentido de sempre atender aos interesses da população que a representa. No entanto, há que se analisar, refletir sobre que tipo de ser humano essa sociedade deseja, que educação, que formação pretende oferecer, onde pretende chegar.

Diante do exposto, elucidamos que a linguagem tem o papel de base que sustenta o processo de ensino/aprendizagem, sendo fundamental ao longo do processo de aprendizagem. Dessa maneira a linguagem precisa ser desenvolvida de forma plena e consciente desde o início da vida escolar.

Faz-se necessário que a educação estabeleça a importância do desenvolvimento da linguagem nos sujeitos em formação social e educacional, pois sem a sua presença nesse processo o sujeito não é conduzido a construir sua capacidade argumentativa, de persuasão, ideários, conceitos e opiniões próprias de forma crítica e salutar a sua interação social.

No RCNEI se destaca a característica socializadora da linguagem, esta enquanto mecanismo de interação e comunicação, viabiliza a apreensão de inúmeros aprendizados cognitivos e afetivos. O ambiente social é o local ideal para o desenvolvimento das competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998).

No entanto, o documento foi alvo de polêmica, iniciando pela crítica de que não foi elaborado sem ser discutido com todos os seguimentos interessados e contemplados no campo educacional e a própria aprovação no congresso foi apressada sem possibilitar discussões sobre o texto no âmbito legislativo. Com relação ao documento final após aprovação, há fortes críticas ao conteúdo sob alegação de que o texto apresenta uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano.

A BNCC define, entre outros parâmetros, um conjunto de dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes, operando como um verdadeiro fio condutor ao longo de toda a Educação Básica. Uma competência, segundo a perspectiva adotada pela BNCC, nada mais é do que a “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017).



Dessa forma, o caráter transversal e amplificado das competências atua como uma bússola orientadora para o desenvolvimento de currículos em consonância com os projetos político-pedagógicos de cada sistema e unidade de ensino.

Em um sentido amplo, o ato de ler corresponde ao processo de apreensão da realidade, que cerca o indivíduo, através da interpretação das variadas linguagens, tais como uma charge ou os sinais empregados na comunicação com surdo.

Dessa maneira, o ato de ler está ligado à apreensão da realidade através da leitura e interação com um texto, assim, interligado as expressões criadas e vividas pelo leitor o direcionam para o processo de comunicação e interação humanas.

A linguagem precisa ser reconhecida como fundamento de relevância linguística e comunicacional, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade de maneira generalizada.

O que se observa é que na maioria das vezes o trabalho linguístico de algumas instituições não é pertinente ao aprimoramento desse processo, faltando um preparo consciente e contextualizado por parte do professor, para um desenvolvimento pertinente de atividades que busquem a aquisição da linguagem e de todo seu processo de desenvolvimento, sobremaneira a linguagem escrita, que viabiliza o seu desenvolvimento por intermédios das práticas contextualizadas de letramento.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pela Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017 e institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Esse documento trata das aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE).

Este documento de caráter normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da LDB, Lei N° 9.394/1996:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias (LDB, 1996).

A finalidade da BNCC propõe o desenvolvimento de habilidades e competências que se espera que estudantes desenvolvam.

[...] a LDB deixa dois conceitos decisivos para todo o desenvolvimento da questão curricular no Brasil. O primeiro, já antecipado pela Constituição, estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos. O segundo se refere ao foco do currículo. Ao dizer que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, a LDB orienta para a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados. Essas são duas noções fundantes da BNCC (BRASIL, 2017 p. 9).

A BNCC é um documento que fornece diretrizes para que todos os estudantes, de escolas públicas e privadas, tenham acesso a uma formação básica comum. Para a Educação Infantil, esse projeto propõe cinco Campos de Experiência, ou seja, cinco áreas que envolvem habilidades e valores fundamentais para o desenvolvimento de uma criança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece cinco Campos de Experiência para a Educação Infantil, que indicam quais são as experiências fundamentais para que a criança aprenda e se desenvolva.

Os campos de experiência enfatizam noções, habilidades, atitudes, valores e afetos que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos e buscam garantir os direitos de aprendizagem dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Ou seja, o conhecimento vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar.

Dessa forma, é importante que as práticas do professor estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, de fato, um propósito educativo. Apresentamos todos os cinco campos de experiência, todos trabalham em função da aquisição de linguagem, por mais que não estejam dentro da área da linguística:

#### 1. O eu, o outro e o nós

Destaca experiências relacionadas à construção da identidade e da subjetividade, as aprendizagens e conquistas de desenvolvimento relacionadas à ampliação das experiências de conhecimento de si mesmo e à construção de relações, que devem ser, na medida do possível, permeadas por interações positivas, apoiadas em vínculos profundos e estáveis

com os professores e os colegas. O Campo também ressalta o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a determinado grupo, o respeito e o valor atribuído às diferentes tradições culturais.

Para Koch e Elias (2009), ao longo do tempo, a escrita vem sendo construída e se constituindo classificada como um produto sócio-histórico-cultural. Dessa forma, ela pode ser compreendida como atividade de inspiração, atividade para poucos privilegiados, expressão do pensamento, domínio das regras gramaticais. Diante dessa pluralidade de conceitos indica-se que a compreensão da escrita envolve sentidos de natureza variada, podendo ser “linguística, cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 31). Dessa maneira sua definição está ligada a uma ideia de linguagem, texto e sujeito. Assim, a escrita pode ser compreendida segundo três concepções, as quais têm como foco a língua, o escritor ou a interação. Sendo que “tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido” (KOCH; ELIAS, 2009, p. 33).

Seguimos para o próximo campo de experiência:

## 2. Corpo, gestos e movimentos

Coloca ênfase nas experiências das crianças em situações de brincadeiras, nas quais exploram o espaço com o corpo e as diferentes formas de movimentos. A partir daí, elas constroem referenciais que as orientam em relação a aproximar-se ou distanciar-se de determinados pontos, por exemplo. O Campo também valoriza as brincadeiras de faz de conta, nas quais as crianças podem representar o cotidiano ou o mundo da fantasia, interagindo com as narrativas literárias ou teatrais. Traz, ainda, a importância de que as crianças vivam experiências com as diferentes linguagens, como a dança e a música, ressaltando seu valor nas diferentes culturas, ampliando as possibilidades expressivas do corpo e valorizando os enredos e movimentos criados na oportunidade de encenar situações fantasiosas ou narrativas e rituais conhecidos.

No campo do corpo, gestos e movimento entendemos que a criança com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), explora o mundo desde cedo, bem como reconhece o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecendo relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre a comunidade social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes da corporeidade.

Será analisado em seguida o campo: Traços, sons, cores e formas.

### 3. Traços, sons, cores e formas

Ressalta as experiências das crianças com as diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, incluindo o contato com a linguagem musical e as linguagens visuais, com foco estético e crítico. Enfatiza as experiências de escuta ativa, mas também de criação musical, com destaque nas experiências corporais provocadas pela intensidade dos sons e pelo ritmo das melodias. Valoriza a ampliação do repertório musical, o desenvolvimento de preferências, a exploração de diferentes objetos sonoros ou instrumentos musicais, a identificação da qualidade do som, bem como as apresentações e/ou improvisações musicais e festas populares. Ao mesmo tempo, foca as experiências que promovam a sensibilidade investigativa no campo visual, valorizando a atividade produtiva das crianças, nas diferentes situações de que participam, envolvendo desenho, pintura, escultura, modelagem, colagem, gravura, fotografia etc.

De acordo com o entendimento do terceiro campo de experiência: “Traços, sons, cores e formas” o mesmo possibilita aprendizados que auxiliarão as crianças a adquirirem sensibilidade artística. A construção desta percepção desde a infância impactará na criatividade, comunicação e expressividade que a criança demonstrará durante toda a vida. Apresentamos a seguir o campo: Escuta, fala, pensamento e imaginação.

### 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação

Realça as experiências com a linguagem oral que ampliam as diversas formas sociais de comunicação presentes na cultura humana, como as conversas, cantigas, brincadeiras de roda, jogos cantados etc. Dá destaque, também, às experiências com a leitura de histórias que favoreçam aprendizagens relacionadas à leitura, ao comportamento leitor, à imaginação e à representação e, ainda, à linguagem escrita, convidando a criança a conhecer os detalhes do texto e das imagens e a ter contato com os personagens, a perceber no seu corpo as emoções geradas pela história, a imaginar cenários, construir novos desfechos etc. O Campo compreende as experiências com as práticas cotidianas de uso da escrita, sempre em contextos significativos e plenos de significados, promovendo imitação de atos escritos em situações de faz de conta, bem como situações em que as crianças se arriscam a ler e a

escrever de forma espontânea, apoiadas pelo professor, que as engajam em reflexões que organizam suas ideias sobre o sistema de escrita.

É no quarto campo de experiência que a comunicação oral e escrita ganha foco como meio eficaz para desenvolver o potencial criativo e os conhecimentos técnicos.

Por fim, será apresentado o campo de experiência: Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.

#### 5. Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações

A ênfase está nas experiências que favorecem a construção de noções espaciais relativas a uma situação estática (como a noção de longe e perto) ou a uma situação dinâmica (para frente, para trás), potencializando a organização do esquema corporal e a percepção espacial, a partir da exploração do corpo e dos objetos no espaço. O Campo também destaca as experiências em relação ao tempo, favorecendo a construção das noções de tempo físico (dia e noite, estações do ano, ritmos biológicos) e cronológico (ontem, hoje, amanhã, semana, mês e ano), as noções de ordem temporal (“Meu irmão nasceu antes de mim”, “Vou visitar meu avô depois da escola”) e histórica (“No tempo antigo”, “Quando mudamos para nossa casa”, “Na época do Natal”). Envolve experiências em relação à medida, favorecendo a ideia de que, por meio de situações-problemas em contextos lúdicos, as crianças possam ampliar, aprofundar e construir novos conhecimentos sobre medidas de objetos, de pessoas e de espaços, compreender procedimentos de contagem, aprender a adicionar ou subtrair quantidades aproximando-se das noções de números e conhecendo a sequência numérica verbal e escrita. A ideia é de que as crianças entendam que os números são recursos para representar quantidades e aprender a contar objetos usando a correspondência “um-a-um”, comparando quantidade de grupos de objetos utilizando relações como mais que, menos que, maior que e menor que. O Campo ressalta, ainda, as experiências de relações e transformações favorecendo a construção de conhecimentos e valores das crianças sobre os diferentes modos de viver de pessoas em tempos passados ou em outras culturas. Da mesma forma, é importante favorecer a construção de noções relacionadas à transformação de materiais, objetos, e situações que aproximem as crianças da ideia de causalidade (BRASIL, 2017).

As crianças vivem inclusas em ambientes e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais. Desde muito cedo, elas procuram se situar em diversos espaços (rua, bairro, cidade etc.) e tempos (dia e noite; hoje, ontem e amanhã etc.).

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Art. 3º das DCNEI).

Na Educação Infantil, em consonância com as formas de pensar e agir no mundo que as crianças de até seis anos possuem, as Áreas de Conhecimento da BNCEB (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) são rearticuladas em campos de experiências, ou seja, em conjunto de experiências reunidas a partir do artigo 9º das DCNEI.

Os campos de experiências, organização interdisciplinar por excelência, devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a ele articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade (BNCC, 2017).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na coleta de dados foi aplicado um questionário que forneceu informações necessárias para o desenvolvimento do tema abordado. Seguimos com as análises das perguntas:

A pergunta de número 1 versa sobre: o que você entende por educação infantil, e obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: A educação infantil é a fase de desenvolvimento humano que engloba a faixa etária de 0 a 5 anos onde as crianças possuem direitos de aprendizagem. É onde elas se desenvolvem através dos cinco Campos de experiências, envolvendo todas as áreas de conhecimento de sua própria identidade, aprofundando os conceitos e concepções que se colocam no cenário atual de sua vida.

Professora B: é a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Percebemos que as professoras, especialistas em educação infantil, conceituam seguindo preceitos e conceitos consistentes da educação infantil e sua legislação, tendo consciência de que “As crianças são cidadãos e pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas” (KRAMER, p.15). dessa maneira as professoras vigoram suas reflexões em ações estabelecidas em leis e em documentos normativos.

A pergunta de número 2, questiona sobre o que significa o processo da aquisição da linguagem. Para tanto, recebemos tais respostas:

Professora A: a aquisição da linguagem, considero como os meios pelo qual as crianças têm a oportunidade de desenvolver a sua linguagem, através de diversas situações voltadas com o objetivo de fazer com que se desenvolvam brincando, interagindo, assim, diversas formas que são necessários para o desenvolvimento da sua linguagem no seu processo de aprendizagem.

Professora B: A aquisição da linguagem é o processo pelo qual a criança aprende sua língua materna. A respeito desse processo, podemos afirmar que a aquisição da primeira língua é a maior façanha, de um processo individual, que podemos realizar durante toda a vida. O processo de aquisição da linguagem é influenciado pelo professor e pela família, instituições que estimulam tal aquisição.

Segundo os pensamentos de Vóvio e Souza (2005) as práticas de linguagem, exatamente a leitura e a escrita são caracterizadas por aspectos singulares, que dependem dos relatos de histórias de vida, das vivências cotidianas, das atividades de que os sujeitos realizam em seu cotidiano bem como certas determinações do dia a dia da sua rotina.

A 3ª questão trata sobre as características do processo de aquisição da linguagem existente na escola e nas salas onde as professoras atuam.

Professora A: caracterizam-se como propostas voltadas para as crianças vivenciar em experiências com a leitura a escrita e oralidade respeitando a cultura e as especificidades da infância, algumas ações como a interação através das rodinhas de conversa, conversar sobre as ilustrações e as relações com o texto descrevendo personagens aquilo que fazem; reconto de história de partes que gostam; partilha dos sentimentos que uma história lhe causa. Fazendo dessa forma a criança irá construir o conhecimento sobre a língua e a linguagem.

Professora B: procuro de forma dinâmica conduzir o processo de aquisição da linguagem obedecendo o currículo vigente (BNCC), bem como de forma lúdica mediar a aquisição da língua escrita nos estudantes através dos campos de experiências.

Assim, os verbos de ações contidos na BNCC, como perceber, interagir, comunicar, reconhecer, demonstrar, compartilhar, habituar-se, atuar, ampliar, construir, desenvolver, respeitar, compreender, valorizar, manifestar, resolver, usar, adotar, movimentar, ampliar, experimentar, participar, entre outros indicam o que e como acontecerão os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança ao longo dos campos de experiências, bem como orientam as práticas pedagógicas do professor em detrimento do processo de aquisição da linguagem escrita.

Para tanto o arranjo curricular proposto na definição da BNC para a Educação Infantil está fundamentado em experiências a serem oferecidas, preparadas, efetivadas com as crianças, de forma a garantir esses direitos de aprendizagem das crianças (BRASIL, 2017).

Diante do exposto os campos de experiências, organização interdisciplinar por excelência, devem oferecer às crianças oportunidades de atribuir um sentido pessoal aos saberes e conhecimentos que vão sendo a ele articulados como uma rede e construídos na complexidade e transversalidade dos patrimônios da humanidade (BRASIL, 2017).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa apresentou uma visão, partindo de vários conceitos teóricos sobre como ocorre o processo de aquisição da linguagem na Educação Infantil tendo por base a perspectiva dos campos de experiências da BNCC, esta orienta a identificação das diferentes formas da linguagem que se manifestam ao longo do processo escolar, apresentando o letramento como fonte necessária e salutar para a aquisição da linguagem.

Abordar este tema oportunizou a discursão de um assunto relevante e crucial na atualidade para o contexto da Educação Infantil. Diante do estudo podemos perceber que o letramento conduz ao desenvolvimento infantil no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem escrita e oral.

Diante do exposto, conclui-se que o processo da linguagem que está inserida leitura e a oralidade também envolve o processo de escrita de maneira contínua e direta, tais processos, de forma contextualizada e dinâmica, conduzem



o estudante ao anseio e perspectiva de aprender e interagir em seu meio social e cultural.

Diante da pesquisa pudemos perceber que a linguagem precisa ser reconhecida como fundamento de relevância linguística e comunicacional, não apenas no ambiente escolar, mas na sociedade de maneira generalizada. O que se observa é que na maioria das vezes o trabalho linguístico de algumas instituições não é pertinente ao aprimoramento desse processo, faltando um preparo consciente e contextualizado por parte do professor, para um desenvolvimento pertinente de atividades que busquem a aquisição da linguagem e de todo seu processo de desenvolvimento, sobremaneira a linguagem escrita, que viabiliza o seu desenvolvimento por intermédios das práticas contextualizadas dos campos de experiências propostos pela BNCC.

## REFERÊNCIAS

BRASIL: **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. Departamento da Educação Fundamental. Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Conhecimento de Mundo**. Brasília, 1998. V. 3, p. 151-152.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária de Educação Fundamental. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de Alfabetização**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: Registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2005.

KRAMER, Sonia, LANTER. L. S, MANSUR. V. Kátia, MUNIZ, Lucina. LEITE, Maria Isabel. **Infância e Educação Infantil**: 6. ed. Campinas. SP: Papyrus, 2006.

LAKATOS, E. Maria; MARCONI, M. de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**: técnicas de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). **Literacies in Early Childhood**. Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 35-54.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2009.

OSTETTO, Esmeralda Luciana. **Saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever** - uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social, métodos e técnicas**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

SANTOS, M. T. M. dos; NAVAS, A. L. G. P. **Distúrbios de leitura e escrita**: teoria e prática. São Paulo: Manoele, 2002.

# PARA ALÉM DO ENSINO DE REDAÇÃO ESCOLAR: OS LIVROS CARTONEROS E A PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS ESCRITOS NA SALA DE AULA

Waldemar Cavalcante de Lima Neto<sup>1</sup>

Valéria Severina Gomes<sup>2</sup>

Vicentina Maria Ramires Borba<sup>3</sup>

## RESUMO

Como mediador das situações de produção na sala de aula, o professor deve orientar a elaboração de textos escritos, considerando o educando como um sujeito relacional, histórico, cujas interações verbais produzem sentidos que o permitem interagir em diversos contextos sociais. No entanto, cabe a reflexão: que gênero tem sido trabalhado na escola, em especial, no Ensino Médio? Conforme Bunzen (2006), o trabalho com a escrita se desenvolve nas aulas de redação escolar, numa abordagem textual sistemática com ênfase no código, que favorece o produto final, que é a própria redação escolar. Marcuschi (2016) reforça que a ênfase no código é dada desde o período colonial no Brasil. Essa perspectiva, enfraquece o trabalho com outros gêneros textuais escritos nessa fase de ensino. Dessa forma, este estudo apresenta o trabalho com os livros *cartoneros*, suportes feitos com papelão, para um trabalho diversificado com gêneros escritos que vão além do ensino de redação. Contribuem para a tomada reflexiva autores como: Geraldi (1984), Bortolanza (2016), Lima Neto (2022), entre outros que embasam a discussão. O caminho metodológico adotado se ancora na abordagem qualitativa

1 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PE, [wal\\_lundgreen@hotmail.com](mailto:wal_lundgreen@hotmail.com);

2 Professora e Doutora do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PE, [valeria\\_sgomes@ufrpe.br](mailto:valeria_sgomes@ufrpe.br);

3 Professora e Doutora do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PE, [vicentinaramires@terra.com.br](mailto:vicentinaramires@terra.com.br)

com ênfase na revisão bibliográfica e no desenvolvimento da pesquisa-ação aplicada aos estudantes do Ensino Médio de uma Escola Pública localizada em Recife – PE. Os resultados indicam que o trabalho docente pautado na concepção interacionista de língua e que recorre à produção de livros *cartoneros* favorece a produção de outros gêneros textuais escritos, na sala de aula do professor de língua portuguesa, sem excluir a produção da redação escolar, vista como uma prioridade no Ensino Médio.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais, Produção de textos escritos, Ensino Médio, Livros *Cartoneros*.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo discute a relevância da produção textual escrita em sala de aula através da prática do professor de Língua Portuguesa, partindo da concepção de língua como interação e o uso dos livros *cartoneros* como suportes que abrigam gêneros. Dessa forma, sob mediação do professor de Português, o ensino de língua, reverberando-se na materialidade escrita, deve ser fortalecido para atender às necessidades sociocomunicativas dos seres em diferentes contextos, contemplando a realidade sociocultural. Portanto, é imprescindível refletir considerando a seguinte indagação: que gênero tem sido trabalhado na escola, em especial, no Ensino Médio?

Ao longo de toda escolarização básica, os estudantes são desafiados à elaboração de inúmeros textos (orais e escritos), contudo, no Ensino Médio, o incentivo à vivência da multiplicidade de gêneros possíveis de serem trabalhados acaba sendo limitado pela redação escolar. Assim, professores têm direcionado sua prática para priorizar a produção da redação escolar com a perspectiva de alcançar produções escritas que atendam às competências e às habilidades desse gênero, com a finalidade de aprovação nos principais vestibulares. Tal prática reduz o exercício da linguagem plena, que impossibilita os produtores de expressarem suas visões e seus pontos de vista sobre os mais diversos temas e assuntos. Portanto, consideram-se essenciais as palavras de Geraldi (1999, p. 128), ao afirmar que “na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola”.

Dessa forma, o presente estudo se alicerçou na perspectiva de superar a crise existente no Ensino Médio em relação à produção textual escrita, apontando os livros *cartoneros* como dispositivo alternativo para o professor de Língua Portuguesa desenvolver ações de produção textual escrita para além da redação escolar. Esse dispositivo visa contribuir com a expressão do pensar, do sentir e do querer numa dimensão interacional, considerando os educandos como sujeitos críticos, reflexivos e ativos. Essa abordagem justifica-se pelo fato de haver, em muitas escolas, a frenética busca pela nota 1000 em redação escolar, com a finalidade de aprovação no ENEM<sup>4</sup> e no SSA<sup>5</sup>, o que se configura

4 Exame Nacional do Ensino Médio, desde sua criação, é utilizado como indicador de proficiência para o acesso ao Ensino Superior.

5 Sistema Seriado de Avaliação, em Pernambuco, é a principal porta de ingresso para a Universidade de Pernambuco. Ele é realizado atendendo aos conhecimentos de cada ano letivo do Ensino Médio, contudo, ainda há o exame de cunho global, que é aplicado com os conhecimentos adquiridos ao longo de todo processo de escolarização básica.

como um empecilho para o trabalho do professor de língua materna em expandir as múltiplas dimensões da linguagem, por meio dos mais variados gêneros textuais, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (2018, p. 498):

Ao chegar ao Ensino Médio, os estudantes já têm condições de participar de forma significativa de diversas práticas sociais que envolvem a linguagem, pois, além de dominarem certos gêneros textuais/ discursivos que circulam nos diferentes campos de atuação social considerados no Ensino Fundamental, eles desenvolveram várias habilidades relativas aos usos das linguagens. Cabe ao Ensino Médio aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos (BRASIL, 2018, p. 498).

Logo, espera-se a escrita em sala de aula, tendo como direcionamento a linguagem como interação, possa ser ampliada a partir da produção de livros *cartoneros* como um dispositivo que possibilite ao professor de língua portuguesa o trabalho com a a produção textual escrita sob os múltiplos gêneros textuais, possibilitando a fruição, a construção e a produção de conhecimentos amplos e críticos.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo é uma pesquisa de base colaborativa tendo como método a pesquisa-ação, com uma abordagem qualitativa, cujo fim foi ampliar o olhar a respeito da elaboração de textos escritos em sala de aula considerando a multiplicidade de gêneros textuais. A proposta didática de produção de livros *cartoneros* destinou-se aos estudantes do ensino médio de uma escola pública de Recife- PE, em que há um foco na preparação para o ingresso nas universidades públicas do Estado.

Conforme Turato (2005, p.39), a abordagem dada ao estudo abre-se a uma análise que entende o significado que determinado fenômeno tem na vida das pessoas, preferencialmente no ambiente natural do sujeito. Além disso, favorece o método da pesquisa-ação que, para Minayo (2012, p. 21), considera o universo dos significados e dos valores. Em virtude do envolvimento dos

atores no processo, o estudo foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal Rural de Pernambuco e à Plataforma Brasil obtendo parecer favorável sob registro de nº 5.253.241.

Assim, participaram do estudo 03 turmas do 1º ano do Ensino Médio e uma professora de língua portuguesa de uma escola pública situada em Recife – PE. A escolha desse nível de ensino justifica-se pelo fato de os estudantes estarem ingressando na última etapa da escolarização básica e pelo entendimento de que do trabalho com vários gêneros é essencial. É importante esclarecer que os participantes receberam pseudônimos a fim de garantir o anonimato. Para o alcance de resultados significativos e entendimento da problemática relacionada à produção de textos escritos nas aulas de Português, foram adotados autores como: Geraldini (1984), Bakhtin (2003), Bunzen (2006), Marcuschi (2008), Bortolanza (2016), Lima Neto (2022) entre outros que cooperaram para as reflexões sobre a produção textual escrita, o trabalho do professor de Língua Portuguesa, os gêneros textuais e o livro *cartonero* enquanto suporte feito a partir de papelão, que pode cooperar com o trabalho da escrita em sala de aula, considerando a multiplicidade de gêneros.

Para a geração de dados, foram realizadas: aplicação de entrevista com a professora participante do estudo, no intuito de compreender a visão dela a respeito do trabalho com o texto escrito nas aulas de língua portuguesa; a promoção de oficina de confecção de livros *cartoneros*, para ampliar a vivência com a produção dos gêneros textuais escritos; a reflexão da concepção de língua enquanto interação, que considera o pensar, o sentir e o agir dos seres que intercambiam suas experiências, suas emoções e suas aprendizagens dentro do espaço da sala de aula; e, por fim, a produção de livros *cartoneros* com estudantes sob a mediação da professora para a produção de textos escritos sob diversos gêneros que foram coletados nos livros *cartoneros* produzidos pelos estudantes.

É importante mencionar que não se desconsidera a redação escolar, mas amplia-se a visão de que o trabalho com a linguagem deve ser pautado numa dimensão que considere a língua enquanto interação, permitindo a elaboração de múltiplos textos que atendam a necessidade do ser em formação. Portanto, para o professor de língua materna há um grande desafio: mediar situações de produção escrita na sala de aula, considerando a gama de gêneros textuais escritos, cuja elaboração supra as necessidades mais triviais e mais complexas do sujeito compreendido como um ser relacional, cujas interações verbais produzam sentidos comunicacionais.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A linguagem humana sempre foi motivo de reflexão, desde a Antiguidade Clássica, quando Platão e Aristóteles demonstraram admiração, fascínio e, com o fluxo do tempo, foi sendo motivo de leitura e de inclinação de inúmeros estudiosos de tempos e de locais diferentes, mas que procuraram compreender a incidência da linguagem sobre as mais diversas experiências humanas. Não há como negar que a língua(gem) marca a vida do humano sendo essencial para a construção de habilidades e de competências que contribuirão na vida dos sujeitos educandos, portanto, é essencial para o seu envolvimento em diversas situações sociocomunicativas.

Estas múltiplas facetas da linguagem permitiram estudar e conceituar a língua sob vários prismas. Saussure, por exemplo, considerou a língua como um sistema de signos, um conjunto de unidades que se relacionam organizadamente dentro de um sistema (PETTER, 2015, p. 14). Para o autor a língua é um código que possui regras e distancia-se da realidade social. Após Ferdinand Saussure (2012) ter lançado as bases do estruturalismo, como ficou conhecida a corrente linguística que delimitou um objeto de estudo para a linguística, ou seja, a língua sendo ela estudada sem influências externas, outros estudiosos passaram a discutir novas vertentes interpretativas que deram origem a postulados que influenciam as práticas desenvolvidas, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa na contemporaneidade. Para Noam Chomsky, a linguagem é uma capacidade inata e específica da espécie, isto é, transmitida geneticamente e própria da espécie humana (PETTER, 2015, p. 15).

Assim, após os estudos saussurianos, as reflexões sobre a língua vão se intensificando de modo que, segundo Marcuschi (2016, p. 13), a partir dos anos 60, com o surgimento da pragmática, da sociolinguística, da psicolinguística, da etnolinguística e, mais recentemente, do cognitivismo, desembocaram nas mais diversas correntes que hoje influenciam no ensino. Portanto, a língua não poderia mais ser vista ou entendida apenas pelos fatores internos, porque ela, agora, tem a perspectiva de uma realidade construída na interação e que, enquanto fenômeno empírico e situada, considera os intercâmbios entre os usuários e a realidade sociocultural, permitindo compreender que o dado social é mola propulsora para a língua(gem).

Nesse sentido, a língua passa a ser vista como uma realidade plural, sem negá-la enquanto um sistema complexo, dinâmico e adaptativo que se abre a novas perspectivas de entendimento para a mudança (FIORIN, 2015, p.157). Por isso, Geraldi (1984, p. 41) assegura que o ensino de língua (gem) pode caminhar por três concepções:



A linguagem é expressão do pensamento – essa concepção ilumina basicamente os estudos tradicionais; A linguagem é instrumento de comunicação – essa concepção está ligada a teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma mensagem; A linguagem é uma forma de interação mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como local de interação humana (GERALDI, 1984, p. 41).

Logo, ao assumir uma perspectiva, o professor estabelece práticas de produção com a língua que podem promover estudos de português numa dimensão clássica-tradicional desconsiderando as múltiplas possibilidades de uso de uma língua ou acolher uma perspectiva que favoreça a luta pela superação da tradição e abrir-se ao processo de ensino-aprendizagem de língua pautado na interação, na valorização da realidade sociocultural sem menosprezar os aspectos múltiplos existentes na realidade interna e externa da língua. Com as concepções de língua, é possível entender que as práticas de ensino assumem posturas diferenciadas na prática docente, por isso é preciso entender que a Língua Portuguesa não é monolítica nem homogênea (MARCUSCHI, 2016, p. 17), e sim uma realidade multifacetada que se apresenta como um fenômeno social.

A produção textual escrita no Ensino Médio é hoje um dos procedimentos mais solicitados nos planejamentos dos professores de Língua Portuguesa. O ensino sistemático da escrita sempre foi colocado para os professores como destaque, embora haja outros eixos importantes de serem vivenciados na sala de aula de português, tais como: a oralidade, a análise linguística/semiótica e o letramento literário (ANTUNES, 2003, p. 25). Para Bunzen (2006, p. 141), desde o século XVIII até meados do século XX, houve destaque para o ensino de regras gramaticais. A língua enquanto código foi sempre trabalhada na sala de aula com fins à boa linguagem, isto é, a imitar os mais belos trechos das obras-primas nacionais que servissem de modelo.

Assim, o trabalho com a escrita com ênfase no código tem sonogado o direito de acesso à produção de outros gêneros textuais escritos que podem contribuir bastante na aquisição da linguagem e tornar a prática de escrita não a-histórica, além de conceber a língua como uma realidade heterogênea. Assim, Antunes (2003, p. 108-109) afirma que o ensino de Língua Portuguesa na escola não deve ter outra pretensão, senão chegar aos usos sociais da língua, na forma em que ela acontece no dia a dia da vida das pessoas. Para essa abordagem na qual a língua seja cunhada para atender as necessidades sociais

dos usuários, com finalidades estabelecidas, é preciso distanciar-se da visão de língua enquanto código que, segundo Bunzen (2006, p. 145), predomina na produção de textos e aparece com bastante frequência, implícita ou explicitamente, nos enunciados dos professores, dos autores de LDP<sup>6</sup> e dos próprios PCNEM<sup>7</sup>, 1999, quando tentam definir o que é língua, leitura, escrita e texto.

Portanto, ao longo do Ensino Médio, é percebido que os estudantes e professores desenvolvem práticas de letramento com a finalidade de elaborar a redação escolar, pois é considerada um divisor de águas nos muitos processos seletivos para o acesso ao Ensino Superior. É cabível apontar que, conforme Bunzen (2006, p. 139), faz nascer um especialista nesse processo, o intitulado *professor de redação*. Diante disso, são criados guias, sites, cursinhos de redação, pacotes de aulas com orientação às competências da prova de redação do ENEM, e o trabalho com a linguagem acaba sendo reduzido e limitado. Para Di Spagna (2020), a redação escolar é um:

gênero textual exigido na maioria dos vestibulares, deve ser um texto objetivo, crítico e analítico, embasado em argumentos sólidos. Ou seja, sua nota será prejudicada se escrever algo com caráter opinativo, subjetivo e baseado em crenças pessoais. Por isso, nesses casos, a recomendação é que a redação seja feita na terceira pessoa do discurso.

Não se trata de anular a relevância da redação escolar, mas entender que, durante o Ensino Médio, não se deve priorizar exclusivamente esse gênero em detrimento de outros. É preciso entender também que a língua enquanto código é responsável pela consolidação do ensino de redação escolar, pois, o Decreto Federal nº 79.298, de 24 de fevereiro de 1977, estabeleceu que, para o acesso ao Ensino Superior, deve ser obrigada a avaliação de redação escolar (BUNZEN, 2006, p. 146).

Logo, no Ensino Médio, o processo de produção textual dissertativo-argumentativo, procurando analisar a aprendizagem dos estudantes sobre a língua na perspectiva prescritiva, na qual visualizam-se as regras, a norma culta e concebe-se a visão de sujeitos socialmente organizados que dominam a língua dentro de uma concepção bastante técnica, instrumental é minimizar o trabalho rico com a língua. Assim, essa orientação não dialoga com a visão do uso da língua como prática social e apaga ou invisibiliza as possibilidades de um ensino

6 Livro Didático de Português

7 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

vasto, amplo e reflexivo a partir da produção dos gêneros textuais escritos. Portanto, a escola, em especial o professor de Língua Portuguesa, deve estar alerta a essa crise que afeta o trabalho com a escrita na sala de aula e entender que assumir uma posição política é um caminho basilar para a transformação em que o sujeito educando tome a palavra para expressar-se através da relação com o outro, possibilitando o fluir da interação dialógica.

Portanto, é preciso que as aulas de Português estejam abertas às novas configurações a respeito do trabalho com o texto. Afinal, a redação escolar, como apontou Bunzen (2006), é limitadora do trabalho possível com a língua e cabe ao professor desenvolver estratégias para realizar um exercício significativo com a escrita e aberto à produção dos gêneros, pois a prática do Professor de Língua Portuguesa, no Ensino Médio, deve ser orientada para: a composição e o amadurecimento do uso dos diversos gêneros textuais (PERNAMBUCO, 2012, p. 15).

Os gêneros textuais escritos situam o ser no universo da produção do conhecimento e favorecem o entendimento de que a língua é um fenômeno social de perspectiva sociointeracionista (BAKTHIN, 2003), imersa nas atividades sociais e veiculada através dos gêneros textuais (MARCHUSCHI, 2008). Mas, que estratégia pode ser recorrida pelo professor de Língua Portuguesa para desenvolver um trabalho voltado à produção de gêneros escritos que considere a língua(gem) numa perspectiva interativa e capaz de permitir a prática de letramento para além da redação escolar?

O presente trabalho propaga a concepção de que os livros *cartoneros*, em sala de aula fortalecem a produção textual escrita com ênfase na elaboração de diversos gêneros, adota a concepção de língua enquanto interação e permite o exercício para além da redação escolar no tocante a abertura a produção de outros gêneros textuais escritos, tais como: poemas, cartas, relatos, minicontos, conforme a Base Nacional Comum Curricular. Este documento norteador orienta que o exercício com a linguagem se efetive por um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história (BRASIL, 2018, p. 67). Portanto, os *cartoneros*, de acordo com Lima Neto (2022, p. 19), são:

são suportes criados no ano 2000 na Argentina tendo como base para a sua feitura o papelão. O idealizador destes livros foi o escritor Washington Curcuto, o qual, diante da crise enfrentada neste período pelo país e percebendo os inúmeros desempregados que se tornaram catadores, pensou numa prática que cooperasse para suavizar os efeitos da crise econômica. Assim, a partir da coleta de papelão criou os primeiros

livros *cartoneros* permitindo o surgimento de um movimento que conquistou diversos adeptos e tornou-se uma referência em especial por seu caráter social (LIMA NETO, 2002, p.19).

Dito isso, a elaboração dos livros *cartoneros*, além de ser uma oportunidade significativa de exercitar, em sala de aula, configura-se como um processo que envolve em suas bases a generosidade, a colaboração, a resistência e a criatividade, permitindo, inclusive, espaço para o aparecimento de escritores que estão às margens da indústria editorial. Logo, eles servem de ponte estratégica para ir além do ensino de redação escolar, pois abrigam, a depender da orientação e visão sobre o ensino de língua, as produções escritas dos educandos orientados pelo professor de Português. Por fim, os livros podem ter um único gênero, a exemplo: um romance, uma anedota e etc. No caso dos livros *cartoneros*, elaborados em sala de aula, podem conter sob o olhar atencioso do professor aquilo que foi dito por Marcuschi (2008, p. 178): os suportes comportam os mais diversos gêneros que se queiram.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A língua é uma atividade de natureza sociocognitiva, histórica e situada através da interação dos seres. A escola é um espaço de interação no qual os educandos são convidados a trocarem suas visões de mundo a partir da produção de eventos textuais plurais. Contudo, no que diz respeito às aulas de língua portuguesa, há o predomínio da produção de redação escolar, reduzindo o compromisso com as práticas de produção de textos plurais e impossibilitando que “o professor leve em conta a herança cultural disponível” (BORTOLANZA, 2016, p.117).

Para Antunes (2003, p. 25-26), o trabalho com a escrita ainda se processa de modo insatisfatório, uma vez que se trata de um processo de aquisição da escrita com natureza mecânica e periférica, centrada nas regras ortográficas em que saber escrever equivale a escrever sem erros. No presente estudo, a participante chamada de *Mikhaela* foi indagada sobre *como ela compreende a linguagem e como deve ser processado o trabalho do professor de língua portuguesa para a produção textual escrita no Ensino Médio?* A participante respondeu que usamos a linguagem para a comunicação e interação. O tempo todo a linguagem se faz presente para mediar a comunicação com o outro, fazendo parte do evento social. No que diz respeito ao trabalho com a produção textual escrita, a participante concluiu que a produção textual no Ensino Médio deve se abrir ao universo dos gêneros, pois, por meio do texto, é possível compreender o sentir, os saberes e o pensar dos produtores.

A partir das respostas de Mikhaela, é possível depreender que a interação é um processo de troca de ideias, de sentimentos em que os sujeitos se relacionam e permitem o intercâmbio de experiências e de saberes. No que diz respeito ao trabalho com a escrita há uma inclinação consciente ao trabalho com os gêneros textuais, pois, para a participante, eles permitem entender a visão dos seus educandos. É importante salientar que, para Vianna (2019, p. 27), o texto carrega visões de mundo, acentos, valores, orientações apreciativas que constroem o significado, as palavras que refletem e refratam a realidade.

Assim, pensando no desenvolvimento de um trabalho rico com a língua e considerando a necessidade de produção dos gêneros textuais escritos para além da redação escolar, foi ofertada uma oficina para a produção de livros *cartoneros* com a participante do estudo para que, *a posteriori*, a profissional socializasse com seus educandos, fortalecendo a produção de gêneros textuais escritos em sala de aula. Para Mikhaela, os momentos das oficinas se tornaram satisfatórios e permitiram a projeção de intervenções com o trabalho com a escrita em sala de aula numa abordagem interacional. Para a participante, os suportes contribuem para o aparecimento de sujeitos autores de suas produções escritas. Leal e Melo (2006, p. 09) consideram que o trabalho com a escrita coopera para a dimensão sociodiscursiva, mas também para os fenômenos inerentes ao contexto linguístico.

Após este momento, foi observada a atividade de produção de livros *cartoneros*, sob a orientação da professora Mikhaela. Frente a proposição, a professora separou seis aulas de cada uma de suas turmas para, no primeiro momento, compartilhar com a turma a história dos livros feitos com papelão, expondo que o *cartonerismo* é “um movimento contemporâneo, político, editorial, filosófico, cultural, que começou na América do Sul” (LOPES; GARCIA, 2021. p. 996). No segundo momento, a professora direcionou a atividade para a confecção dos livros. Nesse sentido, o material utilizado foi: capa dos suportes feitas de papel madeira com uso de grampos e costura, folhas A4, que serviriam de base para a escrita dos textos, e a capa do *cartonero* foi feita a partir da técnica de carimbo, uma vez que, em virtude da crise sanitária, não se pode utilizar a troca de tintas, pincéis e outros matérias. Contudo, é importante salientar que as medidas protocolares foram sempre observadas.

O último momento foi o da produção textual escrita em sala de aula, tendo os livros *cartoneros* como suportes para abrigar as produções dos estudantes. Assim, sob a supervisão e o incentivo de Mikhaela, os estudantes puderam produzir textos escritos diversos sem menosprezar a redação escolar, mas entendendo que o trabalho com a língua é plural e a produção de outros gêneros também fortalece o processo de escrita e criticidade em sala de aula. Portanto,

é necessário compreender que produzir diversos gêneros em sala de aula coopera para que haja “um ato complexo, pois envolve o desenvolvimento da capacidade de coordenar e integrar operações de vários níveis e conhecimentos diversos: linguísticos, cognitivos e sociais” (SILVA; MELO, 2006, p. 36).

Sendo assim, o desenvolvimento dessa proposta de produção textual cooperou para expor a voz dos educandos, que, muitas vezes em sala de aula, é emudecido frente as práticas de letramento que visualizam a língua enquanto código. Logo, a partir da atividade com os livros *cartoneros* foi possível perceber um professor que coloca sua prática a serviço da inquietação, como um ser inconcluso que se abre ao ouvir, ao sentir, ao querer, ao viver num processo de troca, de descobertas e de produções que permitam (re) descobrir-se (FREIRE 2011, p. 67).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível considerar que a prática de produção textual escrita no Ensino Médio não pode tornar invisível ou imperceptível a visão dos educandos. Conquanto, para que isto não suceda, é necessário que o professor tome consciência de que sua mediação deve ser fundamentada a partir da concepção de língua enquanto interação e permita, na sala de aula de português, o ensino de produção textual para além da redação escolar. Isso é possível quando o profissional se abre à possibilidade de ensino através dos múltiplos gêneros textuais, pois eles são textos, portanto, unidades sociocomunicativas (BENTES, 2014, p. 263) e se prestam a atender as necessidades dialógicas dos produtores.

Assim, a produção de livros *cartoneros* é uma proposta que visa colaborar com a vivência de uma prática que permitiu visualizar um sujeito educando relacional, histórico e interativo, que recorre as estruturas verbais para expressar o seu pensar, o seu sentir e as suas inquietações frente ao universo subjetivo da linguagem, mostrando que atuamos em diversos contextos sociais a partir de gêneros. Logo, o professor de língua portuguesa, juntamente com os demais educadores, é um agente *sine qua non* para o fluir da criatividade inerente à língua.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, aos nossos familiares, aos que nos atravessam na partilha do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

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

BENTES, Anna Christina. Oralidade, política e direitos humanos. In: ELIAS, Vanda Maria et al. **Ensino de língua portuguesa**: oralidade, escrita e leitura/organizadora Vanda Maria Elias. – 1 ed. 3ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014. P. 41-53

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio> Acesso em: 24 maio 2020.

BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Entrevista com João Wanderley Geraldi. Programa de Pós-Graduação em educação. INIUBE – Universidade de Uberaba – **Revista Profissão Docente**., V.16, n. 35, p. 110-120, ago. – dez., 2016.

BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Mércia (Orgs.); Angela B. Kleiman... (et al.) **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

DI SPAGNA, Julia. **Redação**: escrever em primeira pessoa é errado? Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/redacao/redacao-escrever-em-primeira-pessoa-e-errado/> Acesso em: 04 Jun. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução à Linguística I**: Objetos teóricos/ José Luiz Fiorin (Org.). – 6.ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de Português. In: GERALDI, João. Wanderley. **O texto na sala de aula**: leitura e produção. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GERALDI, João Wanderley. et al. (Orgs.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11-28

LIMA NETO, Waldemar Cavalcante de. **Livros cartoneros**: uma estratégia pedagógica de enfrentamento ao *bullying* escolar. Maceió, AL: Editora Olyver, 2022.

LOPES, Fernanda Cristina; GARCIA, Sarah Pimentel Palacio. Movimento cartoner visto sob uma concepção de língua sociointeracionista: trajeto latino-americanos e autoria no ensino de espanhol. In: **Revista X**, v. 16, n.4, p. 991-1010, 2021.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual: análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais**: o que são e como se constituem. Recife: UFPE, Mimeo, 2008.

MARCUSCHI, Luís Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. Rio de Janeiro, **Revista Diadorim**, n.18 volume 2, p. 12-31, jul – dez 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. 2012

PERNAMBUCO. **Parâmetros curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco** – Concepções. 2012.

PETTER, Margarida. Linguagem, língua e linguística. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução a linguística** – objetos teóricos. 6ª ed, São Paulo: Contexto, 2015.

SAUSSURE, Fernand de. **Curso de Linguística Geral/Ferdinand de Saussure**; organização Charles Bally e Albert Sechechae; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio à edição brasileira de: Isaac Nicolau Salum; [Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein]. – 28.ed. – São Paulo: Cultrix, 2012.



TURATO, Egberto Ribeiro. **Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde:** definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. Rev Saúde Públ. 2005;39(3):507-14.

SILVA, Alexsandro da.; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. **Produção de textos na escola:** reflexões e práticas no Ensino Fundamental. – Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 29-44.

VIANNA, Rodolfo. A linguagem pela perspectiva do círculo de Bakhtin. Natal, RN, **Odisseia**, n.1, v.4, p.19-33, jan. – jun. 2019.

# A MULTIMODALIDADE EM NARRATIVAS INFANTIS: CONTRIBUIÇÕES PARA ESTUDOS SOBRE EXPRESSÕES FACIAIS

Késia Vanessa Nascimento da Silva<sup>1</sup>  
Renata Fonseca Lima da Fonte<sup>2</sup>

## RESUMO

A linguagem infantil envolve a utilização de diferentes recursos além da fala, o que caracteriza a interação humana como um processo multidimensional. Considerando que as crianças expressam e produzem significados a partir de vários modos semióticos, o objetivo desta pesquisa é analisar a expressão facial em narrativas irônicas infantis de três crianças de quatro a seis anos. Este estudo justifica-se principalmente pelos poucos trabalhos linguísticos na área, bem como o incentivo de promover produções acadêmicas que discutam o movimento facial perante a ironia, em particular, em aquisição de linguagem. A multimodalidade presente nos trabalhos de Kendon (2009), McNeill (1985, 1992), Fonte (2011, 2014), Ávila-Nóbrega (2010, 2018) e Cavalcante (2015, 2018) é a perspectiva norteadora e sobre o contexto metodológico, dados de três crianças, em ambiente domiciliar, foram coletados enquanto narravam uma animação, sendo a ironia verbal a temática central nesse curta infantil. O contexto da animação foi criado pela pesquisadora e encaminhado a um designer gráfico, os personagens do desenho “Os Simpsons” foram utilizados na situação irônica. O material foi transcrito no software ELAN, uma vez que permite a visualização de áudio e vídeo simultaneamente. Ao tratarmos a expressão facial como recurso semiótico do funcionamento multimodal da linguagem, foi revelado que a ação de narrar mobilizava tal modalidade

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [kesia.2022800056@unicap.br](mailto:kesia.2022800056@unicap.br);

2 Professora orientadora: Doutora, Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [renata.fonte@unicap.br](mailto:renata.fonte@unicap.br);

para ilustrar emoções dos personagens, destacar termos ou expressões nas narrativas. Este trabalho torna-se relevante por discutir a face e seus movimentos como uma possibilidade de linguagem, tornando-se imprescindíveis a efetivação do discurso oral.

**Palavras-chave:** Expressão facial, Multimodalidade, Narrativas infantis.

## INTRODUÇÃO

Conhecer o percurso que trilhou as expressões faciais nos estudos linguísticos significa deparar-se com uma longa história baseada em normas sociais, políticas e éticas. A história do rosto recebia frequentemente um caráter instrucional, uma vez que as expressões eram analisadas com objetivos estratégicos, comerciais, persuasivos e dentre outros. Embora os estilos faciais variem entre as pessoas, eles podem ser expressos de maneira mais ou menos acentuada conforme o contexto em que foi produzido.

Em razão dos falantes a utilizarem na construção de sentidos, a expressão facial têm adquirido destaque nos estudos linguísticos, já que serve ao “homem expressar aquilo que sente, fornecendo informações emocionais, atitudinais, individuais sobre o falante, além de revelar nas interações suas reais intenções” (SILVA; 2021, p. 60). Paul Ekman (1992), estudioso das microexpressões faciais, diz que as pessoas podem demonstrar através da face emoções consideradas universais, básicas e inatas como alegria, tristeza e medo. Além disso defende a ideia da universalidade das expressões de emoção porque para ele existe reações corporais que compreenderia a todos.

Desde o primeiro mês de vida, os bebês já se expressam facialmente, crianças já conseguem distinguir alguns aspectos das expressões faciais, mimetizando a face humana. Nesse contexto, Ávila-Nóbrega (2018) explica que alguns testes já demonstraram que a partir dos três anos os bebês já começam a emergir as expressões de afeto e as de raiva antes dos seis meses de vida.

Já Cogsdill et al (2014) afirmam que crianças começam a julgar os outros pela expressão facial emocional a partir dos três anos, entre quatro e cinco anos de idade o reconhecimento e a nomeação das expressões faciais emocionais fazem-se possíveis pelas crianças. Em seus estudos, Reichenbach e Masters (1983) concluíram que o reconhecimento das expressões facilita as relações interpessoais e a habilidade em distinguir a face em suas diversas manifestações evolui com a idade.

Este estudo<sup>3</sup> considera a face e seus movimentos como recurso de um funcionamento multimodal da linguagem. Diante disso, propomos analisar a expressão facial em narrativas irônicas infantis de três crianças de quatro a seis anos. A multimodalidade é a perspectiva adotada, já que considera as diversas modalidades de uso da língua como a prosódia, gesto/expressão facial

3 Esta pesquisa recebeu apoio da bolsa CAPES/PROSUC

e o olhar. Além de promover uma visão conjunta e integrada de linguagem, é uma pesquisa que objetiva discutir a expressão facial na ironia, especialmente, em aquisição de linguagem.

## METODOLOGIA

Para a análise dos dados foi utilizado um corpus constituído por três crianças Joana (4 anos), Marcos (5 anos) e Luana<sup>4</sup> (6 anos) enquanto narravam uma animação irônica. As crianças e os pais assentiram com a pesquisa e assinaram um termo de consentimento ético sobre o uso das imagens da qual estavam sendo colaboradores.

O estudo se realizou no ambiente domiciliar das crianças, além disso manuseamos um notebook para exibição do vídeo e uma filmadora digital para gravar o momento em que os participantes narravam a animação.

Para a transcrição dos dados, utilizamos o software ELAN que permite transcrever vídeo e áudio simultaneamente e na categoria de análise adotamos na expressão facial os olhos abertos e sobrancelhas levantadas (EKMAN, FRIESEN, 1975), característica da surpresa. As narrativas seguiram as orientações de notações gráficas propostas por Marcuschi (1998) e Fonte (2011). A respeito da animação irônica - envolve os personagens “Os Simpsons” numa típica situação cotidiana para demonstrar uma ironia verbal que, para Muecke (1995), é definida como uma inversão semântica, isto é, dizer algo para significar o oposto.

É válido destacar que o contexto do curta infantil foi construído pela pesquisadora e encaminhado ao designer gráfico, a sequência está assim organizado: a personagem Marge Simpson está limpando a cozinha, minutos depois seu marido, Homer Simpson, aparece segurando um bolo e o derruba no chão; em seguida Marge Simpson fala “belo trabalho, Homer” com uma expressão facial de zangada e um prolongamento sonoro na palavra “belo”. As imagens abaixo compreendem as cenas da animação que foram exibidas às crianças:

---

4 Nomes fictícios

**Quadro 1 - Sequência da animação intitulada “Ironia Verbal dos Simpsons”**

		
<p>Marge varrendo a cozinha</p>	<p>O personagem Homer carregando o bolo</p>	<p>O personagem Homer escorrega com o bolo</p>
		
<p>Homer cai com o bolo</p>	<p>Homer fica triste após cair com o bolo no chão</p>	<p>Zangada com Homer, a no chão personagem Marge diz: - Belo trabalho, Homer.</p>

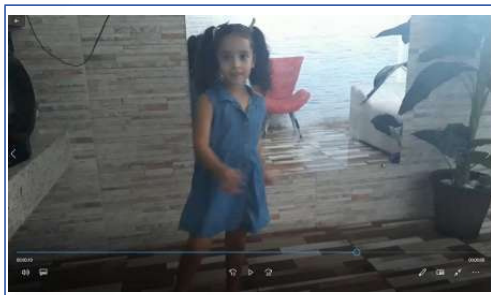
**Fonte:** elaborada pelas autoras

Esta animação tem duração de 35 segundos e cada participante assistiu de forma individual. Acrescentamos que o gênero animações infantis foi escolhido por ser, segundo Andrade et al (2012, p. 2), “carregado de signos/significados dos padrões culturais da sociedade e como consequência, traz discussões importantes para a formação e desenvolvimento do indivíduo, que são transmitidas através do lúdico”. Ademais, é i) popular entre as crianças, ii) apresenta natureza lúdica, criando um ambiente mais interessante e convidativo aos participantes, iii) dispensa a necessidade de a criança saber ler.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise selecionamos recortes de três crianças enquanto narravam uma animação a fim de analisar a expressão facial durante a cena irônica do curta infantil.

### Quadro 2 - Comportamento multimodal da criança Joana



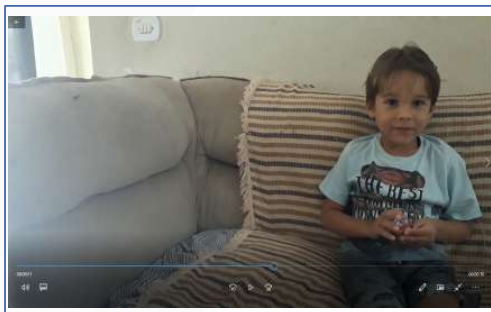
- 02 J: é qui (+) a menina varreu a casa.  
 03 J: Aí (+) o homi TAVA indo com o bolo andando ASSIM  
 04 J: aí ele escorrego::u e o bolo caiu no chão e a mulher ficou **brava**.

Fonte: elaborada pelas autoras

Os dados acima dizem respeito a criança Joana que ao enunciar **aí ele escorrego::u e o bolo caiu no chão e a mulher ficou brava** levantou as sobrancelhas enquanto enfatizava a palavra “brava”. Pesquisadores como Del Ré et al (2018) ao analisarem a ironia no discurso infantil verificaram que algumas declarações irônicas são marcadas por elementos como os gestos manuais e as expressões faciais.

É pertinente frisar que esse movimento facial funcionou em sincronia com produções gestuais e elementos prosódicos para contar o que aconteceu com os personagens Homer e Marge. Nesse caso gesto e fala formam uma única matriz de significação e dividem a mesma origem semântica (MCNEILL et al., 2002), uma vez que a criança utiliza tanto a produção vocal quanto a gestual/facial.

### Quadro 3 - Comportamento multimodal da criança Marcos



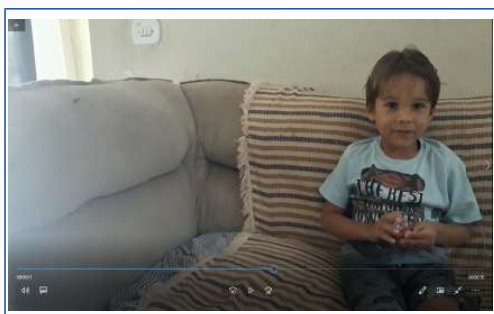
- 02 M: **é** (+) a mulher tava varrendo  
 03 M: o homem escorregou e o bolo' caiu melou.

Fonte: elaborada pelas autoras

Diferente da criança anterior, se verifica a preferência de Marcos em narrar sentado, o que não o impede de utilizar diferentes recursos multimodais.

O participante descreve a cena irônica de forma incompleta e não faz uso da expressão facial, quando diz é (+) a mulher tava varrendo apresenta um leve sorrisoem “é”. Dunham e Purdy (2000) descobriram que crianças de cinco e seis anos entendem mais rapidamente a crítica irônica - tipo mais comum de ironia, entretanto, nota-se que a criança deixa suspenso o desfecho irônico da animação. O participante utilizou poucos elementos multimodais, sustentando a narrativa predominantemente pela produção vocal. Características da surpresa como sobrancelhas levantadas e olhos abertos não foram produzidos por Marcos durante o reconto.

#### Quadro 4 - Comportamento multimodal da criança Luana

	<p>02 L: tá (+) era sobre uma mã::e que tava limpando a casa (+)</p> <p>03 L: aí o pai ve::m com um bolo nas mãos</p> <p>04 L: aí ele escorre:ga o bolo cai no chão: e a <b>mãe</b> reclama (+) e fim.</p>
---	--

Fonte: elaborada pelas autoras

Embora não tenha utilizado o corpo para representar, Luana fez uso dos membros superiores - mãos, braços e as expressões faciais para ilustrar o que tinha visto na animação. Quando ressignifica a reação da personagem ao dizer que a mãe reclama a criança movimenta rapidamente a sobrancelha direita ao falar “mãe”. Acreditamos que esse levantamento sobre a palavra funcionou como destaque, já que para criança serviu como uma pista atitudinal de que a personagem ficou zangada.

Sobre as produções gestuais da participante Luana, Almeida (2018) também constatou em seus dados que crianças mais novas geralmente utilizam todo o corpo para narrar, já as mais velhas utilizam gestos manuais. Além do mais, o uso da sobrancelha corrobora o fato de que a comunicação humana ocorre por meio de recursos verbais e não verbais que revelam em conjunto importantes informações. Segundo Cheang e Pell (2008), a combinação desses recursos podem indicar as atitudes do falante, estados emocionais e outros aspectos da interação social.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender as expressões faciais na comunicação humana tem sido uma instigante tarefa aos estudos de linguagem. Nesse sentido, observamos como a linguagem infantil é permeada por diferentes modos semióticos, sendo a face parte integrante desse funcionamento multimodal. Levando em consideração o objetivo desta pesquisa - analisar a expressão facial em narrativas irônicas infantis de três crianças de quatro a seis anos - os dados demonstraram que a ação de narrar mobilizava, nas crianças Joana (4 anos) e Luana (6 anos), o levantamento das sobrancelhas para enfatizar termos ou expressões na narrativa, quanto ao participante Marcos (5 anos), apresentou um leve sorriso. Além disso, foi possível notarmos que o uso da expressão facial acontecia simultaneamente com outros recursos como os gestos manuais, a prosódia e o olhar.

A expressão facial, por sua vez, vem ganhando espaço dentro dos estudos linguísticos, no entanto, poucos trabalhos discutem a presente temática. A título de ilustração, podemos dizer que, há muito o que estudar, entretanto, é evidente que as microexpressões faciais se relacionam com a ironia de diferentes formas e que essas nuances caracterizam tal atitude. À guisa de conclusão, é um trabalho qualitativo que aponta alguns caminhos sobre o sentido figurado na aquisição de linguagem, bem como a sua relação com a multimodalidade. Sugerimos que mais trabalhos com este intuito sejam abordados em estudos vindouros, discutindo, portanto, a face e seus movimentos como uma possibilidade de linguagem.

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

## AGRADECIMENTOS

À Universidade Católica de Pernambuco pelo incentivo recebido pela bolsa taxa e à Renata Fonseca Lima da Fonte por ter me apresentado à Aquisição de Linguagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. T. M. C. B. **A matriz gesto-fala em narrativas multimodais infantis**. 2018. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. 165 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

ÁVILA-NÓBREGA, P. A construção de uma proposta dialógica e multimodal de língua. In: ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius. (org). **O estudo do envelope multimodal como uma contribuição para a aquisição da linguagem**. Curitiba: Appris, 2018. p. 31-74.

CAVALCANTE, M. C.; FARIA, E.. **Cenas em aquisição da Linguagem**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

CAVALCANTE, M. C. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, p. 5-35, 2018. Edição especial.

CHEANG, H. S. e PELL, M. D. (2008). The sound of sarcasm. **Speech Communication**, 50, pp: 366-81

COGSDILL, E. & TODOROV, A & SPELKE, E & BANAJI, M. Inferring Character From Faces A Developmental Study. **Psychological science**, 2014.

DEL RÉ, A., HIRSCH., Fabrice et DODANE., Christelle, « L'ironie dans le discours : des premières productions enfantines aux productions des adultes », **Cahiers de praxématique** [En ligne], 70 | 2018.

DUNHAM, P. J., & PURDY, K. Children's comprehension of critical and complimentary forms of verbal irony. **Journal of Cognition and Development**, 1(2), 227-248, 2000

EKMAN, P; FRIESEN, With. The repertoire of nonverbal behaviour: categories, origins, usage and coding. **Semiotica**, v. 1, p. 49-98, 1975.

EKMAN, P. Are there basic emotions? **Psychology Review**, 99(3), 550- 553, 1992.

FONTE, R. F. L. **O funcionamento da atenção conjunta na interação mãe-criança cega**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2011.

KENDON, A. Language's matrix. **Gesture**, vol. 9, n. 3, p. 355–372, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo: Ática, 1998.

MCNEILL, D. **Hand and mind**: What gestures reveal about thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

\_\_\_\_\_. **Gesture and Language Dialectic**. Acta Linguistica Hafnensia, 2002.

REICHENBACH, L., & MASTERS, J. C. Children's use of expressive and contextual cues in judgments of emotion. **Child Development**, 54(4), 1983.

SILVA, K. V. N. **A ironia em curtas de animações infantis: uma análise multimodal em aquisição de linguagem**. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-reitoria Acadêmica. Coordenação Geral de Pós-graduação. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2021.

# REFUGIADOS UCRANIANOS EM PAUTA: ANÁLISE DA ARQUITETURA INTERNA DE REPORTAGEM DO G1

Gabriel Gomes de Melo<sup>1</sup>  
Renata Barbosa Vicente<sup>2</sup>

## RESUMO

O trabalho em questão realizou uma análise quantitativa da arquitetura interna de uma reportagem do G1, portal de notícias da Globo, sobre refugiados ucranianos da guerra entre a Rússia e a Ucrânia iniciada no mês de fevereiro de 2022. A análise levou em consideração a ação de linguagem composta pelo contexto de produção físico – lugar de produção, momento de produção, emissor, e receptor – e socio subjetivo – lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor, e objetivo; pelo conteúdo temático; e pelos três aspectos que comportam a arquitetura interna do texto – a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. O principal aporte teórico para a análise foi a teoria do Interacionismo Sociodiscursivo, de Bronckart. Pôde-se perceber, principalmente a partir da coesão nominal, do posicionamento enunciativo e do gerenciamento de vozes, indícios de realização de críticas ofensivas a um dos lados da guerra por parte do veículo comunicativo que produz e publica a reportagem; sustenta-se assim que sua construção de sentido torna possível a compreensão de que o agente-produtor do texto toma partido de um dos lados do conflito entre as duas nações do leste europeu.

**Palavras-chave:** Interacionismo Sociodiscursivo, Linguística Textual, Ucrânia, Rússia, Guerra.

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, [gabriel208melo@gmail.com](mailto:gabriel208melo@gmail.com);

2 Professora orientadora: doutora, Universidade Federal Rural de Pernambuco – PE, [renatab.vicente@gmail.com](mailto:renatab.vicente@gmail.com).

## INTRODUÇÃO

No campo de estudo da linguagem, sobretudo no da Linguística Textual, há uma incessante investigação sobre como se realiza a produção textual do sentido (KOCH, 2022). Essa busca está em constante atualização se considerarmos que os seres humanos e suas relações uns com os outros também estão inseridos numa evolução contínua. Bronckart (2007), em sua caracterização da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), enfatiza que a linguagem está indissolivelmente relacionada ao processo evolutivo da humanidade; por isso, compreender os processos de significação das interações sociais mediadas pela linguagem é também depreender características intrínsecas à nossa espécie. O que se entende por linguagem, nesse caso, é a capacidade humana de interagir entre si através da palavra, seja ela oral ou escrita.

Bronckart (2007) então sustenta que há, antes de tudo, uma atividade cognitiva nesse processo — mobilizações psicológicas sobre o que será dito, para quem será dito, como será dito etc. Essa atividade de linguagem, por assim dizer, se organiza em textos — a linguagem em sua realização empírica, ou materialmente perceptível. Os textos, por sua vez, diversificam-se em gêneros textuais — modelos de organização de ordem histórica e cultural. Em última instância, os gêneros textuais se fazem por existir através de tipos de discurso — recursos estilísticos de produção textual.

Nesse sentido, o texto é “[...] *toda unidade de produção de linguagem* que veicula uma mensagem lingüisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário.” (BRONCKART, 2007, p. 71). Essa produção de linguagem, porém, leva em conta múltiplos fatores que estão associados a questões físicas, sociais e subjetivas — os contextos de produção —, além do conjunto de informações que estão nela inseridas, aquilo que está sendo dito — o conteúdo temático. Para o ISD, esses fatores são primordiais para a produção de sentido de um texto, bem como para sua compreensão e análise, e juntas formam uma base de investigação para a arquitetura interna dos textos, partindo do postulado que o texto empírico é constituído por três camadas superpostas, a saber: a *infraestrutura geral do texto*; os *mecanismos de textualização*; e os *mecanismos enunciativos*. Essas camadas são parcialmente hierárquicas — elas tendem a agir umas sobre as outras, como um empilhamento. Entende-se assim que a análise textual proposta pelo ISD opera “[...] apoiada em análises quantitativas das *propriedades lingüísticas*, que permitem identificar as configurações, as estruturas e/ou os mecanismos abordados.” (BRONCKART, 2007, p. 109).

Nosso trabalho em questão se propôs a analisar os elementos da arquitetura interna de uma reportagem do site G1 sobre refugiados ucranianos da guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Selecionamos esse *corpus* com o intuito de elucidar valores de cunho sociossubjetivo por ele expresso sobre as duas nações em guerra, uma vez que

[...] descrever uma ação de linguagem consiste em identificar os **valores** precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado. (BRONCKART, 2007, p. 99)

O trabalho está dividido em três partes subsequentes: uma breve contextualização da teoria do ISD, seguida da apresentação e análise do *corpus*.

## 1. POR UM INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO

Tendo surgido no ano de 1980, o intitulado Grupo de Genebra, liderado por Jean-Paul Bronckart, “[...] centrou-se, por mais de uma década, em estudar, numa de suas vertentes, os processos que envolvem a organização estrutural e o funcionamento dos textos.” (STRIQUER, 2014, p. 314). As propostas do ISD estão fortemente baseadas nas teorias de Vygostky e Bakhtin sobre a linguagem enquanto fenômeno social. A teoria tem como objetivo propor uma perspectiva linguística com base na interação entre os seres humanos e leva em conta os aspectos sociais inseridos nesse processo interativo, cujo resultado final é o texto. Assim, para o ISD, os textos devem ser compreendidos como uma prática da linguagem cujos sentidos são construídos sócio-historicamente (BRONCKART, 2007).

Pensando nos caracteres definidores dos seres humanos enquanto espécie entrelaçada ao meio natural em que vive, Bronckart (2007) apresenta duas questões principais para dar início à construção teórica do ISD. A primeira precipitação diz respeito aos traços internos que os milhares de anos de evolução conferem à espécie humana em relação às suas aptidões para a sobrevivência e interação com o meio; a segunda precipitação tem a ver com sua capacidade orgânica de raciocinar sobre a própria existência, um psiquismo ativo e autorreflexivo — pensamento e consciência (BRONCKART, 2007). Tomando a segunda precipitação como sendo mais importante para a teoria, há um resgate, através de Vygostky, à perspectiva marxiana do materialismo

histórico-dialético<sup>3</sup>. Admite-se também que a evolução das espécies dotou o ser humano de inteligência para criar ferramentas de organização não só do meio natural, mas do social também, e que essa organização ao longo do espaço-tempo criou uma condição sócio-histórica que deságua na sua capacidade de consciência ou autorreflexão.

Dessa capacidade de consciência resulta a linguagem enquanto ação — os seres humanos se apropriam dos papéis sociais que exercem e também das imagens que projetam sobre e entre si (BRONCKART, 2007). Essa apropriação tem por base três tipos de mundos: o *mundo físico*, o *mundo social* e o *mundo subjetivo*. No desenvolvimento do ser humano enquanto indivíduo, a percepção de cada um dos mundos é gradual, assim, primeiro há o entendimento do mundo das coisas, dos objetos físicos; em seguida tem-se a noção das pessoas e de suas relações; e, por último, percebe-se a si mesmo. De um modo geral, pensar nos mundos físicos, sociais e subjetivos, respectivamente, é como pensar numa escola: existe o local físico que compreende o espaço escolar, como as salas e o pátio; há uma relação social entre coordenadores, professores e alunos; e, por último, os sujeitos individuais — cada coordenador, cada professor e cada aluno. A escola só é a escola quando se leva em conta seus aspectos físicos, sociais e subjetivos como um todo, portanto, sem um desses mundos, ela não existe.

O agir comunicativo, a ação de linguagem, tem nos três mundos não só sua base, mas também sua delimitação existencial, quer dizer, o agente-produtor, ao produzir seu texto, baseia-se nos aspectos físicos, sociais e subjetivos em que está inserido e é ao mesmo tempo por eles delimitado (BRONCKART, 2007). Por exemplo, o texto produzido por um professor em uma determinada sala de aula escolar tem uma série de fatores físicos, sociais e subjetivos específicos que influenciam sua produção e, simultaneamente, esses mesmos fatores traçam limites sobre o que é dito, como e para quê.

Durante sua ação de linguagem o agente-produtor se encontra baseado e delimitado por uma série de conjuntos “[...] que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado.” (BRONCKART, 2007, p. 93). Estes conjuntos, portanto, formam o *contexto de produção* que se reagrupam em duas perspectivas: o contexto físico e o contexto sociossubjetivo. Cada uma delas possui quatro parâmetros. Os do contexto físico são: (1) o *lugar de*

---

3 A teoria do materialismo histórico-dialético considera que o ser humano se desenvolve historicamente à medida que suas ações transformam a natureza, e a compreensão desse desenvolvimento social tem uma orientação dialética que interliga os fenômenos existentes no mundo. (PEREIRA; FRANCIOLI, 2011)

*produção* — lugar físico em que o texto é produzido; (2) *o momento de produção* — a extensão do tempo no qual o texto é produzido; (3) *o emissor* — quem produz fisicamente o texto na modalidade oral ou escrita, podendo ser uma pessoa ou uma máquina; e (4) *o receptor* — a(s) pessoa(s) que pode(m) perceber ou receber concretamente o texto.

Em relação à segunda perspectiva, a do contexto sociossubjetivo, os parâmetros são: (1) *o lugar social* — em qual instituição ou instância social o texto é produzido, se na escola, família, mídia etc.; (2) *a posição social do emissor* — qual o papel social que o emissor desempenha na interação comunicativa (papel de professor, pai, cliente, diretor etc.), o qual lhe confere o estatuto de enunciador; (3) *a posição social do receptor* — qual é o papel social do receptor (papel de aluno, filho, subordinado etc.), o qual lhe confere o estatuto de destinatário; e (4) *o objetivo* — qual o propósito da interação e qual é, do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário.

Além do contexto de produção, a ação de linguagem é composta também pelo conteúdo temático que pode ser compreendido como o conjunto de informações que nelas estão explicitamente apresentadas, isto é,

Trata-se de *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem. (BRONCKART, 2007, p. 97-98)

Sendo assim, a ação de linguagem, composta pela integração do contexto de produção e pelo conteúdo temático, é como uma base que orienta o agente-produtor a tomar um conjunto de decisões no momento de produção do texto (BRONCKART, 2007).

Soma-se a essa base os diversos gêneros textuais existentes, os quais, para o ISD — via Bakhtin — são como modelos cujo funcionamento o agente-produtor dispõe de um conhecimento prévio e efetivo. Os textos, dessa forma, são produzidos com base nos gêneros textuais, e o uso desses modelos por parte do agente-produtor é estratégico, pois ele deverá selecioná-los de acordo com o objetivo visado na interação comunicativa, considerando também a imagem de si que pretende promover. Assim, além das ações de linguagem, a materialidade textual perpassa os gêneros textuais e também os tipos de discurso. Se os gêneros são os modelos-base pelos quais o agente-produtor estrategicamente seleciona para produzir seu texto, como um panfleto, um *tweet* ou um banner, os tipos de discurso são as linguagens a serem utilizadas, o estilo das produções.



Bronckart (2007) distingue dois grandes tipos de discurso — a narração e a exposição. No primeiro caso, as representações se ancoram no espaço-tempo localizando o texto em um local e momento específico, podendo ser no passado, presente ou futuro. Já no segundo, as representações não se ancoram em nenhuma origem específica, pois os fatos são mostrados, expostos, como se estivessem próximos à ação de linguagem que está em curso, diferente de quando são narrados e parecem estar situados em um “outro lugar”.

Os dois casos, porém, possuem duas classificações em comum: podem ser implicados ou autônomos. Um tipo de discurso implicado quer dizer que o texto mobiliza os parâmetros da ação de linguagem em questão — as condições de produção e o conteúdo temático — e se faz necessário, para poder interpretar o texto, ter acesso a esses elementos. Já um tipo de discurso autônomo, como o próprio nome suscita, possui autonomia em relação aos elementos da ação de linguagem e não requer nenhum conhecimento das condições de produção. Dessa forma, quando o tipo discursivo implicado é de natureza expositiva, temos um *discurso interativo*; quando de natureza narrativa, temos um *relato interativo*. Quando o tipo discursivo autônomo é de natureza expositiva, temos um *discurso teórico*; quando de natureza narrativa, temos uma *narração*. A figura a seguir ilustra melhor o conceito.

Figura 2 – caracterização dos tipos discursivos –

	EXPOR	NARRAR
Implicação	<i>Discurso interativo</i>	<i>Relato interativo</i>
Autonomia	<i>Discurso teórico</i>	<i>Narração</i>

Fonte: adaptado de Bronckart (2007)

## 2. O FOLHADO TEXTUAL

O que se entende por folhado textual são os três elementos que compõem a arquitetura interna do texto. Esses elementos são hierarquicamente sobrepostos, como camadas numa pirâmide. No nível mais profundo está a infraestrutura geral do texto, seguida dos mecanismos de textualização e dos mecanismos enunciativos.

1. Começando pela camada mais profunda, a infraestrutura textual é composta pelo *plano geral*, referindo-se ao conjunto do conteúdo temático — aquilo sobre o que se fala no texto; em seguida pelo(s) *tipo(s) de discurso* — o(s) estilo(s) utilizado(s); as *articulações entre tipos*

de discurso — caso haja mais de um, como eles se organizam entre si; e a *sequencialidade* — como o texto desencadeia os fatos existentes no plano geral.

2. No nível intermediário, os mecanismos de textualização contribuem para o estabelecimento da coerência temática e estão diretamente ligados à linearidade do texto. Aqui se considera a *conexão* — marcas textuais de progressão temática como conjunções, locuções adverbiais, grupos nominais etc.; a *coesão nominal* — mecanismos que tem como função introduzir temas e/ou personagens, bem como garantir sua retomada ou substituição ao longo do texto; e a *coesão verbal* — mecanismos que asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos estados, acontecimentos e ações, sendo essencialmente realizados pelos tempos verbais e por outras unidades de valor temporal.
3. No nível mais superficial, os mecanismos enunciativos contribuem mais para a coerência pragmática do texto, ou seja, para a interação comunicativa propriamente dita. A princípio, tem-se o *posicionamento enunciativo das vozes* — como o que está sendo dito é assumido pelo agente-produtor, como sua voz é expressa e também quais imagens sobre si são apresentadas; e, em seguida, há as *modalizações* — quais são as avaliações que o agente-produtor faz dos fatos que apresenta, bem como os juízos de valor que faz sobre o conteúdo temático abordado.

A seguir faremos a apresentação e análise do nosso *corpus*. Destacamos antecipadamente que ao texto original estão anexadas três imagens e um vídeo. Optamos, porém, apenas pela análise da linguagem verbal escrita.

### 3. ANÁLISE DO CORPUS

#### Número de refugiados fugindo da guerra na Ucrânia ultrapassa 6 milhões

Segundo a agência para refugiados da ONU, essa é a pior crise migratória da Europa desde o fim da Segunda Guerra Mundial.

##### Por g1

12/05/2022 12h35 - Atualizado há um mês

1. O número de pessoas que fugiram da Ucrânia para escapar da invasão da Rússia passou de 6 milhões na pior crise de refugiados da Europa desde o fim da Segunda Guerra Mundial, disse a ONU nesta quinta-feira (12).

2. A invasão da Rússia, que começou em 24 de fevereiro, desencadeou um deslocamento maciço de pessoas, incluindo mais de 8 milhões de ucranianos dentro do país. Dados da ONU mostraram que 6,03 milhões haviam fugido da Ucrânia até quarta-feira.
3. A maioria cruzou para a União Europeia através de pontos de fronteira na Polônia, Eslováquia, Moldávia, Hungria e Romênia.
4. **Refugiados no Brasil**  
Há quase dois meses, Guarapuava, na região central do Paraná, acolhe e impulsiona a reconstrução de 36 refugiados da guerra da Ucrânia. Entre eles está Iuri Martynchuk, que era empresário no país europeu e conseguiu a dispensa da guerra por ter quatro filhos pequenos.
5. **“Somos gratos primeiramente a Deus, mas estendemos essas bênçãos para todas as pessoas da igreja [voluntárias] e a todas em geral, que se envolveram com a vida dos refugiados e que tem nos atendido da melhor forma possível”.**
6. As primeiras famílias chegaram ao estado em 20 de março, com visto humanitário. Desde então recebem apoio, principalmente, de voluntários de uma rede mundial de igrejas.
7. **Relatos dos refugiados**  
Milhares de ucranianos deixaram o país rumo a algumas nações na Europa.
8. Olga Tarasenko, uma refugiada ucraniana que chegou à Romênia em abril disse que decidiu sair do seu país porque temia pela sua vida:
9. **“Eles queriam nos matar, como fizeram em Mariupol, em Bucha, em Hostomel”, disse Olga Tarasenko. “Eles não são boas pessoas”.**
10. A declaração foi dada logo após ela atravessar a fronteira com outros ucranianos.
11. **“A tropas russas são cruéis contra os ucranianos, eles estupram as mulheres, matam as crianças”, disse Irina, outra refugiada que estava fugindo com seu filho. “Isso nos deixou muito assustados, então tivemos que sair da Ucrânia, para outro país. Infelizmente.”**
12. Assim como Olga, vários outros refugiados ucranianos relatam abusos do exército russo no processo de invasão ao território.

A princípio, importa-nos delimitar três valiosos elementos que precedem a análise da arquitetura interna do texto, os quais abordamos ao longo do tópico anterior, a saber: o gênero textual, o contexto de produção e o conteúdo temático — apesar destes dois últimos não serem de todo importante para análise do texto por se tratar de uma narração autônoma, o que explicaremos mais adiante.

O *gênero textual* em questão é a reportagem, de circulação muito comum no meio midiático, e que costuma estar sempre baseada em “[...] declarações e opiniões de especialistas no assunto, pessoas envolvidas no fato, material de arquivo consultado pelo jornalista; além de pesquisas, que podem atribuir credibilidade à reportagem.” (MIRANDA; SANTOS, 2010, p. 53).

Em relação ao *contexto de produção*, evidenciamos que o lugar de produção se trata do meio digital, um *site* na internet – o g1. Por momento de produção entendemos ser o momento de publicação do texto, o qual, segundo informação contida no próprio texto, ocorreu no dia 12 de maio de 2022, às 12 horas e 35 minutos. Não há informações no texto que atribuam sua autoria a um agente-produtor enquanto pessoa, pelo contrário, evidencia-se o próprio g1, a instituição, que, por sua vez, é um portal de notícias do Grupo Globo. Não tendo acesso à pessoa física produtora do texto, e com base nessa própria escolha do portal em assinar não como um de seus jornalistas enquanto emissor do texto, mas sim o próprio portal de notícias, compreendemos que o enunciador, ou seja, o emissor no exercício de seu papel social, seja mesmo o g1, levando em consideração todo seu corpo administrativo. Por receptor do texto, visualizamos ser qualquer pessoa com acesso ao meio de divulgação do texto, a saber, a internet. Tratando-se de uma reportagem, julgamos que os principais destinatários sejam jovens e adultos interessados pelo tema. O objetivo, à primeira vista, é reportar a situação geral dos refugiados ucranianos – sob o contexto da guerra entre a Ucrânia e a Rússia – com destaque para os que se deslocaram para o Brasil.

Por fim, o *conteúdo temático*, de maneira geral, diz respeito à guerra entre a Ucrânia e a Rússia, nações do continente europeu, iniciada em fevereiro de 2022 e que, no momento de publicação do texto a ser analisado, continuava em curso. De maneira mais específica, o tema do texto aborda os refugiados da guerra na evasão do território. A partir disso, é estabelecida uma divisão entre os refugiados que permaneceram em países do continente europeu e os que se deslocaram para o Brasil.

Partindo agora para a análise propriamente dita, começemos pela infraestrutura geral do texto, o nível mais profundo. Em primeiro lugar, temos o *plano geral* que se dá da seguinte maneira:

- a. Apresentação inicial sobre a situação dos refugiados (título, subtítulo e par. 1);
- b. A invasão da Rússia como causa da fuga dos refugiados (par. 2);
- c. Os destinos dos refugiados (par. 3, início do par. 4, e par. 7);
- d. Situação dos refugiados no Brasil (início do par. 4 e par. 6);
- e. Relatos dos refugiados (par. 5, 9 e 11);
- f. Comentários sobre os relatos dos refugiados (par. 8 e 10); e
- g. Comentário final (par. 12).

Como *tipo de discurso* temos somente um narrar autônomo – a narração. Apesar da citação a trechos (par. 5, 9 e 11), não há um relato interativo porque o discurso ocorre de forma autônoma, sem haver nenhum diálogo, considerando que só há um agente-produtor no texto. Os trechos citados, portanto, não são de outros agentes-produtores, mas sim de personagens, como veremos mais adiante na coesão nominal. Assim, havendo somente um tipo de discurso, não é possível avaliar as articulações entre os tipos de discurso.

Para finalizar a análise da camada mais profunda, observamos a *sequencialidade* do texto como sendo organizada da seguinte maneira:

- a. Exposição inicial (título, subtítulo e par. 1);
  - a1. Apresentação do problema (título e subtítulo);
  - a1. Reapresentação do problema (par. 1);
- b. Causalidade (par. 2);
- c. Consequências (par. 3, início do par. 4, início do par. 6, e par. 7);
  - c1. Consequência primária (par. 3 e 7);
  - c1. Consequência secundária (início do par. 4 e início do par. 6);
- d. Atenuação da consequência secundária (início do par. 4 e final do par. 6);
- e. Citações (par. 5, 9 e 11);
- f. Acréscimo às citações (par. 8, 9, 10 e 11); e
- g. Conclusão (par. 12).

Partindo para a segunda fase, a dos mecanismos de textualização, notamos alguns elementos de *conexão* entre as fases sequenciais vistas anteriormente, a saber:

- O número (par. 1) → articulação entre a fase a.1 e a fase a.2;
- A invasão (par. 2) → articulação entre a fase a e a fase b;
- para (par. 3) → articulação entre a fase b e a fase c;
- no Brasil (par. 4) → articulação entre a fase c.1 e a fase c.2;
- acolhe e impulsiona (par. 4) → articulação entre a fase c.2 e a fase d;
- Entre eles (par. 4) → articulação entre a fase c.2 e a fase e;
- uma refugiada ucraniana (par. 8) e outros ucranianos (par. 10) → articulações entre a fase c.1 e a fase e;
- disse que (par. 8), disse Olga (par. 9), logo após (par. 10) e disse Irina (par. 11) → articulações entre a fase e e f; e
- vários outros (par. 12) → articulação entre as fases f e g.

Dando sequência aos elementos do nível intermediário, a seguir apresentaremos alguns dos elementos de *coesão nominal* encontrados no texto, aqueles nos quais julgamos ter maior importância, visto que há muitos e sua exposição completa seria desnecessária. Seguem:

- Título → introdução do personagem *refugiados*;
- Título → introdução do tema *guerra na Ucrânia*;
- Subtítulo → introdução do personagem *ONU*;
- Subtítulo → introdução do tema *a pior crise migratória da Europa*;
- Par. 1 → retomada do tema *guerra na Ucrânia por invasão da Rússia* (reiteração por sinonímia);
- Par. 1 → retomada do tema *pior crise migratória da Europa por pior crise de refugiados da Europa* (reiteração por sinonímia);
- Par. 1 → retomada do personagem *ONU* por *ONU* (reiteração por repetição);
- Par. 2 → retomada do tema *guerra na Ucrânia por invasão da Rússia* (reiteração por repetição);
- Par. 2 → retomada do personagem *refugiados* por *peessoas* (reiteração por sinonímia);
- Par. 2 → retomada do personagem *refugiados* por *mais de 8 milhões de ucranianos* (reiteração por sinonímia);
- Par. 2 → retomada do personagem *ONU* por *ONU* (reiteração por repetição);
- Par. 4 → introdução do personagem *Refugiados no Brasil*;
- Par. 4 → retomada do personagem *Refugiados no Brasil* por *36 refugiados da guerra da Ucrânia* (reiteração por sinonímia);
- Par. 4 → retomada do personagem *Refugiados no Brasil* por *eles* (substituição pronominal anafórica);
- Par. 4 → retomada do personagem *Refugiados no Brasil* por *Iuri Martynchuk* (reiteração por hiperônimo);
- Par. 4 → retomada do tema *guerra na Ucrânia* por *guerra* (reiteração por sinonímia);
- Par. 6 → retomada do personagem *Refugiados no Brasil* por *As primeiras famílias* (reiteração por sinonímia);
- Par. 7 → retomada do personagem *refugiados* por *Milhares de ucranianos* (reiteração por sinonímia);
- Par. 8 → introdução da personagem *Olga Tarasenko*;
- Par. 8 → retomada da personagem *Olga Tarasenko* por *refugiada ucraniana* (reiteração por hipônimo);
- Par. 9 → sucessão do personagem *As tropas russas* por *Eles* (substituição pronominal catafórica);
- Par. 9 → retomada do personagem *As tropas russas* por *eles* (reiteração por repetição);
- Par. 10 → retomada do personagem *refugiados* por *outros ucranianos* (reiteração por sinonímia);
- Par. 11 → introdução do personagem *As tropas russas*;
- Par. 11 → introdução da personagem *Irina*;
- Par. 11 → retomada da personagem *Irina* por *outra refugiada* (reiteração por sinonímia);
- Par. 12 → retomada do personagem *refugiados* por *vários outros refugiados ucranianos* (reiteração por sinonímia);
- Par. 12 → retomada do personagem *As tropas russas* por *exército russo* (reiteração por sinonímia)

Finalizando os mecanismos de textualização, passemos à análise dos elementos de *coesão verbal*. A princípio é possível visualizar *ultrapassa* e *é*, presentes respectivamente no título e no subtítulo, ambas formas verbais conjugadas no presente do indicativo. Quando avançamos um pouco mais, no entanto, o tempo verbal muda para o pretérito perfeito, como podemos observar em *fugiram*, *passou* e *disse*, no primeiro parágrafo. A marcação de local e momento é uma das características principais da narração enquanto tipo de discurso, uma

vez que ela delimita os fatos a uma certa origem espaço-temporal em relação ao agente-produtor que, nesse caso, é absoluta, sem margem para diferentes interpretações, como reforça o dêitico *nesta quinta-feira* (12), primeiro parágrafo, as locuções adverbiais *24 de fevereiro*, no segundo, e *20 de março*, no sexto, além do substantivo *abril*, no oitavo. Ainda sobre elementos temporais, temos *12/05/2022 12h35*, exibido após o subtítulo e que marca a data e a hora de publicação do texto. As ações continuam sendo narradas no pretérito perfeito até o quarto parágrafo, quando temos *acolhe* e *impulsiona*, ambos no presente do indicativo, porém exercendo a função de um presente histórico, o qual serve para destacar fatos ocorridos no passado, apesar de descrever a ação a partir do tempo presente. Outra ruptura ocorre no último parágrafo, em *relatam*, mais uma vez enfatizando eventos passados a partir da narração em um tempo presente.

Prosseguindo, veremos agora os mecanismos enunciativos, a começar pelo *posicionamento enunciativo e vozes*. A princípio, temos no texto um autor empírico, um agente-produtor, que é o g1. Sua voz é a do narrador, a qual predomina no texto como um todo. O g1 também assume o que está sendo enunciado na maior parte do texto, havendo uma atribuição dessa responsabilidade a terceiros quando cita o personagem ONU (subtítulo, par. 1 e 2). Por fim, o g1 faz citações aos personagens *Iuri Martynchuk* (par. 4), *Olga Tarasenko* (par. 8 e 9), e *Irina* (par. 11). Temos então três vozes no texto: a do autor empírico (g1); a voz social de uma instituição exterior ao texto (ONU); e as vozes dos personagens que estão diretamente implicadas no texto através de citações (*Iuri Martynchuk*, *Olga Tarasenko* e *Irina*).

Por fim, temos as *modalizações*. Localizamos apenas um tipo ao longo do texto, a modalização apreciativa, que traduz um julgamento de valor mais subjetivo sobre os fatos. Primeiro temos a modalização *pior crise migratória da Europa* (subtítulo) e na reiteração *pior crise de refugiados da Europa* (par. 1), sendo em ambos os casos atribuída à voz social do personagem ONU. As próximas modalizações são todas atribuídas às vozes dos personagens diretamente implicados no texto — *Iuri Martynchuk*, *Olga Tarasenko* e *Irina*, respectivamente) através das citações: *melhor forma possível* (par. 5); *eles não são boas pessoas* (par. 9); e *As tropas russas são cruéis* (par. 11).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise quantitativa da arquitetura interna que realizamos em nosso *corpus*, pudemos identificar alguns valores atribuídos pelo seu agente-produtor, o g1. O gênero textual reportagem e o tipo de discurso narração

forneceram aqui uma certa liberdade para formular o posicionamento enunciativo de forma autônoma, porém utilizando-se de citações a outras vezes para reforçar o objetivo que, à princípio, é reportar a situação dos refugiados ucranianos da guerra entre Ucrânia e Rússia, com destaque para os refugiados que vieram para o Brasil. Pudemos perceber, no entanto, que há um outro objetivo a ser compreendido.

O primeiro indício desse objetivo implícito, por assim dizer, está na introdução do tema *guerra na Ucrânia* no título e sua retomada por *invasão da Rússia*, no primeiro parágrafo, seguida de outra retomada com a repetição do termo *invasão da Rússia*, no segundo. Troca-se então *guerra na Ucrânia* por *invasão da Rússia* e repete-se a troca. O fato de ser uma reiteração por sinonímia quer dizer que ambos os termos são utilizados como tendo um significado similar, no entanto, vemos essa prática como um indício de posicionamento enunciativo do agente-produtor condenando a Rússia, tratando-a como causa da situação inicialmente abordada no texto – os refugiados ucranianos.

Em seguida, destacamos a manutenção do personagem *refugiados*. Ele é introduzido logo no título e retomado no segundo parágrafo duas vezes, uma por *pessoas* e outra por *mais de 8 milhões de ucranianos*. No sétimo parágrafo é novamente retomado, agora por *Milhares de ucranianos*, sendo uma última vez retomado no décimo parágrafo, por *outros ucranianos*. Aqui também há reiterações por sinonímia – todos os termos são apresentados com significado igual a *refugiados*. Os *refugiados* são *pessoas*, e há *milhares* e *milhões de ucranianos* em situação de refúgio, por conta da *invasão da Rússia*.

Durante a citação da personagem *Olga Tarasenko*, no nono parágrafo, há a sucessão do personagem *As tropas russas*; neste caso, há uma catáfora, ou seja, primeiro aparece o pronome *eles* e só depois se apresenta o que *eles* significa – *As tropas russas*, décimo primeiro parágrafo. É interessante notar que este personagem aparece primeiramente a partir das vozes das personagens citadas para só então, no décimo segundo parágrafo, ser retomado pela voz do autor empírico, dessa vez como *exército russo*.

Sustentamos então que há uma relação hierárquica, possível de ser percebida a partir da arquitetura interna do texto, que interrelaciona *invasão da Rússia* → *exército russo* → *refugiados*. Para o g1, os russos, seu exército e tropas são *eles*, *invasores*, enquanto os refugiados são *pessoas*, são *milhares* e *milhões*. A construção de sentido do texto está assim intimamente ligada aos valores da narração realizada pelo agente-produtor, que gerencia sua voz e posicionamento enunciativo com suporte a outras por ele selecionadas e citadas. No contexto do tema abordado, há uma crítica realizada a um dos lados da guerra, e ela aparenta sair em defesa dos ucranianos e em ataque aos russos.



## REFERÊNCIAS

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos** — Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: Educ, 2007.

G1. **Número de refugiados fugindo da guerra na Ucrânia ultrapassa 6 milhões.** Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/ucrania-russia/noticia/2022/05/12/numero-de-refugiados-fugindo-da-guerra-na-ucrania-ultrapassa-6-milhoes.ghtml>. Acesso em: 20 jun. 2022.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à Linguística Textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.

MIRANDA, C. I. Dutra de; SANTOS, Juliana Silva. O gênero jornalístico e o ensino: reflexões sobre reportagem na mídia impressa e no livro didático. **Ao Pé da Letra**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 51-67, 2010.

PEREIRA, João J. B. J.; FRANCIOLI, Fatima A. de Souza. Materialismo histórico-dialético: contribuições para a teoria histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 3, n. 2, p. 93-101, dez. 2011.

SILVA, Maria Cecília; KOCH, Ingedore. **Linguística aplicada ao português: sintaxe**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O método de análise de textos desenvolvido pelo Interacionismo Sociodiscursivo. **Eutomia**, Recife, v. 14, n. 1, p. 313-334, dez. 2014.

## CURRÍCULO CIBERQUEER

Fábio dos Santos Coradini<sup>1</sup>

Edmea Oliveira dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

Na atual cena tecnológica e social que atravessamos, emergiram em decorrência da pandemia diversos fenômenos mediados pelo digital em rede. Baseando-se nas transformações da cultura de acesso a virtualidade, torna-se possível acerca dos impactos sociais compreender o quanto estar conectado tornou-se uma forma de evidenciar papéis sociais. Entendemos que o campo de estudos destes fenômenos é a cibercultura, pois ela se apropria das relações entre a cidade e o ciberespaço propondo novos olhares sob os praticantes culturais, ou seja, os sujeitos que movimentam as estruturas tecnológicas de sociabilidade. Estes sujeitos interagem nos espaços de multirreferencialidades, propondo novas formas e práticas sob o campo e a epistemologia. Um destes fenômenos se dá no campo da educação e do gênero. A transposição da educação presencial para a online, apresentou muitas fissuras tecnológicas, assim como a necessidade de pensarmos um currículo mais dinâmico, equânime e plural. Ao denominarmos este trabalho como Currículo Ciberqueer, nos propomos a compreender como pessoas *queer* mobilizam saberes em rede que são capazes de promover mudanças significativas nas questões curriculares. Foi a partir desta concepção e observação das autorias de pessoas *queer* no Instagram que vislumbramos mobilizar uma ecologia de saberes, que se perpassam nos campos do currículo, cibercultura e gênero. Portanto ao mergulharmos no fenômeno, estabelecemos uma linha de trabalho que se fundamenta na metodologia da pesquisa-formação, processo que não separa o pesquisador da sala de aula e dos praticantes, pois todas as formas de produção de dados acontecem enquanto produzimos atos de currículos. Dessa forma, o Currículo Ciberqueer funcionará como um dispositivo de

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ, fabiocoradinic@gmail.com.

2 Doutora em Educação e Professora Titular-Livre da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro- RJ.

formação e seus dados serão alinhados visando a construção de indicadores que sejam capazes através do rigor outro da pesquisa, possibilitar formas e maneiras possíveis de construirmos um currículo para a diversidade.

**Palavras-chave:** Currículo Queer, Pesquisa-formação, Cibercultura, LGBTQIA+, Educação.

## INTRODUÇÃO

A internet chegou ao Brasil no ano de 1988 através da conexão do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), localizado na cidade do Rio de Janeiro, com a BITNET<sup>3</sup>, através de uma conexão estabelecida com a Universidade de Maryland, nos Estados Unidos.

Em 1981, a City University of New York (CUNY), após realizar uma pesquisa entre universidades, em um projeto liderado por Ira Fuchs (Coordenador de Informática), resolveu montar uma rede que pudesse interligar pessoas de uma forma simples e barata, criando a Because It's Time Network (BITNET) que inicialmente conectou a CUNY com a Yale University. A tecnologia escolhida foi baseada no software que estava disponível nos computadores IBM das universidades participantes. A grande atração da BITNET foi a sua simplicidade de adesão e operação (CARVALHO, 2006, p. 50).

De acordo com Carvalho (2006), a partir de 1994, a internet se desloca da academia e começa a ser comercializada. A Embratel lança o Serviço Internet Comercial, em caráter experimental e com conexão internacional de 256 Kbps, onde cerca de cinco mil usuários foram escolhidos para testar o serviço. Em maio de 1995, o serviço se torna definitivo no país e o Ministério das Comunicações decide pela exploração comercial, tornando a internet tendência no país e a popularizando cada vez mais.

Compreendendo a cibercultura como uma cultura contemporânea, destacamos a importância deste fenômeno no campo educacional, pois se trata de um caso de inadequação do acesso a uma educação de direito. Perante estas relações de construção da história do gênero e da cibercultura que iremos traçar um caminho etnográfico entre o real e o virtual, justamente para que possamos entender a partir de qual momento os espaços digitais foram protagonistas na condução de uma nova realidade, estamos falando da necessidade de pertencimento social. O corpus deste trabalho se pauta no olhar para a importância da construção das autorias em rede pelos corpos LGBTQI+, justamente para articularmos a necessidade de termos estas vozes soando nos mais diversos espaços formais e não-formais, acadêmicos, governamentais,

3 A BITNET (acrônimo de "Because It's Time to NETwork" ou "Because It's There NETwork") foi uma rede remota criada em 1981 a partir da ligação entre a Universidade da Cidade de Nova Iorque e a Universidade Yale, que visava proporcionar um meio rápido e barato de comunicação para o meio acadêmico.

públicos. Os corpos não podem mais serem negligenciados e funcionarem para a ciência como meros objetos de estudos ou cobaias queers, testadas e homologadas em textos científicos que irão navegar pelas redes com autorias outras. Para compreender a importância deste movimento, precisamos dialogar com conceitos fundantes das questões que envolvem gênero e sexualidade.

Santos (2019) defini cibercultura como:

A cibercultura é compreendida como cultura contemporânea, na qual a comunicação, a produção e circulação em rede de informações e conhecimentos se dão na interface cidade-ciberespaço, emergindo assim novos arranjos *espaçotemporais* e, com eles, novas práticas educativas e de formação (SANTOS, 2019, p. 20)

Ainda de acordo com Santos (2019, p. 26) “o ciberespaço é um conjunto plural de espaços mediados por interfaces digitais, que simulam contextos dos mundos físico e das cidades, suas instituições, práticas individuais e coletivas já vivenciadas pelos seres humanos”. A partir desses conceitos, entendemos que a cibercultura é a cultura contemporânea que possibilita a existência de fenômenos diversos em rede e o ciberespaço é o espaço onde os seres humanos habitam com suas práticas e vivências no digital.

De acordo com Martins (2017) destacamos que, para nossa concepção, o ciberespaço não está apartado da cidade: com a utilização dos dispositivos móveis, essa relação fica mais imbricada. O praticante circula em ubiquidade pela cidade e nos “territórios informacionais” – os espaços produzidos socialmente e redimensionados pelas tecnologias de comunicação (LEMOS, 2010, p. 155).

Partindo deste contexto e percebendo que os territórios informacionais produzem conteúdos de qualidade, autorias e corporeidade diversas, comecei a buscar conexões que pudessem de alguma forma contextualizar respostas para o meu dilema de pesquisa, que inicialmente era compreender como as autorias LGBTQI+ aconteciam nas redes, quais as suas proposições, impactos e seus destinos, pois em muitas delas não era a universidade.

E por onde caminharão nossos currículos? Precisamos repensá-los? Ressignificá-los? Quando Silva (2021) destaca que no campo dos estudos com currículos, a pergunta “o quê?” nunca estará separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor, “o que eles ou elas devem se tornar?”, pois de acordo com o autor um currículo precisamente busca modificar as pessoas que vão “seguir”. Neste sentido, necessitamos de uma escola que busque para além do olhar único, mas que apresente formas

e espaços de compor a organização escolar e curricular com essas autorias silenciadas.

## LITERALIZAÇÃO DA PESQUISA

No que cabe a condução teórica científica da pesquisa, iremos nos basear como perspectiva teórico-metodológica nos estudos de Judith Butler a partir da Teoria *Queer* e nos estudos pós-estruturalistas do currículo, destacando Tomaz Tadeu Silva e Guacira Lopes Louro. Alguns estudos desenvolvidos no Brasil, estão trabalhando com a apropriação de Estudos *Queer*, compreendendo que se trata de um campo com mais perspectivas de debates. O doutorando João Paulo de Lorena Silva, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) atua com grande preponderância nas redes e no processo de sua pesquisa nos convida a repensar os trabalhos no Brasil a partir dos estudos *queer*, explicando que embora conflitantes em alguns momentos, essas perspectivas teóricas que chamamos de *queer* se agenciam na crítica à naturalização das identidades, na compreensão de que gênero, corpo e sexualidade são produzidos em relações de poder, na desconstrução dos sistemas binários e na aposta da potência subversiva e criadora da diferença.

Compreendendo que as performatividades acontecem nos mais diversos locais do ciberespaço, iremos discutir como o termo *Ciberqueer* surge no campo dos debates ciberculturais e também a Teoria da Performatividade de Gênero, estabelecida por Butler (1990, 1993), pois se trata de um caso de inadequação da liberdade de gênero. Segundo a filósofa não se propõe aqui uma diferenciação entre os sexos, mas a atenção às pessoas que sofrem ou não querem simplesmente se adequar às expectativas que a sociedade atribui ao gênero.

Na teorização da cibercultura, os estudos e leituras estarão pautados nos trabalhos e pesquisas desenvolvidos por Pierre Lévy, Edmea Santos, André Lemos, Nelson Pretto, Lucia Santaella e tantos outros importantes autores e pesquisadores que se fizerem necessários promover o diálogo com o texto e a pesquisa. No campo prático-metodológico estaremos pautados nas ideias de Michel de Certeau e sua aplicação na área de pesquisas dos cotidianos, assim como nas formulações teóricas e praticantes da professora Nilda Alves, pesquisadora, militante, nome incontornável no cenário intelectual e político da educação no Brasil. Suas contribuições ao pensamento educacional se inscrevem em sua incansável luta pela escola pública e pelas professoras, formando uma obra plural e em redes que continuam a ser tecidas nos campos da formação de professores, do currículo, da pesquisa em educação e *nos/dos/com*

os cotidianos. Nesta relação com o cotidiano, também iremos navegar sobre a escrita de Jorge Larrosa nas questões que envolvem experiência e sentido.

Concordamos com Martins (2004) quando afirma que no campo da abordagem multrirreferencial, teoria de Jacques Ardoino, nos abre a possibilidade de traçar um novo caminho no processo de elucidação dos fenômenos sociais, rompendo com a posição epistemológica desenvolvida ao longo da modernidade. Podemos dizer que esse rompimento restaura o espaço de sentido de cada participante da relação e nos permite pensar esse espaço restaurado como circunscrevendo o discurso de um sujeito falante – tanto para aquele que se diz pesquisador como para aquele que é olhado como objeto – liberando o homem da sua condição de objeto.

Nas apropriações de conceitos dos métodos desenvolvidos nas pesquisas do GPDOC, trabalharemos com as dissertações de Rachel Colacique, Michelle Viana Trancoso, Vivian Martins Lopes de Souza e Alessandra Barbosa da Silva e as teses de Alessandra Barbosa da Silva e Rachel Colacique.

Visando a construção de uma pesquisa baseada em narrativas de gênero na cibercultura, faz-se necessário entender questões peculiares sobre o direcionamento da base teórica no processo investigativo. No ano de 1990, o livro “Problemas de Gênero”, da filósofa pós-estruturalista Judith Butler provocou euforia e protagonizou a concepção teórica de uma nova teoria denominada “Teoria *Queer*”, além de ocasionar cientificamente um corte epistemológico nas questões de gênero perante a sociedade tradicional.

## **DESCONSTRUINDO, ESTRANHANDO E SUBVERTENDO AS NORMALIDADES DO CURRÍCULO: MÉTODOS PARA O DESENVOLVIMENTO DE UMA PESQUISA-FORMAÇÃO**

Nóvoa (2015) em “Carta a um jovem pesquisador” diz que as ideias novas estão na fronteira, porque esse é o lugar do diálogo e dos encontros. Continua dizendo que talvez seja o momento de te lembrar que grandes descobertas foram feitas por acaso, mas que o acaso nunca é acaso, favorece sempre os olhos preparados para ver.

Entendemos que pesquisar na cibercultura requer um mergulho em todos os sentidos nas práticas dos sujeitos. Santos (2019, p. 20) afirma que os “sujeitos de pesquisa não são meros informantes, são praticantes culturais que produzem culturas, saberes e conhecimento no contexto da pesquisa”. Roberto Sidney Macedo no prefácio do seu livro “A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária” traz para a cena de leitura o seu lugar de autorização de quem continua experienciando, de forma implicada, a

itinerância heurística, curricular e formacional com seus colegas de pesquisa e formação.

Situado nos dilemas que pretendo investigar, destaca-se como primeiro território formacional os importantes encontros de orientação coletiva realizados no Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura, liderado pela Professora Dra. Edméa Oliveira Santos. Os atos de formação desenvolvidos nesta ambiência nos permite compreender os processos de formar formando-se, ao qual Macedo (2020) destaca os encontros formacionais realizados com os estudantes de graduação e pós-graduação, sempre ressaltando que não estamos ali para lhes ensinar a aplicar métodos de pesquisa, mas para, em compreendendo bem para fazer bem, responsavelmente, aprofundar, experimentar, experienciar e, com autorização, inventar o método, pois segundo o autor pesquisar é sempre um desafio, uma aventura pensada e valorada, uma experiência de autorização curricular-formacional de alta complexidade.

Nesta ambiência em que se perpetua uma imensurável ecologia de saberes (BOAVENTURA, 2010) e também a bricolagem com a noção de táticas (CERTEAU, 2014) dos praticantes culturais, que nossa pesquisa se propõem em compreender as expressões de autorias LGBTQI+ criadas no Instagram nas mais diversas performatividades, percebendo em suas insinuações, provocações, trajetórias, atitudes e desobediência a ordem normativa, toda a potência científica criada por estes corpos através das mais diferentes astúcias (CERTEAU, 1994) no digital.

Enxergar e perceber as possibilidades produtivas das autorias LGBTQI+ nas redes, permite que as narrativas hegemônicas sejam colocadas em suspensão, sobretudo o silenciamento, visto de acordo com ALVES (2008, p. 18) a complexidade do campo é tão grande que só olhar do alto não permite perceber todas as “lógicas dos cotidianos”. Então é mais que preciso valorizar o cotidiano na cibercultura principalmente porque seus *espaçostempos*<sup>4</sup> são instantâneos e repletos de saberes que emergem da realidade destes corpos que muitas vezes não estão circulando em espaços físicos ou como diz Certeau (1994) não estão presentes no jardim das artes.

Estudar o fenômeno in loco requer atenção às diversidades, aos discursos, às linguagens. A vida social se constitui, entre outros fatores, através da linguagem. A linguagem aqui é entendida como toda forma de expressão. “A linguagem não

4 Juntar palavras tem sido uma estratégia usada pelos estudos com os cotidianos como possibilidade de ampliação de sentidos e significados.



é utilizada como ‘meio’. É reconhecida como matéria-prima” (ARDOINO, 2003, p.93).

No desenvolvimento da etnografia online o virar de ponta a cabeça assume uma sólida teoria de apoio, porém de acordo com Martins (2017) não termina nela, visto que há um movimento de ir e vir por muitas vezes para refutar ou confirmar a teoria e voltar para compreender os dados com outro olhar, permitindo ao pesquisador aperfeiçoar as suas práticas e dentre elas a escuta, pois os saberes criados em autorias e manobras ao instituído, são matérias primas expressas pelas táticas dos praticantes (CERTEAU, 1994).

A partir destas compreensões e em contato com os estudos desenvolvidos por Barbier (2002) percebemos que a escuta sensível se torna fundamental para um jovem pesquisador entender o seu campo. Ao analisarmos as autorias na rede, escutamos através das narrativas multimidiáticas as vozes digitais que atravessam as expressões.

A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender o interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (ou “existencialidade interna”, na minha linguagem. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado (BARBIER, 2002, p. 94).

Na estruturação da pesquisa, escutar sensivelmente foi primordial para que eu pudesse compreender o que aquelas expressões digitais me diziam, e neste momento me encontrei com o cotidiano do meu praticante cultural. Martins (2017, p. 92) afirma que “as pesquisas nos/dos/com os cotidianos não estão interessadas no que os praticantes não fazem, estão interessadas no *saberfazer*, no que o cotidiano revela de bonito, difícil, significativo, desafiador”.

O objeto de estudo não pode ser visto como um alvo a ser atingido. É necessário perceber o objeto como um ente vivo, que se auto-organiza pela complexidade dos processos instituídos e instituintes em que seres humanos e objetos técnicos se implicam, se transformam e se afetam, produzindo assim modos de ser, de pensar e de viver que vêm desafiando os processos formativos legitimados por uma forma cartesiana, racionalista de conhecer (SANTOS, 2014, p. 89, 2019, p. 99).

Alves (2008) diz que não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos senão sabendo-se que se está inteiramente mergulhada nelas, correndo todos os perigos que isto significa. Mergulhar segundo Alves (2008) é o ato de verticalizar com todos os sentidos, ou seja, ter olhos curiosos para todos os lados, cantos, objetos e pessoas, sentir o cheiro do cotidiano, da comida, do ambiente, dos objetos; sentir os gostos e sabores; ouvir tudo e todos; permitir tocar e ser tocado; estar imerso em um ambiente, seja ele multirreferencial, online ou presencial.

Ao verticalizar os sentidos e percebendo os movimentos incandescentes na rede, meus passos iniciais se pautaram em compreender como esse grande aglomerado de artefatos e práticas online estavam sendo narrados na rede pelos corpos LGBTQI+. E para registrar os rastros dos praticantes, iniciamos as transcrições através da etnografia online. Colacique (2018) diz que este método perpassam as bases das pesquisas netnográficas.

Eu vejo a netnografia como necessariamente multimétodo. Os métodos que devem ser escolhidos dependem das questões de pesquisa consideradas e dos pontos fortes do pesquisador. A investigação netnográfica realizada por Langer e Beckman (2005), com Askegaard, que envolvia quadros de avisos on-line, e-mail, entrevistas pessoais e literatura e pesquisa de arquivo de mídia, é um bom exemplo do tipo de método multimídia multifacetado estudo que caracteriza etnografia e netnografia. Tudo o que pode ser necessário para que uma investigação seja netnográfica (e que, por exemplo, diferencie um pesquisa usada como parte de uma netnografia de uma pesquisa on-line que não era) é que os dados, a coleta deve ser analisada para entender os consumidores da comunidade e cultura on-line, os contexto em que estão inseridos, e não que a análise seja conduzida de forma a retire o contexto e apresente os consumidores ou suas práticas como representantes mais gerais de um grupo mais amplo ou fenômeno mais universalizado (KOZINETS, 2006, p. 132).

A etnografia, oriunda da Antropologia, foi criada como uma forma de estudo cultural por meio de uma imersão profunda no campo estudado. Decorrente dessa metodologia, a etnografia virtual, ou netnografia – é um ramo que se propõe a acompanhar espaços virtuais de interação e comunicação mediados por computadores (COLACIQUE, 2018, p. 34). Neste sentido, a etnografia virtual (HINE, 2000), conhecida como webnografia, ciberantropologia, netnografia, etnografia digital, dentre outras, estuda as práticas sociais na internet e o significado destas para os participantes. Ao brincar com

o conceito de Hine (2000) para etnografia virtual, Lewis (2016) aponta que ainda existem divergências quanto a utilização do termo, e para situar esta dissertação utilizaremos a etnografia online.

Através deste mergulho na etnografia online, percebemos como os corpos trans/travesti formam e se formam na internet através do uso de dispositivos digitais, compreendendo as potencialidades de existência dessas autorias com a formação de professores e para além desta questão, percebe-se que as produções científicas destes corpos não são apropriadas pelo currículo. No contexto transicional das redes para a sala de aula, percebemos que as corporeidades LGBTQI+ ainda são tratadas como elementos abjetos ao currículo escolar, e que de acordo com Butler (1993) o abjeto designa aqui precisamente aquelas zonas “inóspitas” e “inabitáveis” da vida social, e o *queer* é o sujeito da sexualidade desviante que não deseja ser integrado, nem tolerado; “é um jeito de pensar e de ser que não aspira o centro nem o quer como referência; um jeito de pensar e de ser que desafia as normas regulatórias da sociedade, que assume o desconforto da ambiguidade, do ‘entre-lugares’, do indecível” (LOURO, 2016, p. 7-8).

Esse *queer* encontra-se em uma belíssima interlocução com o nosso anfitrião, ao qual peço licença para o apresentar neste percurso metodológico. Seja bem-vindo Tomaz Tadeu Silva! Através do seu trabalho intitulado “*Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*”, momento em que as questões pós-críticas e em especial os debates sobre os Estudos Queer são arrastados para uma articulação fundamental no campo educacional, percebemos que o ato de pesquisar e formar são possíveis quando não existe centralidades, seja no docente, no discente, nos conteúdos, nas tecnologias e nem nos praticantes, pois a centralidade está na rede que se formas todas essas interlocuções (MARTINS, 2017, p. 101). Rodrigues, Wenez e Caetano (2020) afirmam que a presença do trabalho de Silva (1999) nos apresenta o direito à diferença nos discursos curriculares e, por sua vez, como preocupação na formação docente.

Dada à intencionalidade que caracteriza os processos da pesquisa-formação, o nosso campo de pesquisa será a sala de aula da turma de Licenciatura em Pedagogia, 6º período, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), pois de acordo com Santos (2014, 2019) formar o professor significava, sobretudo, formar profissionais conhecedores dos conteúdos que deveriam ministrar em seu exercício docente. O que ensinar? Era e ainda é, em alguns contextos, principalmente na formação inicial de grande parte dos cursos de licenciatura e de aperfeiçoamento no Brasil, a grande questão.

Silva (2018) afirma que ao se concebe o processo de ensinar e pesquisar a partir do compartilhamento de narrativas, imagens, sentidos e dilemas de docentes e pesquisadores pela mediação das interfaces digitais concebidas como dispositivos de pesquisa-formação. Ainda de acordo com Santos (2014, 2019) não há pesquisa-formação desarticulada do contexto da docência. Nosso investimento é pesquisar em sintonia com o exercício docente e no ensino que investe na cibercultura como campo de pesquisa. Sendo assim, a educação online é o contexto, campo de pesquisa e dispositivo formativo.

No campo das práticas da pesquisa-formação, a criação de dispositivos de pesquisa são fundamentais para não apartar os cenários de aprendizagem e de formação. Neste sentido, entende-se o conceito de dispositivo a partir dos estudos de Ardoino (2003, p.80) que afirma que dispositivos são como “uma organização de meios materiais e/ou intelectuais, fazendo parte de uma estratégia de conhecimento de um objeto”.

O dispositivo da pesquisa será desenvolvido na ambiência da disciplina “Teorias e Política Curricular” cuja proposta está baseada no desenvolvimento das estratégias da Pedagogia de Projetos, a qual busca demonstrar que a educação possui uma grande diversidade de práticas capazes de romper com os métodos tradicionais de ensino, e para tal esta pedagogia se apropria da utilização de métodos que nos permite não mais viver com a “separação entre sujeito e objeto do conhecimento, observador e observável, tempo e espaço precisam ser (re)significadas” (SANTOS, 2001, p. 72). Dentro da pedagogia de projetos repensamos a escola, seu tempo, seu espaço, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas disciplinares (currículo) e com o mundo que se encontra em constantes transformações.

E é a própria pedagogia de projetos, com a práxis pedagógica *in loco*, centrada em substanciais aproximações de autorias e coautorias com os seus objetos de estudo e por intervenções sociotécnicas contextualizadas e situadas na realidade cotidiana dos que aprendem, que ressignificam os saberes e os conhecimentos já instituídos. A pedagogia de projetos, desse modo, conduz à pesquisa e leitura profunda, ao pensamento técnico mais refinado e à prática profissional mais qualificada e empática.

Partindo do macro através da Pedagogia de Projetos, estaremos desenvolvendo juntos aos alunos o “Projeto Teorias Curriculares Pós-críticas - reflexões à partir da produção de artefatos curriculares em múltiplas linguagens” (SANTOS, SILVA, CORADINI, BEZERRA, 2022), que tem como objetivo compreender como as teorias pós-críticas podem inspirar atos de currículos online democráticos e cidadãos em nosso tempo.

Para o desenvolvimento das atividades, a disciplina contará com o livro base “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” do autor Tomaz Tadeu da Silva e para uma melhor organização será dividida em três fases. Na primeira fase, daremos início às discussões sobre o tema do currículo, as teorias tradicionais e as teorias críticas.

Durante a segunda fase, a equipe docente irá desenvolver aulas/oficinas para ensinar aos alunos através de exemplos práticos, como criar um artefato curricular e utilizá-lo para a formação docente. Na terceira fase, cada grupo deverá construir um artefato curricular midiático a partir de uma das teorias pós-críticas escolhida pelo seu grupo de trabalho, elaborar um plano de aula e desenvolver uma oficina com toda a turma.

Na construção das práticas a serem desenvolvidas na segunda fase, o campo de pesquisa se efetivará na sua prática através da condução do dispositivo curricular Oficina, ato de formação que nos permite pesquisar “com” e não “sobre”. Ao propor a Oficina como estratégia metodológica, refletiremos sobre as relações com os movimentos sociais que emergiram a partir da resistência de grupos minoritários.

As oficinas serão utilizadas como um lócus de encontro com o outro, pois podemos compreender o “potencial do encontro dialógico” estabelecido neste método (FERREIRA, COUTO JUNIOR, OSWALD, 2018, p. 6). Ainda de acordo com os autores, as oficinas são espaços de negociação de sentidos, onde diferentes visões de mundo coexistem.

As oficinas constituem-se a partir de interações dos indivíduos no contexto do grupo, o que aponta seu potencial para “o exercício ético e político” (SPINK; MENEGON; MEDRADO, 2014, p. 33), já que os efeitos da oficina não se limitam ao registro de informações para a pesquisa, uma vez que sensibilizam as pessoas para a temática trabalhada, possibilitando aos seus participantes a convivência com a multiplicidade (nem sempre harmônica) de visões e sentidos sobre o tema. Ainda de acordo com os autores (2014), as oficinas são consideradas práticas discursivas e palco de trocas na medida em que propiciam a criação de espaços dialógicos de trocas simbólicas e a coconstrução de outras possibilidades de sentidos acerca das temáticas discutidas” (p. 33). Esse palco de trocas das oficinas é um verdadeiro convite para que haja a desconstrução de ideias previamente concebidas, ampliando nossos horizontes interpretativos na medida em que o desenrolar do trabalho de campo “sugere que um novo modo de estar com outros seja inventado, com novas configurações tanto para as relações interpessoais como para consigo mesmo,

fundamentais para a produção de novas possibilidades de ser e estar no mundo” (FERREIRA, COUTO JUNIOR, OSWALD, 2018, p. 7).

Ferreira, Couto Junior e Oswald (2018) afirmam que a Oficina, por definição, é lugar de elaboração, de exercício, lugar do fazer. Na pesquisa, esse fazer constrói um saber não só para quem conduz o estudo, mas para todos os participantes. Assume, desta forma, um caráter político e transformador, na medida em que se constitui como lugar de formação, além de garantir a produção de dados para o estudo.

Percebendo o potencial do dispositivo em um movimento capaz de articular as mais diversas experiências dos envolvidos, que dialogamos também com Larrosa (2002, p. 19) o que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, “pensar a educação a partir do binômio *experiência/sentido*”. Larrosa (2002, p. 21) afirma que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”, enquanto o sentido ou sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. De certa forma, o sentido nos estabelece em uma ligação direta com o modo como nos posicionamos diante de nós mesmos, diante dos outros e do espaço em que atuamos.

Somos seres experimentais e justificamos a escolha do dispositivo, compreendendo que a oficina está diretamente relacionada com a concepção epistemológica e metodológica do pesquisador e suas parcerias intelectuais. Além disso, o próprio objeto de estudo também é responsável por esta articulação de saberes, até porque emerge e se institui na relação dialógica e dialética entre práticas/teorias/métodos (SANTOS, 2014, p. 88). Somando-se a isso, a tessitura do conhecimento estabelece dentro de todo este constructo de trabalho, a interlocução com o conceito da multirreferencialidade, que de acordo com Ardoino (1998) é pertinente para contemplar nos espaços de aprendizagem uma “leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, “em função de sistemas de referenciais distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos” (Ardoino, 1998, p.24).

Portanto, Santos (2019) afirma que multirreferencialidade, como um novo paradigma, torna-se hoje um grande desafio. Desafio que precisa ser vivido e gestado, principalmente, pelos espaços formais de aprendizagem que ainda são norteados pelos princípios e práticas de uma ciência moderna. Por outro lado, diferentes parcelas da sociedade vêm criando possibilidades de educação e de formação inicial e continuada.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Lucas; HENNIGEN, Inês. **Condições e possibilidades de uma tecnopolítica de gênero/sexualidade.** Estudos Feministas, Florianópolis, 22(1): 416, janeiro-abril/2014.

ALVES, Nilda. **Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas.** In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda (orgs.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas. 3ª ed. Petrópolis: DP&A, 2008, p.13-38.

ARDOINO, Jacques. **Para uma Pedagogia Socialista.** Brasília. Editora Plano, 2003.

ARDOINO, Jacques. **Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas.** In. Joaquim Barbosa (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 24-41.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação.** Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

BUTLER, Judith. **Bodies that matter.** On the Discursive Limits of “Sex”. New York: Routledge, 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo.** Crítica da violência ética. Tradução de Regina Bettoni. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BUTLER, Judith. Conferência Magna. **I Seminário Queer:** cultura e subversões da identidade. Sesc Vila Mariana, 2015. Disponível em: <https://youtu.be/TyIAeedhKgc>. Acesso em 10 mar. 2022.

BORBA, Sérgio. (orgs) **Jacques Ardoino & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMINHA, Tibério; FERREIRA, Dina Maria Machado; Andréa Martins. Um Corpo Tecnorgânico Para A Era Da Cibercultura: Efeitos Sobre O Sexo E O Gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada.** Vol.55 no.2 Campinas May/Aug.

2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132016000200483](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132016000200483). Acesso em 3 mar. 2022.

CASTELLS, Manoel. **The rise of the network society**. Oxford: Blackwell Publishers, 1996. (The information age: economy, society and culture, v. I).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 22 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHAUÍ, Marilena. Espaço, tempo, mundo virtual. **Canal Café Filosófico** – Youtube. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=4Qj\\_M6bnE-Y](https://www.youtube.com/watch?v=4Qj_M6bnE-Y). Acesso em 26 de fevereiro de 2021.

COLACIQUE, Rachel. **Visualidades surdas na cibercultura: aprendizagens em rede**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018, 245 p.

DE LAURETTIS, Teresa. **“A tecnologia do gênero”**. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque. Tendências e Impasses: O feminismo como crítica da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DELEUZE, G. **A imagem-tempo**. São Paulo, SP: Brasiliense, 2009.

FERREIRA, Helenice Mirabelli; COUTO JUNIOR, Dilton; OSWALD, Maria Luiza. **As oficinas como lócus de encontro com o outro: uma abordagem histórico-cultural**. Disponível: <https://metodologia.ceie-br.org/wp-content/uploads>. Acesso em 10 mar. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução por Maria Thereza da Costa Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HINE, C. **Virtual ethnography**. London: SAGE Publications, 1998. \_\_\_\_\_. Virtual methods: issues in social research on the internet. New York: Berg Publishers, 2005.



HUNTY, Rita Von. **Gênero e Natureza**. 2018 (5m). Disponível em: <https://youtu.be/vK3koljeWoc>. Acesso em 12 mar. 2022.

KOZINETS, Robert V. **Netnografia 2.0, em Handbook of Qualitative Research Methods em Marketing**, ed. Russell W. Belk, Cheltenham, ONU e Northampton, MA: Edward Elgar Publicação, 2006, p. 129-142.

KOZINETS, Robert V. **On netnography: initial reflections on consumer research investigations of cyberculture**. *Advances in Consumer Research*, New York, v. 25, p. 366-371, 2002.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo**: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 12-435, 2013.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa como heurística, ato de currículo e formação universitária** - experiências transingulares com o método em Ciências da Educação. 1. ed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2020.

MADALENA, Tania Lucia. Filme de pesquisa **“As invenções digitais de si”**. Disponível em: <https://youtu.be/5JOPSxlfSbl>. Acesso em 10 mar. 2019.

MARTINS, Vivian. **Os cibervídeos na educação online: uma pesquisa-formação na cibercultura**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018, 245 p.

LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA-EDUSC, 2012.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2002, n.19, pp.20-28.

LEMOS, André. **Cibercultura: Tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina; Meridional, 2002.

LEMOS, A. As estruturas antropológicas do ciberespaço. In: **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2008.

LEMOS, André; LÉVY, Pierre. **O futuro da internet**: em direção a uma ciberdemocracia. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. SP: Editora 34, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2000.

SANTAELLA, Lucia. **Cultura e artes do pós-humano**. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTAELLA, Lucia. **Humanos Hiper-híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet**. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. 1º ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2014.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura** / Edméa Santos. – Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, Edméa. **Entrevista com Edméa Oliveira dos Santos**. Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, TIDD | PUCSP, São Paulo, n. 16, p. 10-28, jul-dez. 2017.

SANTOS, Edméa. **Diário online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial**. Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola ENDIPE- UECE, 2014. Ebook ISBN: 978-85-7826-296-9. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14?limit=5&start=1550>. Acesso em 10 de março de 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu Silva. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Editora Autêntica, 2021.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educação e Realidade, v. 20, n. 2, 1995.

STEPHENS, J. **Language and ideology in children's literature.** New York: Longman Publishing, 1992.

YORK, Sara Wagner. **TIA, VOCÊ É HOMEM? Trans da/na educação:** Des(a)fiando e ocupando os "sistemas" de Pós-Graduação. 2020. 185 f. Dissertação de Mestrado. Disponível em: <https://www.nuqueer.org/bibliotecadigital>. Acesso em 12 mar. 2022.

# A AQUISIÇÃO DA LINGUA ESCRITA: UM ESTUDO SOBRE AS PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO CICLO ALFABETIZADOR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXINGÓ-PI

Ana Christina de Sousa Damasceno<sup>1</sup>

## RESUMO

Entendemos que a linguagem, seja ela oral e escrita, é a base fortificadora do processo de ensino/aprendizagem, sendo crucial em todo o processo de aprendizagem, precisando ser desenvolvida plenamente desde a mais tenra infância. Por meio dela que se solidifica saberes e se constroem conhecimentos, precisa ser priorizada e plenamente trabalhada desde a Educação Infantil, enquanto instituição responsável pela educação e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. Diante dessa importância da aquisição da linguagem escrita para o desenvolvimento das crianças, que terão por base as práticas do letramento, esta pesquisa foca na observação do processo de aquisição da mesma, investigou como as práticas de letramento contribuem para este desenvolvimento no Ciclo Alfabetizador, para tanto procuraremos responder a pergunta: Como as práticas de letramento auxiliam na aquisição da linguagem escrita no Ciclo Alfabetizador? Temos como objetivo geral: Investigar o processo de aquisição da linguagem escrita, por meio das práticas de letramento no Ciclo Alfabetizador na rede municipal de ensino de Caxingó-PI. E, como objetivos específicos: i. Identificar as práticas de letramento enquanto meio para a aquisição da linguagem escrita; ii. Descrever a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita no Ciclo Alfabetizador; e, iii. Analisar as práticas de letramento como meio de desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita. A pesquisa com abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma descrição analítica realizada de modo

1 Douroranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); [damascenopedagogico@gmail.com](mailto:damascenopedagogico@gmail.com).

fidedigno sobre o objeto pesquisado. De modo que não se apega a idealizações ou deduções; atua, pois, auxiliando o pesquisador, vislumbrando uma análise real por meio da descrição, possibilitando uma correlação com o contexto geral. A pesquisa conclui inicialmente que os professores esforçam-se diariamente para o trabalho de alfabetizar e letrar.

**Palavras-chave:** Aquisição da Linguagem; Práticas de Letramento; Ciclo Alfabetizador.

## INTRODUÇÃO

Entendemos que a linguagem, seja ela oral e escrita, é a base fortificadora do processo de ensino/aprendizagem, sendo crucial em todo o processo de aprendizagem, precisando ser desenvolvida plenamente desde a mais tenra infância. Por meio dela que se solidifica saberes e se constroem conhecimentos, precisa ser priorizada e plenamente trabalhada desde a Educação Infantil, enquanto instituição responsável pela educação e desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos alunos. Não obstante, ela deve ser reconhecida como elemento de fundamental importância, não só no âmbito escolar, mas de forma geral, é indispensável que a realidade vivenciada em diversas instituições deixa muito a desejar quando se trata da competência do corpo docente em atividades que envolvam a aquisição da linguagem por meio das práticas de letramento.

Atribuímos o fracasso do leitor em suas experiências cotidianas ao fato de não saberem ler, ou seja, de não interpretarem o que foi dito, por não obterem determinado conhecimento de mundo, de não conseguirem determinado nível de desenvolvimento das ideias por meio da oralidade, conseqüentemente não desenvolvem uma prática de escrita crítica e emancipadora. Além disso, como se sabe, da falta de capacidade argumentativa, do não exercício da formulação de ideias, conceitos e opiniões próprias. Podemos afirmar, ainda que, a linguagem e seus usos, não é significativa apenas no que dizem os textos, mas incorporar o que eles trazem para transformar nosso próprio conhecimento, desenvolvendo-o, de forma que se aprimore além dos conhecimentos, saberes intrínsecos à vida social.

Diante dessa importância da aquisição da linguagem escrita para o desenvolvimento das crianças, que terão por base as práticas do letramento, propomos esta pesquisa, que ajudará na observação do processo de aquisição da mesma, e que investigará como as práticas de letramento contribuem para este desenvolvimento no Ciclo Alfabetizador, para tanto procuraremos responder a pergunta: Como as práticas de letramento auxiliam na aquisição da linguagem escrita no Ciclo Alfabetizador? Procuraremos ao longo desta pesquisa responder tal pergunta por meio da proposição dos objetivos construídos.

Como objetivos de pesquisa, temos: Geral: Investigar o processo de aquisição da linguagem escrita, por meio das práticas de letramento no Ciclo Alfabetizador na rede municipal de ensino de Caxingó-PI. E, específicos: i. Identificar as práticas de letramento enquanto meio para a aquisição da linguagem escrita; ii. Descrever a aquisição e o desenvolvimento da linguagem

escrita no Ciclo Alfabetizador; iii. Analisar as práticas de letramento como meio de desenvolvimento do processo de aquisição da linguagem escrita.

A pesquisa está em andamento, pois faz parte da investigação idealizada pela tese de doutorado.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa se referênciava em uma abordagem qualitativa e tem como eixo temático a aquisição da língua escrita: um estudo sobre as práticas de letramento no ciclo alfabetizador na rede municipal de ensino de Caxingó-PI. A pesquisa com abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma descrição analítica realizada de modo fidedigno sobre o objeto pesquisado.

De modo que não se apega a idealizações ou deduções; atua, pois, auxiliando o pesquisador, vislumbrando uma análise real por meio da descrição, possibilitando uma correlação com o contexto geral (FAZENDA, 1997, p.56).

As escolas que serão pesquisadas estão localizadas na cidade de Caxingó, cidade localizada ao Norte do Estado do Piauí. Funcionam nos turnos manhã e tarde com oferta de ensino na modalidade de Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). As mesmas recebem, ainda, no turno da noite, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, estes provenientes de todo o município, visto que esta última modalidade é ofertada apenas em duas das escolas pesquisadas.

O público dessa pesquisa é composto por alunos e alunas das escolas da rede pública municipal de ensino que tem o Ciclo Alfabetizador, que corresponde do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental.

## **TIPO E ABORDAGEM DA PESQUISA**

A pesquisa proposta se referênciava em uma abordagem qualitativa e tem como eixo temático a aquisição da língua escrita: um estudo sobre as práticas de letramento no ciclo alfabetizador na rede municipal de ensino de Caxingó-PI. A pesquisa com abordagem qualitativa caracteriza-se por ser uma descrição analítica realizada de modo fidedigno sobre o objeto pesquisado. De modo que não se apega a idealizações ou deduções; atua, pois, auxiliando o pesquisador, vislumbrando uma análise real por meio da descrição, possibilitando uma correlação com o contexto geral (FAZENDA, 1997, p.56).

Minayo (1999, p.80) ao referir-se à pesquisa qualitativa enfatiza, ainda que esta não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Nisto preocupa-se com um nível de

realidade que não pode ser quantificado, apresentando uma amostragem da realidade sem seus aspectos sociológicos e, no caso desta pesquisa, educativos. Tal abordagem de pesquisa, também, se caracteriza por um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Reforçamos que esta pesquisa ainda está em andamento devido fazer parte da investigação da tese de doutorado da pesquisadora.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A linguagem é um dos temas que vem sendo bastante discutido no âmbito da Educação, de forma especial no Ciclo Alfabetizador, devido o reconhecimento de que é nesta etapa que a criança inicia sua inserção no mundo da escrita. Pensa-se que ler e escrever são procedimentos que requerem um ensino sistematizado, de modo a promover caminhos em que as crianças progredam e tenham acesso a uma aos saberes necessários ao seu desenvolvimento, os quais podem ser utilizados em seu dia a dia. O ato de ler e escrever, falar e ouvir são capacidades linguísticas que necessitam ser, também, desenvolvidas além do cotidiano familiar, de modo que as crianças possam construir e reconstruir seus pensamentos, utilizando-se, assim as principais práticas e metodologias para que se solidifique este desenvolvimento.

A necessidade de trabalhar a linguagem escrita, é crucial e se faz salutar para o desenvolvimento sociocultural das crianças, conforme Piaget (2002), a linguagem se efetiva com base cognitivista, ou seja, depende da maturação orgânica e cognitiva da criança, que será adquirida a partir das suas experiências com o mundo que a cerca; pessoas e objetos. Isso pressupõe, que seu desenvolvimento precisa acontecer de forma linear, universal e contínua, passando pelos estágios do balbucio às expressões vocabulares.

Ainda de acordo com Piaget (2002), as relações estabelecidas na linguagem e na sua aquisição e as contribuições das experiências de interação e comunicação ofertadas às crianças auxiliam o processo de desenvolvimento das relações linguísticas, e aprimoram a interação das crianças na vida escolar e social.

A aquisição da linguagem caracteriza-se como um processo interfuncional que articula língua e palavra, torna-se imprescindível uma investigação não apenas dos aspectos efetivos da aquisição da linguagem, mas também do aparato e do ambiente que circunda a criança desde antes de seu nascimento, visto que, desde o período que a criança está dentro da barriga da mãe, já se



encontra exposta à linguagem, e esta, se constitui como meio para uma inter-relação entre o ambiente em que a criança se encontra e os estímulos externos e a aptidão inata da criança para a aquisição da linguagem.

A linguagem escrita possibilita ao usuário da língua a apropriação da comunicação em uma sociedade que estabelece parâmetros escritos para a sua inserção social, para tanto podemos, assim, conceituar:

A escrita, sistema simbólico que tem um papel mediador na relação entre sujeito e objeto de conhecimento, é um artefato cultural que funciona como suporte para certas ações psicológicas, isto é, como instrumento que possibilita a ampliação da capacidade humana de registro, transmissão e recuperação de ideias, conceitos, informações (OLIVEIRA, et al. 2002, p.63).

Na perspectiva do desenvolvimento da linguagem e a sua relevância destacamos os estudos de Teberosky e Colomer (2003), quando relatam que as crianças que são expostas precocemente, isto é, antes dos cinco anos de idade, ao mundo letrado pelos seus familiares amplia seu vocabulário devido à sua inserção no mundo das linguagens oral e escrita, sendo que, essas interações possibilitam a elas aprendizagem plena, ou seja, essas diversas opções de conhecimentos e relações estimulam a criança a buscar por regularidades para construir e reconstruir seus próprios conhecimentos diante da sua realidade social.

Diante do processo de aquisição da linguagem escrita Ferreiro e Teberosky vislumbram uma perspectiva de ver e entender o sujeito como um ser capaz de construir ativamente seu próprio conhecimento, partindo da elaboração de hipóteses e interpretações acerca da leitura e da escrita, questões que se elucidam diante de uma prática, contextualizada, de pensamentos e ações diante da escrita. Diante de tal perspectiva, ressaltamos que a relação deste estudo com a teoria construtivista, visto que esta corrente estabelecia que o conhecimento deveria ser construído através da relação entre o sujeito e o meio no qual está inserido, apontando para uma possibilidade de letramento, que caracteriza-se como o uso social da língua escrita.

Diante das reflexões podemos inferir que, o ato de ler e escrever, falar e ouvir são capacidades linguísticas que precisam ser, também, desenvolvidas além do cotidiano familiar, para que as crianças possam construir e reconstruir seus significados, desenvolvendo ou aprimorando a linguagem e seus aspectos, uma vez que a partir destes elas vão formando seus próprios conceitos em relação aos objetos.

Ao nos apropriarmos do sistema de escrita pensamos no processo de letramento e sua interferência no mesmo, o letramento é conceituado por Soares, de uma forma a tornar usual a função da escrita em meio a sociedade, para tanto a autora diz que:

Letramento é palavra e conceito recentes, introduzidos na linguagem da educação e das ciências linguísticas há pouco mais de duas décadas. Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita que ultrapassem o domínio do sistema alfabético e ortográfico, nível de aprendizagem da língua escrita perseguido, tradicionalmente, pelo processo de alfabetização (2004, p. 96).

Assim, as práticas realizadas para a aquisição da linguagem escrita englobam situações e formas de trabalho alfabetizador, que otimizam o desenvolvimento da mesma. Ao utilizarmos a escrita, faremos com que os alunos, compreendam melhor o que estão aprendendo na escola, e o que acontece no mundo em geral, entregando a eles um horizonte, totalmente, novo. Esta utilização por meio do letramento conduzirá aos alunos para um efetivo uso da linguagem, tais práticas trabalham na perspectiva de uma ampliação da linguagem para o meio social, contribuindo assim para a inserção da criança.

Podemos entender que o letramento vem se configurando como uma “consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ ou a escrita estejam envolvidas (SOARES, 2004, p. 97).

Ao pensarmos na aquisição da escrita por meio das práticas de letramento deve-se pensar em uma prática pertinente a esta ação, de forma articulada com o processo de ensino/aprendizagem da língua escrita, para tanto:

O caminho para esse ensino e aprendizagem é a articulação de conhecimentos e metodologias fundamentados em diferentes ciências e sua tradução em uma prática docente que integre as várias facetas, articulando a aquisição do sistema de escrita, que é favorecida por ensino direto, explícito e ordenado, aqui compreendido como sendo o processo de alfabetização, com o desenvolvimento de habilidades e comportamentos de uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita, aqui compreendido como sendo o processo de letramento (SOARES, 2004, p. 97).

Portanto, quanto mais cedo a criança for inserida no mundo letrado, mais cedo se dará a aquisição da linguagem escrita, nesta pesquisa elucidamos a faixa etária que cursa o Ciclo Alfabetizador, dentro da faixa etária entre seis e oito anos, registrando na memória os momentos de interação com o mundo da escrita e atribui sentido e importância para aprender a ler e a escrever e mais entende a função da escrita para a viver na sociedade.

As autoras Ferreiro e Teberosky (1999) apontam em seus estudos que a criança na idade de alfabetizar-se, mesmo sem ainda saber ler, demonstra conhecimentos prévios sobre o ato de leitura e de escrita, apresentando critérios, estes, por sua vez, bem elaborados, para admitir se uma marca gráfica pode ou não ser lida, tais como: o de fazer uma dicotomia entre as figuras e os escritos; o de hipotetizar uma exigência de “quantidade mínima de caracteres”; e o de exigir uma “variedade de letras”, tais habilidades são pertinentes para a apropriação do sistema de escrita, que consolida-se diante de práticas do letramento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O letramento sendo utilizado nos anos iniciais da escolarização, quando a criança cria e compreende os textos visuais e multimodais, contribuem para tal efetivação da linguagem. Desenhando, pintando ou modelando, as crianças criam elaboradas representações multimodais com diversos materiais, como paus, areia, brinquedos e objetos de uso doméstico, que são usados para representar outras coisas. Nos cenários do jogo dramático, desenhavam formas significativas visuais ou gestuais, com materiais, como papel, tesoura e cola para fazer colagem, cortar ou moldar (MARTELLO, 2005).

As escolas que serão pesquisadas estão localizadas na cidade de Caxingó, cidade localizada ao Norte do Estado do Piauí. Funcionam nos turnos manhã e tarde com oferta de ensino na modalidade de Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). As mesmas recebem, ainda, no turno da noite, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, estes provenientes de todo o município, visto que esta última modalidade é ofertada apenas em duas das escolas pesquisadas.

O público dessa pesquisa é composto por alunos e alunas das escolas da rede pública municipal de ensino que tem o Ciclo Alfabetizador, que corresponde do 1º ao 2º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os estudos de Kleiman (2010, p. 9): “o letramento envolve a imersão da criança no mundo da escrita”, sendo que tais práticas oportunizam para ela o envolvimento em práticas sociais e que ela faça uso da linguagem, para que a aquisição dessa habilidade seja importante e faça sentido no dia-a-dia, pois ela irá utilizá-la.

Minayo (1999, p.80) ao referir-se à pesquisa qualitativa enfatiza, ainda que esta não pode pretender o alcance da verdade, com o que é certo ou errado; deve ter como preocupação primeira a compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade. Nisto preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado, apresentando uma amostragem da realidade sem seus aspectos sociológicos e, no caso desta pesquisa, educativos. Tal abordagem de pesquisa, também, se caracteriza por um trabalho com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Correspondendo a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Quanto à fonte das informações, optamos por uma pesquisa de campo, com utilização de entrevista semiestruturada realizada com os professores investigados, sobre a aquisição da linguagem escrita e com os alunos. A entrevista destinada para os professores será elaborada com dez questões, dentre elas, oito são dissertativas e duas são de múltipla escolha. As perguntas referem-se às práticas pedagógicas desses professores, relacionando-as às contribuições conceituais relativas a aquisição da linguagem escrita e o letramento. Já a entrevista que será realizada com os alunos baseou-se em cinco questões dissertativas que seguem as mesmas contribuições da entrevista com os professores, com o intuito, neste caso, de confirmar as respostas emitidas pelos docentes.

O uso da entrevista, segundo Gaskell (2002, p. 68): “permite a compreensão minuciosa das motivações, atitudes, valores e crenças dos sujeitos pesquisados”. Sendo assim, enquanto técnica de coleta de dados, “a entrevista adequa-se para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (SELLTIZ et al., 1967, p. 273, apud GIL, 2008), permitindo-nos a análise de pensamentos expressos sobre o objeto de estudo.

Diante do exposto propomos nesta pesquisa elucidar as práticas de letramento, viabilizando a aquisição da língua escrita, de forma contextualizada, ressaltamos as inúmeras possibilidades de trabalho que o professor pode desenvolver para auxiliar o desenvolvimento da linguagem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise e a interpretação dos dados serão por meio da proposta conceituada como Núcleos de Significação. Tal proposta foi apresentada por Aguiar e Ozella (2006), concebendo o homem como sujeito histórico e dialético, isto

é, ao mesmo tempo autor e fruto da sua relação mediada com o meio. Para a obtenção de tais dados utilizaremos a entrevista, que se mostra de maneira precisa, nas análises qualitativas.

A análise qualitativa de dados se caracteriza por ser um processo indutivo que tem como foco a fidelidade ao universo de vida cotidiano dos sujeitos, estando baseada nos mesmos pressupostos da chamada pesquisa qualitativa. Segundo André (1983) ela possibilita compreender o caráter multidimensional dos fatos em seu cotidiano, bem com o expressar os significados de uma experiência, auxiliando a compreensão do indivíduo no seu contexto.

A pesquisa se propõe a pesquisar as práticas dos professores alfabetizadores ao longo da investigação da tese de doutorado.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. (1983). **Texto, contexto e significado:** algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, (45): 66-71.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciências e profissão.** São Paulo, ano 29, n. 2, p. 222-245, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. Entrevista. In: **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** São Paulo: Produção Editorial, 2010.

MARTELLO, Julie. Many roads through many modes: Becoming literate in early childhood. In: MAKIN, Laurie; JONES DIAZ. (eds.). **Literacies in Early Childhood**. Changing Views Challenging Practice. Sydney: MacLennan&Petty, 2005, p. 35-54.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior**. Anais do II Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais: Nossas Letras na História da Educação. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto: Ed. da UFOP, 2002.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. 22. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

TEBEROSKY, Ana, COLOMER, Teresa. **Aprender a Ler e a Escrever** - uma proposta construtivista. Porto Alegre Artmed. 2002.

# LINGUAGEM NÃO BINÁRIA: A INTER- RELAÇÃO ENTRE A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA HISTÓRICA E OS ESTUDOS CRÍTICOS DO DISCURSO

Antônio Heleno Ribeiro Santiago<sup>1</sup>

Patrícia Régia Glória Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

A linguagem tem sido um dos elementos que mais têm chamado a atenção nas pesquisas científicas da modernidade tardia. Este trabalho trata do que tem sido chamado de linguagem não-binária/inclusiva/neutra, iniciando o percurso de problematização da terminologia histórica a partir de uma perspectiva crítica. O objetivo geral da pesquisa é o de analisar os enunciados (des) favoráveis à proposta do uso dessa linguagem a partir da discussão sobre as influências da língua latina nos gêneros da língua portuguesa. Nesse sentido, o estudo propõe a articulação entre os estudos da Linguística Histórica e os Estudos Críticos do Discurso (ECD). Em termos de fundamentação teórica, a pesquisa utiliza Faraco (2005), bem como pressupostos da abordagem dialético-relacional, de Fairclough (2001). A metodologia utilizada foi a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), considerando os seguintes procedimentos: coleta de textos que dialoguem com a proposta desta pesquisa, isto é, que discutam a proposta da linguagem não-binária/inclusiva/neutra; termos neutros do latim vulgar e sua relação com alguns termos da língua portuguesa. Por fim, os resultados desta investigação apontam para a necessidade de contextualização histórica das origens da língua portuguesa, bem como da compreensão das motivações da proposta dessa linguagem. Tal

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Federal do Ceará (UFC), helenosantiago@hotmail.com; Bolsista CAPES.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLa), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), patricia.regia@uece.br; Bolsista CAPES.

empreendimento poderá suscitar discussões que se tornam fundamentais para o entendimento da relação entre discurso e sociedade.

**Palavras-chave:** Linguística Histórica, Estudos Críticos do Discurso, Linguagem não binária, Língua latina, Língua portuguesa.



## INTRODUÇÃO

*É importante compreender o que significa uma identidade não existir na sua própria língua, escrita ou falada, ou ser identificada como um erro.*

Grada Kilomba

Para nortear esta pesquisa, iniciamos com uma prerrogativa já altamente difundida dentro da ciência da linguagem: a língua tem sua função social. Função esta que também é ação. Uma língua se produz através do uso e se reestrutura no discurso, inerente aos sujeitos que lhe articulam, dando-lhe sentidos e usando-a para situar a si e para situar outrem.

Segundo Faraco (2005, p. 7), “as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo”, justificando assim nossa intenção em lançar mão de um debate sobre fatores que venham a causar estas alterações na estrutura, tida por muitos usuários, como língua “padrão”, em detrimento de outra com aspecto sociopolítico, chamada aqui de Linguagem Neutra ou Não-Binária (LN - B). Trata-se, em parte, da estigmatização de formas tidas como informais e de uso marginalizado por classes chamadas de “minorias”, que através da língua buscam um lugar de visibilidade, de representação, de existência nas esferas sociais, culturais e políticas.

A LN - B nasce dentro de um contexto de lutas sociais, particularmente as lutas feministas e de correntes dentro do feminismo que levantavam a questão da transexualidade, na busca por visibilidade e criticando a norma padrão e heteronormativa que buscava abarcar a todos, mas roubando-lhes o protagonismo, fosse ele discursivo, político ou social. Gostaríamos de ressaltar aqui o posicionamentos dos pesquisadores sobre uma possível concepção de imparcialidade no uso da lexicografia “neutro”, acreditando que não há sistema de neutralidade no discurso, seja ele escrito ou oral, uma vez que ideologias não são criadas sem sujeito e há discurso sem ambos.

Nosso objetivo, com esta pesquisa, é evidenciar como esses debates sobre a inserção da LNB vem sendo recepcionada dentro dos contextos sociais, especificamente na esfera digital, evidenciando o posicionamento de sujeitos distintos acerca do assunto. Para tal, lançamos mão de um processo metodológico voltado para tal, utilizando a plataforma Youtube, onde fazemos uma simples busca por “Linguagem Neutra” e selecionando os vídeos da plataforma com mais visualizações e que tenham posicionamentos favoráveis/contrários no tocante à inserção da LN - B na norma padrão do Português brasileiro.

Posteriormente, discutimos estes posicionamentos à luz das teorias de Faraco (2005) sobre Linguística Histórica e de Fairclough (2001), dentro dos Estudos Críticos do Discurso, para então fecharmos com considerações sobre a importância da pesquisa na comunidade acadêmica, contribuindo para a construção de debates orientados cientificamente e para a aplicação sociopolítica de uma linguagem inclusiva.

## **METODOLOGIA**

A metodologia deste artigo apresenta os caminhos metodológicos, o uso de ferramentas, as técnicas de pesquisa e de instrumentos para a coleta de dados e formação do *corpus*. Considerando o nosso objeto de estudo, buscamos traçar um percurso metodológico que fosse coerente com ambas as correntes teóricas que fazem parte deste estudo interdisciplinar, a saber: a Linguística Histórica (LH) e os Estudos Críticos do Discurso (ECD).

Moita Lopes (1994, p. 331) nos esclarece que: “O que é específico, no mundo social, é o fato de os significados que o caracterizam serem construídos pelo homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades”. Tal citação nos autoriza a afirmar que a natureza do mundo social é bastante complexa e que necessita de um olhar específico acerca dessas realidades.

Para esta pesquisa, utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa científica por entendermos que o nosso fenômeno é inerentemente de natureza discursiva/social. Nessa abordagem, segundo Magalhães, Resende e Martins (2017, p. 30), “[...] é possível examinar uma grande variedade de aspectos do processo social, como o tecido social da vida diária, o significado das experiências e o imaginário dos participantes da pesquisa [...], bem como da “[...] forma como se articulam os processos sociais, as instituições, os discursos e as relações sociais, e os significados que produzem”.

Nesse sentido, [...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico (ao invés de números), parte da noção da construção social das realidades sob investigação e está interessada na perspectiva dos participantes, nas práticas e no conhecimento cotidianos que se referem à problemática estudada (FLICK, 2007, p. 2, tradução nossa<sup>3</sup>). Assim, estamos interessados nas

---

3 [...] qualitative research uses text as empirical material (instead of numbers), starts from the notion of the social construction of realities under study, is interested in the perspectives of participants, in everyday practices and everyday knowledge referring to the issue under study.

características dessa construção social que ocorre por meio de argumentos de diferentes atores sociais.

O método utilizado para este artigo é a Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), que se trata de uma proposta formulada por Fairclough (2001) e que é utilizada em diversos estudos dos ECD. Pelo fato de essa abordagem de discurso ser tanto uma teoria quanto um método, nela habitam características de interdisciplinaridade que buscam o contato com outras teorias e métodos.

Além disso, tal proposta possui estudos “[...] cujo principal material empírico são textos, sejam documentos oficiais, entrevistas, reportagens, textos publicitários, dentre tantos outros tipos de texto passíveis de serem materiais de pesquisas em ADC” (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 73). A partir dessa citação, entendemos também que, “Se, histórica e politicamente, os textos constituem documentos, na Análise de discurso, eles podem constituir um *corpus*” (MAGALHÃES, MARTINS, RESENDE, 2017, p. 43). Portanto, o material empírico de análise desta investigação são textos, que possuem um caráter histórico, político e social.

Com relação à coleta dos dados, buscamos realizar uma pesquisa dentro da plataforma de vídeos do YouTube. Por ser uma das maiores, senão a maior, acreditamos que tal escolha se justifique diante dos usos que têm sido feitos pelos usuários, a saber: a busca de informações sobre uma grande variedade de temas, haja vista que, cada vez mais, as pessoas preferem assistir a vídeos que ler materiais escritos.

Diante disso, consideramos importante problematizar os diferentes discursos que circulam nesses vídeos, sejam favoráveis ou desfavoráveis ao que se busca compreender. Assim, decidimos inserir a busca por “linguagem neutra” no buscador dessa plataforma e obtivemos inúmeros resultados. A fim de delimitar o escopo de coleta, escolhemos dois vídeos: um produzido pelo Canal Cortes do Inteligência Ltda., que recebia, na ocasião, a participação do Professor Noslen e cujo título é A VERDADE SOBRE A LINGUAGEM NEUTRA, e o outro produzido pelo Canal Tempero Drag em parceria com o canal Elle Brasil, que possui autoria de Rita Von Hunty e cujo título é LINGUAGEM NEUTRA.

A escolha por esses dois vídeos específicos se deu em função da quantidade de visualizações, que é um critério amplamente utilizado por quem pesquisa informações. Além disso, as pessoas que enunciam nesses vídeos possuem parâmetros: de um lado, um professor; do outro, uma professora que faz uso dessa linguagem em termos de representatividade. Assim, coletamos alguns enunciados que puderam ser divididos em três macrocategorias em cada vídeo, como segue abaixo:

Tabela 1: Disposição das macrocategorias em função dos argumentos

Cortes do Inteligência Ltda.	Tempero Drag
A norma padrão não deve sofrer mudanças	Constituição do sujeito através da linguagem
A linguagem não binária é um marcador de uma minoria	As mudanças na língua acompanham as mudanças sociais
As mudanças na língua ocorrem de forma orgânica, não imposta	As relações de poder permeadas na historicidade das línguas

Fonte: próprios autores.

A partir desses argumentos (des)favoráveis, poderemos explorar as razões pelas quais cada um defende/ataca a proposta de linguagem neutra. Para tanto, utilizaremos o referencial teórico que está descrito logo a seguir.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico desta pesquisa se baseia nos pressupostos dos ECD e da LH. Os ECD serão aqui abordados a partir do pensamento da abordagem dialético-relacional, que é a proposta de Fairclough (2001). Este teórico compreende que exista uma forte relação entre o que ele nomeia de Discurso e Sociedade. Essa relação dialética fomenta sua construção teórico-metodológica a partir das considerações de que um elemento interfere no outro, causando mudanças.

Nesse sentido, Fairclough (2001, p. 91) entende que “[...] o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado [...]”. Isso implica considerar que o uso social da linguagem é uma prática que nos possibilita apreender o mundo, traduzindo-o em significado. Essa visão que formamos se constitui enquanto uma maneira de representá-lo.

Além disso, Fairclough (2001, p. 91) também considera que o discurso é “[...] um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Dessa forma, o discurso, além de servir como uma maneira de apreensão do mundo, serve também para agir sobre as outras pessoas de tal forma que é possível transformar esse mundo.

A partir dessa noção basilar, entendemos que quando falamos de uma proposta de linguagem neutra estamos lidando com particularidades discursivas, históricas e sociais que fomentam esse debate. Assim, torna-se importante

adotar uma teoria do ponto de vista discursivo e social, como são os ECD, mas também através da perspectiva histórica, tal qual da LH.

Orientamos nossa pesquisa também na Linguística Histórica, especificamente no estudo de Faraco (2005) e seus preceitos sobre as dinâmicas que constituem a língua como objeto de estudo da Linguística Histórica. Defendemos que as mudanças que o discurso sofre sejam uma necessidade da língua para se adaptar, se reestruturar e se atualizar em relação à sua comunidade de fala.

Estas mudanças geram contínuas alterações na língua “sem que, no entanto, se perca, em qualquer momento, aquilo que costuma ser chamado de *plenitude estrutural e potencial*

*semiótico das línguas*” (FARACO, 2005, p. 14, grifos nossos). Assim, ainda que em constante movimento, essas formas não perdem seu caráter sistêmico e não deixariam a esmo sua massa de ser e existir, que é o sujeito, o falante. Assim, novas sociedades, novos falantes de novas gerações podem expressar suas percepções individuais, suas vontades, necessidades e desejos. Podem, amparados pelo que lhes situa ao chegarem ao mundo, a língua, se reconhecerem no uso da língua como formadora e promoverem uma alteridade satisfatória, ocupando um lugar e sendo reconhecidos como partes constituintes e importantes do sistema linguístico, que é o que buscamos analisar a seguir.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, traremos os resultados e a discussão acerca dos dados coletados em nosso *corpus*, que é composto pelos enunciados (des)favoráveis à proposta de linguagem neutra, que se encontram em dois vídeos disponíveis na plataforma do YouTube. abaixo, iniciamos o percurso de nossa análise a partir das considerações sobre esses vídeos.

O primeiro vídeo que iremos analisar é o que possui teor contrário à proposta de linguagem neutra. Abaixo, podemos ver um *print* retirado de um dos momentos do vídeo e, a seguir, os enunciados que mais nos chamaram a atenção:

Figura 1 - Vídeo “A verdade sobre a linguagem neutra”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=k3E1ExBEnNY>

“Cara, eu vou separar as coisas pra gente poder entender bem. Existe uma coisa chamada língua portuguesa padrão, que é a parte técnica, que é a parte do estudo da língua. E existe uma coisa social, que existe a nossa linguagem social. Quando eu falo de linguagem social, a gente vai entrar nos grupos sociais”.

“Uma coisa é a transformação orgânica da língua, natural. Outra coisa é uma transformação artificial, uma mudança imposta”.

“Dentro da língua portuguesa, não cabe essa realidade da linguagem neutra hoje porque a norma padrão é a que vale, e se a língua mudar, ela vai mudar de acordo com a norma-padrão, num processo natural”.

Como podemos observar através das transcrições do discurso proferido pelo sujeito, a língua e sua forma padrão estariam em um pedestal de imaculabilidade, existindo para além da necessidade de uso e de representação de uma comunidade de fala. No entanto, amparados nas discussões já levantadas pelas teorias acima citadas, a língua apenas existe no uso, sendo passível de mudanças e se adequando às necessidades de seus falantes, coexistindo simbioticamente com o social e se adequando a ele (FARACO, 2005).

Além disso, os enunciados acima deixam de considerar a relação dialética existente entre Discurso e Sociedade, pois esses elementos se interconectam provocando mudanças. há uma tentativa de separação explícita entre o que seria linguístico e o que seria social, o que torna o argumento desfavorável à

proposta de linguagem neutra, na medida em que considera não haver espaço para ela dentro da língua portuguesa.

Figura 2 - “Linguagem neutra”



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=WAzsxxMMIIM>

“O sujeito se constitui através da linguagem. Então, uma parte gigantesca de quem nós somos depende do nosso atravessamento por esse conteúdo simbólico que nos precede”.

“As palavras carregam consigo histórias de transformações sociais e essas alterações da realidade provocam alterações da linguagem, mas é também importante saber que alterações da linguagem podem propor alterações da realidade”.

“Pensar uma linguagem neutra é acompanhar o caminhar dos tempos”.

Já no discurso acima transcrito, retirado do segundo vídeo, existe uma mudança de enfoque da língua, evidenciando seu caráter constitutivo na vida humana, para além de sua estruturação como formal ou informal, enfatizando e corroborando com o referencial teórico utilizado, onde a língua é ferramenta de situação, de poder e, não só passível de mudança, mas termômetro social dela mesma.

A partir dos enunciados acima elencados, haja vista a notoriedade que eles possuem diante do debate sobre a questão da linguagem neutra, acreditamos que o primeiro argumento (o de constituição do sujeito) seja de importante reflexão para este trabalho pelo fato de que há nessa fala uma relação entre

o sujeito e a linguagem, isto é, aquele que enuncia e também aquilo que torna possível a enunciação. Nesse sentido, o conteúdo simbólico (a linguagem) dita aquilo que nós percebemos enquanto seres em um mundo linguageiro, o que nos faz pensar na concepção de discurso, de Fairclough (2001), enquanto uma prática de representação.

Em suma, vemos que os argumentos contrários à linguagem neutra se resumem na compreensão de uma separação entre a “linguagem padrão” e a “linguagem social”, na organicidade que o sistema linguístico teria e na não naturalização/imposição da linguagem neutra. Por outro lado, os argumentos favoráveis à proposta se baseiam na constituição do sujeito pela linguagem, nas transformações sociais e no caráter histórico da linguagem.

Por fim, constatamos que a discussão acerca de uma proposta da linguagem neutra, brevemente resumida neste trabalho, suscita uma série de provocações em torno das ciências das linguagens, bem como de uma grande quantidade de elementos sociais, que vão ora sendo usados como justificativa para a manutenção, ora sendo usadas para a transformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A linguagem neutra, enquanto uma proposta de inclusão de um grupo social, fomenta debates, por vezes fervorosos, acerca de como funcionaria a língua em diversos usos do cotidiano, tal qual como no uso do termo *todes*, por exemplo. Diante disso, é fundamental entendermos o porquê desse uso e o que ele carrega em termos históricos, discursivos e sociais.

É essencial, portanto, que a academia se abra ao debate e busque ouvir as pessoas que argumentam necessitar dessa proposta, haja vista que elas não se sentem incluídas com o uso padrão da língua. É somente diante de pesquisas que poderemos vislumbrar saídas que corroborem (ou não) com essa proposta e que nos façam compreender as motivações para esse uso social da linguagem.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento concedido ao longo da Pós-Graduação.



## REFERÊNCIAS

A verdade sobre a linguagem neutra. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (9 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k3E1ExBEnNY>. Acesso em: 25 nov. 2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília, UnB, 2001.

FARACO, Carlos Alberto. **Lingüística Histórica**: uma introdução ao estudo da história das línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Los Angeles: Sage, 2007.

LINGUAGEM neutra. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (15 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WAZsxxMMIIM>. Acesso em: 25 nov. 2022.

MAGALHÃES, I; RESENDE, V. M. MARTINS, A. R. **Análise de Discurso Crítica**: um método de pesquisa qualitativa. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, V. 10, n. 2, 1994. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>. Acesso em: 25 nov. 2022.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Editora Pontes, 2011.

# (IN)TRANSITIVIDADES CÍCLICAS: INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE LINGUAGENS, MATEMÁTICA E SUSTENTABILIDADE

Marta Milene Gomes de Araújo<sup>1</sup>  
Marcella Feitosa dos Santos<sup>2</sup>

## RESUMO

É urgente a necessidade de uma sociedade plural, inclusiva e comprometida com um futuro sustentável. Incluir no ambiente escolar este compromisso e desfazer algumas ideias ultrapassadas são desafios deste tempo. Precisaremos derrubar mitos, repletos de senso comum, como o fato de Linguagens e Matemática serem campos do conhecimento antagônicos e inconciliáveis. Com a pedagogia histórico-crítica, pretendemos contribuir para a desconstrução destas ideias ao apresentar os resultados de uma sequência didática interdisciplinar que contribuiu para o desenvolvimento de competências (gerais e específicas) e habilidades presentes na BNCC do Ensino Médio nos componentes de Linguagens e Matemática. A sequência didática contou com uma visita à Biorrefinaria Experimental de Resíduos Sólidos Orgânicos (BERSO) da UFPE. Esta experiência partiu da leitura do conto “Muribeca” de Marcelino Freire em uma aula de Português e se fortaleceu em reflexões sobre ciclos em aulas de Matemática. Buscou-se exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a imaginação e a criatividade. Após momentos expositivos, informações gerais sobre resíduos orgânicos e uma visita guiada, estudantes tiveram como missão utilizar diferentes linguagens – verbal, visual e digital – para partilhar informações, disseminando-as de forma crítica e responsável em prol da sustentabilidade. Estudantes vivenciaram interconexões

1 Mestra em Teoria da Literatura - CODAI/UFPE, [marta.milene@ufrpe.br](mailto:marta.milene@ufrpe.br)

2 Mestra em Biometria e Estatística Aplicada CODAI/UFPE, [marcella.fsantos@ufrpe.br](mailto:marcella.fsantos@ufrpe.br)

produzindo sentidos, não só sobre as disciplinas envolvidas diretamente (Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa), como também Educação Ambiental e outros temas transversais. Fotografar um momento da visita e criar uma postagem para redes sociais contendo um pequeno texto conectando, pelo menos, 1 dos Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a importância do manejo adequado de resíduos sólidos foi a missão final. Através desta experiência foi possível apresentar, refletir e vivenciar de maneira interdisciplinar temas relacionados à tipologia textual e transitividade verbal, estratégias de leitura em inglês e fenômenos cíclicos, a partir de uma prática social na perspectiva do desenvolvimento sustentável

**Palavras-chave:** Educação Cidadã, Agenda 2030, Sustentabilidade, Interdisciplinaridade.

## INTRODUÇÃO

O ano de 2022 trouxe diversos desafios para as escolas de Ensino Médio de todo país, tanto pela retomada à vida presencial após a pandemia de COVID-19, quanto pela implementação do Novo Ensino Médio, tornando-se obrigatório em todas as instituições de ensino do país, colocando novos desafios para esta etapa de finalização da Educação Básica. A partir deste ano, as escolas devem seguir as demandas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a fim de regulamentar as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas.

É evidente que uma mudança dessa magnitude exige de profissionais da educação grande esforço para planejar, pensar e estruturar os novos currículos. Além disso, no Brasil do século 21, já não faz sentido uma escola cuja finalidade é a reprodução de conteúdos e valores sociais das classes dominantes, fusão cruel da Pedagogia Tradicional e Escolanovista, respectivamente. Enquanto a primeira supõe uma igualdade social e, portanto, orienta para a promoção de uma educação uniforme, a segunda traz a concepção de que a partir das diferenças individuais cada pessoa terá seus interesses de aprendizagens, logo o fundamental é “aprender a aprender” e não aprender um conteúdo, (PINHEIRO, 2013).

Tornar a aprendizagem estimulante, significativa e útil é um desafio diário no cotidiano escolar, tanto por parte da comunidade estudantil que atualmente possui diversos estímulos que retém sua atenção, quanto por parte da comunidade pedagógica, que precisa se planejar para promover uma formação qualificada. Nesse sentido, é fundamental que docentes dialoguem para que estudantes vivenciem, da melhor maneira possível, os processos de ensino-aprendizagem necessários à sua plena formação para a cidadania. No sentido de orientação pedagógica, mais do que cumprir uma lista de tarefas que resultarão no desenvolvimento das habilidades e competências, é preciso promover uma educação integral e emancipadora, na qual cada estudante se aproprie dos conhecimentos científicos socialmente produzidos, construa sua identidade, sua autonomia, desenvolva sua capacidade de decisão e seja capaz de transformar sua realidade.

Um dos caminhos possíveis para alcançar tais objetivos é a junção de estratégias que estimulem o protagonismo estudantil, por meio de ação direta de estudantes no processo de ensino-aprendizagem e em atividades que não se restringem à memorização/reprodução de conteúdo. São possibilidades de mudança: a utilização da metodologia ativa chamada *gamificação* do ensino, muito atrativa por seu caráter lúdico, interativo e pelas possibilidades

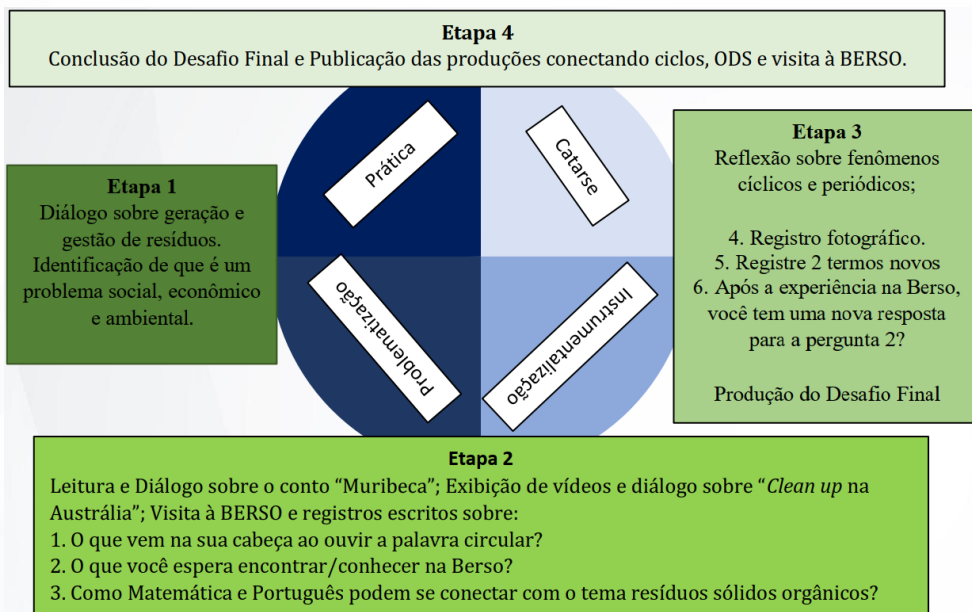
de adaptações às Tecnologias da Informação e Comunicação disponíveis e as atividades interdisciplinares, quando conhecimentos de uma área do conhecimento são utilizados em outra(s), resultando na integração entre duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento (BRASIL, 2013).

## **METODOLOGIA**

A pedagogia histórico-crítica propõe um fazer pedagógico que tem como pontos de partida e chegada a prática social, num movimento cíclico em que estudantes e docentes se compreendam como sujeitos na coletividade (PINHEIRO, 2016). Tal abordagem realiza para todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem um convite à transformação social, a partir de cinco momentos: prática social, problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Segundo esta pedagogia, a apropriação de conhecimentos científicos a partir da leitura e ação na realidade (que é histórica), permitirá a superação das atuais mazelas sociais. Na Figura 1 estão dispostas as atividades desenvolvidas em cada um dos momentos.

O pontapé inicial desta ação foi uma atividade de brainstorming sobre a palavra “lixo” na aula de Português em uma turma de 2º ano do Ensino Médio. Nesta primeira missão, o objetivo foi de refletir inicialmente, sobre o significado da palavra, quanto lixo produzimos individualmente e coletivamente, bem como outras palavras relacionadas ao tema, sinônimos e antônimos. A seguir, o plano foi examinar a geração e gestão de resíduos, identificando-o como um problema social, econômico e ambiental. No componente curricular de Matemática, o diálogo foi aprofundado, apontando para os impactos de uma cadeia produtiva linear, que pouco se importa com o descarte dos produtos e os impactos ambientais. Palavras-chave como “obsolescência programada”, “racismo ambiental” e “logística reversa” foram apresentadas e seus significados foram aprofundados nos dois componentes mencionados e em Língua Inglesa.

**Figura 1** Descrição das etapas do desenvolvimento das ações da sequência didática, conforme proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Elaborada pelas autoras.



A segunda etapa - Missão 2 - contou com momentos de interação, mais reflexão e diálogos nas aulas de Língua Portuguesa a partir de duas diferentes relações com o "lixo": O conto "Muribeca" e vídeos do tipo *vlog* de um casal que conseguiu mobiliar a casa na Austrália com baixo custo, graças à política estatal de incentivar sua população a descartar corretamente móveis e eletrodomésticos. Neste ponto, os dois idiomas foram explorados de maneira comparativa, bem como suas diferenças culturais.

Em seguida, aconteceu a ida à BERSO, onde as missões e ações mais concretas tiveram destaque. Partindo da compreensão de que um dos objetivos da unidade era estudar funções trigonométricas, também referenciadas como funções circulares, buscou-se, nesta etapa, verificar o sentido atribuído por estudantes ao conceito da palavra "circular", sendo essa a pergunta nº 1 da ficha de acompanhamento.

Ainda antes da chegada ao local, estudantes foram instigados a exercitar a curiosidade intelectual, comentando sobre o que pensavam que encontrariam lá e de que forma Português, Matemática e Inglês poderiam se conectar com o tema "resíduos sólidos orgânicos", agora substituído do termo "lixo". Nesta etapa - Missão 3 -, o intento era de recorrer a abordagens próprias das ciências que incluem investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade,

para investigar causas, com base em conhecimentos de diversas áreas, atendendo Competências Gerais da BNCC (BRASIL, 2016).

Ao longo da visita, estudantes tiveram também o desafio de registrar 2 termos - Missão 4 - novos que conheceram durante a visita e seus significados. Ao utilizar diferentes elementos das linguagens, bem como conhecimentos de áreas específicas para se expressar e partilhar informações, experiências e ideias em diferentes contextos e produzir sentidos (BRASIL, 2016).

Com o olhar aguçado para questões ambientais de maneira interdisciplinar, a finalização desse projeto se deu com o desafio final: fazer um registro fotográfico ilustrando fenômenos cíclicos dentro da experiência na Biorrefinaria Experimental de Resíduos Sólidos da UFPE (BERSO) para uma postagem no Instagram sobre a importância do manejo adequado de resíduos sólidos orgânicos, atingindo pelo menos, 1 ODS (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável).

Como última etapa, serão divulgadas nas redes sociais da escola toda produção por estudantes realizada a partir da atividade para efetiva finalização da sequência, fazendo o retorno à prática social e disseminando estes novos olhares sobre o tema. Tal processo pretende valorizar as potências criativa e científica de estudantes que vivenciaram o sequência e que seja capaz de inspirar ainda mais nossa comunidade estudantil.

A seguir, serão apresentados resultados e discussões sobre esta sequência didática interdisciplinar entre Linguagens, Matemática e Sustentabilidade.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As duas docentes responsáveis pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática têm buscado conectar temas de suas aulas à realidade cotidiana, à dignidade humanas e às relações étnico-raciais. Com a exposição dialogada nas aulas de Matemática, são destacados frequentemente diferentes fenômenos periódicos da natureza (fases da lua) e atividades cotidianas (ir para a escola). Nas aulas de Linguagens, a ciclicidade também é abordada, seja em aspectos linguísticos seja para analisar visões de mundo que afetam as diferentes linguagens.

Nesta seção, serão expostas partes do produto final deste projeto - missão 4 -, observando as 25 respostas recebidas na missão final, da combinação da imagem e texto para postagem. Entre as 25 respostas dadas, apenas 7 foram consideradas pelas professoras como concluídas plenamente e 13 concluídas parcialmente (estavam incompletas, no geral faltou gerar a ligação com algum ODS).

Na **Tabela 1** estão apresentadas produções estudantis que cumpriram plena ou parcialmente o desafio final. Estão presentes imagens, texto e identificação de autoria de cada produção, todas as informações foram devidamente autorizadas.

**Tabela 2** Produção de estudantes para o cumprimento do desafio final da sequência didática apresentada.



O manejo adequado de resíduos sólidos orgânicos [como a opção pela compostagem mostrada na imagem] é importante por diversas razões, seja para o meio ambiente ou para a economia. Com o aumento dessa prática iríamos ver um ambiente mais limpo, pois boa parte do “lixo” não iria ser despejada em locais inadequados, como lagos, florestas, matas, rios, entre outros ambientes que normalmente vemos lixo. Há também a questão de que o manejo do “lixo”, iria requisitar uma maior quantidade de mão de obra, oferecendo mais opções de fonte de renda, movimentando então a economia para uma outra área. Então além da questão ambiental, o aumento da implementação desse manejo iria oferecer a diversas pessoas a opção de trabalhar, dando mais trabalho e consequentemente, diminuindo o desemprego [contribuindo com o ODS 8 - Trabalho decente e crescimento econômico].

Autoria: Anycia Laura Oliveira da Silva Matos Lima



A Compostagem pode contribuir para que alcancemos o Segundo Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (“Fome Zero e Agricultura Sustentável”), pois através dela é possível obtermos fertilizantes naturais a partir de restos de comida e demais resíduos orgânicos, reduzindo assim o uso de agrotóxicos na plantação.

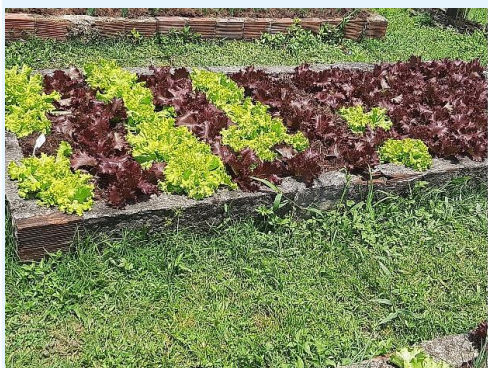
Autoria: Arthur Leonardo Fernandes de Barros





Meu ODS (Objetivos de desenvolvimento sustentável) escolhido foi a Erradicação da pobreza: através do manejo adequado de resíduos sólidos qualquer pessoa reutilizando materiais que já possuem em casa podem fazer compostagem, plantar alimentos, a partir disso não será necessário sempre comprar alguns alimentos como tomate, alface, pois já se vai ter em sua própria horta, e para montá-la não precisa de gasto de dinheiro. Podemos reutilizar o que já temos: garrafa pet, balde, cascas de frutas, jarros, etc. E através disso também se tem a opção de doar os alimentos, a pessoa faz em sua casa, e o que sobrar faz a doação a quem necessita, quem mora na rua, ajudando assim as pessoas.

Autoria: Carollainy Cristina Medeiros de Farias



A criação de uma horta orgânica em casa ou perto de você é uma ótima maneira de se conectar com o manejo adequado dos resíduos sólidos orgânicos e se conectar com a ODS 3 (Saúde e Bem-Estar), já que o hábito de plantar a sua própria comida e aprender como cultivar esses alimentos pode estimular você e sua família a ter uma alimentação mais saudável, com frutas, verduras e legumes, e promover o bem-estar.

Autoria: Gisele Marques de Lima



A imagem mostra como a forma de reciclagem/reutilização para uma forma sustentável também ajuda na forma de emprego, que o ciclo também dá vaga ao emprego [contribuindo com o ODS 8 - Trabalho decente e crescimento econômico].

Autoria: Jorge Eduardo Honorato Lopes



O Biodigestor da BERSO funciona a partir da decomposição de resíduos sólidos orgânicos. Onde os microrganismos se alimentam da matéria orgânica, e através de alguns processos químicos, ocorre a geração do Biogás e de fertilizantes naturais. Tal equipamento serve como uma alternativa de tratamento sustentável, reaproveitando esses resíduos e se tornando responsável por devolvê-los à natureza com um impacto reduzido. Cumprindo com dois objetivos de desenvolvimento sustentável:

1. Erradicação da Pobreza - Utilização do Biogás para cozinhar em ambientes domésticos, é uma alternativa para famílias de baixa renda que não podem comprar o gás de cozinha convencional devido ao alto custo, e estão expostas ao perigo com fogão à lenha.

7. Energia Limpa e Acessível - O Biogás, pode substituir o uso e a exploração de combustíveis fósseis (como petróleo, carvão mineral e gás natural) na geração de energia, transformando ela em limpa e renovável.

Autoria: Olga Helena Mendes Leandro

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação interdisciplinar aqui partilhada permitiu identificar, problematizar, instrumentalizar e promover ações de mudança para a problemática da geração de resíduos sólidos, comumente tratados como rejeitos. Analisando o conjunto das produções estudantis, a maioria retratou o processo de compostagem como exemplo de ciclo e ação para atingirmos o desenvolvimento sustentável, destacando diferentes objetivos.

Em breve serão divulgadas nas redes sociais da escola toda produção realizada a partir da atividade para efetiva finalização da sequência, fazendo o retorno à prática social e disseminando estes novos olhares sobre o tema. Tal processo pretende valorizar as potências criativa e científica de estudantes que vivenciaram o sequência e que seja capaz de inspirar ainda mais nossa comunidade estudantil.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2016.

FREIRE, Marcelino. **Angu de Sangue**. 3. ed. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial, 2019.

PINHEIRO, Bárbara C.S. Pedagogia histórico-crítica na formação de professores de ciências. **Curitiba: Appris**, 2016.

# A AMBIGUIDADE LEXICAL NAS TIRINHAS DE ARMANDINHO COMO RECURSO CRÍTICO-REFLEXIVO E HUMORÍSTICO NA AULA DE PORTUGUÊS

Elizabetht Christina Cavalcante da Costa<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

No curso da tradição das gramáticas normativas, a ambiguidade é tratada como um problema linguístico, a saber, como o vício de linguagem denominado de ambiguidade ou anfibologia. Esse “vício”, por vezes, é definido como falta de clareza que acarreta duplo sentido e, geralmente, engloba apenas dois dos diversos tipos<sup>2</sup> de ambiguidade: a sintática e a lexical. Por opção metodológica, para fins de análise, a ambiguidade lexical foi selecionada para esta discussão, considerando o trabalho com ambiguidade na aula de língua portuguesa e tendo como enfoque o humor como estratégia crítico-reflexiva na sala de aula.

Dando prosseguimento, é fundamental destacar que gramáticos tradicionais, como Rocha Lima (1992), acreditam que, para se ter um texto sofisticado, a ambiguidade deve ser evitada, pois, entendida como um vício, é considerada um desvio da norma padrão de língua portuguesa. Nessa perspectiva, a ambiguidade é compreendida como “erro” ou “pobreza” linguística de quem desconhece a língua culta. No entanto, conforme Monteiro (1991), o fenômeno da ambiguidade divide as opiniões dos estudiosos, compreendendo a presença da ambiguidade em determinados gêneros textuais como instrumento intencional com a finalidade de atingir o efeito de sentido esperado/planejado pelo autor (da tirinha, da charge, da história em quadrinhos, etc.).

- 1 Doutoranda do Curso de Linguística da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, elizabethtcosta@hotmail.com;
- 2 Os principais tipos de ambiguidade, conforme Cançado (2013, p. 70-83), são: lexical, sintática, de escopo, por correferência, por atribuição de papéis temáticos, por construções com gerúndios e ambiguidades múltiplas.

Para estudiosos como Monteiro (1991), a ambiguidade apresenta-se como um recurso da língua que o falante faz uso de acordo com uma intenção pretendida na hora de se comunicar e de se fazer compreender. Nessa ótica, a ambiguidade é vista estilisticamente como um recurso para alcançar o efeito de sentido cômico, crítico-reflexivo. Segundo o autor, a ambiguidade está além das “amarras” da norma padrão de língua portuguesa, pois, apesar de “[...] esses desvios constituem um problema para certos gramáticos que, impossibilitados de enquadrá-los como erros ou construções viciosas quando, na realidade, representam o exercício criativo da linguagem, a prova mais cabal ao pleno domínio da expressão” (MONTEIRO, 1991, p. 7).

Diante do exposto, na presente discussão, assumimos o fenômeno da ambiguidade, mais especificamente observaremos a lexical, como recurso criativo e intencional, utilizado no âmbito discursivo das tirinhas *Armandinho* atuando com efeito de sentido esperado: o humor. Dessa maneira, discutiremos neste estudo os principais tópicos que envolvem a questão da ambiguidade lexical – dentro do escopo da Semântica Referencial –, conceitos estes como: o que entendemos por ambiguidade lexical; a Semântica, a Pragmática e o problema do contexto; o subgênero tirinhas e a discussão sobre tirinhas contendo ambiguidade lexical como recurso humorístico crítico-reflexivo para ser explorado no ensino de português.

## AMBIGUIDADE LEXICAL: CONCEITO E ENQUADRAMENTO TEÓRICO-ANALÍTICO

Para definirmos ambiguidade, é necessário sabermos a diferença entre ambiguidade e vagueza. De modo geral, Cançado (2013, p.69) afirma que “a ambiguidade e a vagueza são fenômenos semânticos que só podem ser resolvidos no contexto<sup>3</sup>”. Assim, o conceito de vagueza<sup>4</sup> envolve o acréscimo de informações possibilitadas pelo contexto e estas não estão especificadas no sentido, ou seja, são inespecíficas e consideradas expressões vagas. Do contrário, no fenômeno da ambiguidade, o contexto é que irá especificar o sentido a ser selecionado.

3 Não confunda o uso do contexto para resolver questões semânticas, como ambiguidade e vagueza, como sendo a própria ambiguidade ou a própria vagueza um fenômeno contextual” (CANÇADO, 2013, p.85).

4 “Tomem-se, como exemplo, adjetivos relacionais como alto, grande, simples etc. [...] a ideia de grandeza é uma noção vaga” (CANÇADO, 2013, p. 69).

É importante ressaltar que o significado é objeto da semântica, porém, por vezes, fatores extralinguísticos – como a intenção do falante em determinado contexto – podem alterar o significado. O conhecimento da intenção do falante dentro de um contexto específico é estudado pela pragmática, por exemplo. É por essa certa dependência do contexto<sup>5</sup> que, por vezes, o fenômeno da ambiguidade é compreendido sob uma linha tênue e contínua entre a Semântica e a Pragmática. Dessa maneira, o problema do contexto esbarra na relevância dele tanto para a Semântica quanto para a Pragmática, com bem afirma Moura (1999, p. 72):

Na tradição lógica, as palavras servem para referir às coisas e aos seres, e caberia à semântica a função de explicitar essa simbolização que leva das palavras às coisas. Nessa perspectiva, a determinação da referência (aquilo de que se fala) dependeria “do componente semântico, e não do componente pragmático. Mas o problema é que em muitos casos não é possível determinar aquilo de que se fala se não se leva em conta o contexto (MOURA, 1999, p. 72).

Por conseguinte, na ambiguidade lexical, a dupla interpretação incide apenas sobre o item lexical, diferentemente da ambiguidade sintática em que o fenômeno ocorreria na estrutura do Sintagma Nominal (SN)<sup>6</sup>, por exemplo. A ambiguidade lexical poderá ocorrer de duas distintas maneiras: **homonímia** e **polissemia**. Seguindo a definição de Cançado (2013, p. 71), a homonímia ocorrerá quando os sentidos das palavras ambíguas não estiverem relacionados. Dentro da definição da homonímia ainda existem: as palavras **homógrafas** (1), quando possuem sentidos diferentes para uma mesma grafia e som; e as **homófonas** (2), quando possuem sentidos totalmente diferentes para um mesmo som e grafias diferentes.

1. **a.** banco = pode ser uma instituição financeira ou um lugar em que se assenta.  
**b.** manga = pode ser uma fruta ou uma parte do vestuário.
2. **a.** cestas/sestas/sextas

5 Sobre uma diferenciação mais aprofundada entre Semântica e Pragmática, ver o artigo de Pires de Oliveira e Basso (2007).

6 Exemplo: “Homens e mulheres competentes têm os melhores empregos” (CANÇADO, 2013, p. 70). Neste exemplo, a ambiguidade recai sobre o sintagma nominal [Homens e mulheres], deixando na dúvida se apenas há [mulheres competentes] ou ambos, [Homens e mulheres competentes].



Distintamente da homonímia, a polissemia ocorrerá quando os sentidos possíveis da palavra ambígua tiverem relação entre si, como mostram os exemplos abaixo:

3. pé: pé de mesa, pé de fruta, pé de página, etc.;
4. rede: rede de deitar, rede social, rede elétrica, etc.

Para Valente (2000, p. 77), apesar da homonímia e da polissemia apresentarem palavras com a mesma forma e distintos significados, o cerne da diferença é “[...]porque na polissemia há apenas um significante, um étimo, para vários significados; na homonímia, os significantes podem coincidir na forma, porém a origem (etimologia) é diferente, como no caso de manga (vestuário) e manga (fruta)” (VALENTE, 2000, p. 77).

O território do significado das palavras - compreendido aqui como “ligações entre expressões linguísticas e o mundo” (CANÇADO, 2013, p. 27) - aparenta ser de fácil compreensão, entretanto é um tanto movediço, justamente por haver diversos caminhos interpretativos possíveis. Isso se deve, muitas vezes, ao fato de o significado se relacionar e ser estabelecido a partir do contexto da situação comunicativa. Sendo assim, “efeitos contextuais podem direcionar os significados das palavras para diferentes caminhos” (CANCADO, 2013, p. 66).

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A grande questão teórico-analítica e, por assim dizer, metodológica é: o contexto resolveria as ambiguidades? Na presente discussão, observamos que o contexto se torna indispensável na desambiguação ou não dos itens lexicais presentes nas tirinhas Armandinho e, além disso, a ambiguidade é necessária para que se tenha o efeito de sentido humorístico pretendido. Diante disso, nesta discussão abordamos a análise da ambiguidade no subgênero tirinhas, a questão do humor e a importância de considerar esse tema na aula de

português como um recurso para uma reflexão crítica através da leitura das tirinhas do Armandinho.

## AMBIGUIDADE LEXICAL NAS TIRINHAS COMO RECURSO HUMORÍSTICO E REFLEXIVO: DESDOBRAMENTOS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

O subgênero<sup>7</sup> tira humorística ou tirinhas tem como finalidade abordar situações que retratam o cotidiano de um dado momento histórico-social. As tirinhas normalmente são veiculadas em revistas, jornais, livros, internet, etc. Nesse sentido, Ramos (2015) afirma que as tirinhas são espécies de piadas relatadas com os recursos das Histórias em Quadrinhos (HQs). O texto das tirinhas é curto e, por vezes, se utiliza das ambiguidades para a construção dos efeitos de sentido, para quebrar expectativas e realizar inferências a partir de conhecimentos prévios dos leitores (RAMOS, 2015).



Na tirinha acima, Armandinho<sup>8</sup>, o menino perspicaz de cabelo azul, quebra a expectativa do interlocutor e do leitor ao atirar o livro pelos ares, pois, nos dois primeiros quadros, a imagem do livro e a verbalização da pergunta “quando será o lançamento?” gera a expectativa de que ele irá publicar o livro. No terceiro quadro, ocorre o contrário, e isso faz com que imediatamente se acione outro sentido da palavra “lançar”. Logo, percebe-se que, nas tiras

7 Aqui, compreendemos a tirinha como subgênero à maneira de Maingueneau (2002, *apud* RAMOS, 2009), pois como hipergênero temos as Histórias em Quadrinhos (HQs), que compartilham diversos elementos para a formação textual de vários outros (sub)gêneros, como a tirinha.

8 O nome Armandinho foi dado com ajuda dos leitores, pois o menino vive sempre “armando” alguma coisa. As tirinhas são de autoria do Ilustrador Alexandre Beck e foram publicadas pela primeira vez no Diário Catarinense, em 2009. No ano seguinte, as tirinhas do ilustrador viralizaram na internet.



*Armandinho*, a ambiguidade provocada no item lexical mistura-se aos elementos visuais do contexto da tirinha, como também podemos visualizar a seguir:



Nesta tirinha, o sentido primeiro de “telefone sem fio”, a ser compreendido pelos amigos de *Armandinho*, deveria ser o de “tradicional brincadeira popular”. Entretanto, a significação é atualizada pelas crianças que, automaticamente, conectam-se aos seus smartphones, permanecendo em seus “mundos individuais”. Mais uma vez, os elementos visuais contribuem para compreendermos que *Armandinho* falava de outro tipo de brincadeira, provando uma espécie de crítica ou reflexão social para os leitores. A crítica social e política está muito presente nessas tirinhas, vinculando-as histórica e socialmente, como afirma Ramos (2005). Ademais, o sentido das palavras pode provocar ruídos na comunicação, mas os próprios interlocutores envolvidos na ação comunicativa podem resolver e escolher o sentido pretendido, como no terceiro quadro da tirinha. A palavra rodeios, foi compreendida de duas maneiras diferentes, uma, como ação de competir em cima de um cavalo ou touro; e a outra, como prolixidade.



Na tirinha abaixo, a partir do terceiro quadrinho, mais uma vez há a quebra de expectativa devido a polissemia da palavra, no caso, conta e, isso, gera outras significações que irão provocar o efeito humorístico. Pela imagem da última tirinha, percebe-se que não houve uma incompreensão por parte do interlocutor de *Armandinho*, talvez um estranhamento pelo rompimento do

que se esperava da explicação, mas o contexto mostra que as semelhanças entre pai e filho – como acredita *Armandinho* – estão presentes em um conjunto de significações dos quais, neste caso, fazem parte os números.



No que diz respeito ao fenômeno analisado, Sinhorini (2017) argumenta que, quando ambiguidade é utilizada intencionalmente, abrem-se as possibilidades de leitura. No humor, essas possibilidades surgem com o objetivo de quebrar as expectativas do leitor/ouvinte. Sendo assim, em “Vendo Pôr do Sol”, a ambiguidade é provocada pela forma conjugada do verbo, que pode ser o verbo “vender” no presente do indicativo, ou ainda, pode ser o verbo “ver” na forma verbal gerúndio.



Acima, novamente, vemos o item lexical homonímico (e homográfico) mais uma vez vinculado ao imagético (a placa) na construção da tirinha, mostrando a intenção em provocar a ambiguidade na compreensão da mensagem. Nessa perspectiva, Bezerra (2012) afirma que, em situações nas quais se prioriza a linguagem coesa e objetiva – como em textos dissertativo-argumentativos –, alguns estudiosos da língua encaram a ambiguidade como um defeito. Por outro lado, em textos que tem intrinsecamente a intenção de provocar humor, a ambiguidade é vista como um recurso criativo, discursivo e intencional que depende do contexto.

Diante desta análise, é necessário ressaltar que a descoberta de um novo sentido, através de ambiguidades, não ocorre apenas onde haveria homonímia

e/ou polissemia, mas as mesmas ambiguidades que podem provocar humor, podem também atingir finalidades comunicativas várias como ironia, sarcasmo, etc. Portanto, a ambiguidade lexical presente nos quadrinhos não tem a função de tornar a linguagem hermética, mas, como enuncia Monteiro (1991) “[...] É pelo contrário, o alargamento das fronteiras do significado, através de procedimentos conotativos. Por isso, clareza e ambiguidade nem sempre são termos antagônicos” (MONTEIRO, 1991, p. 167). Nesse sentido, é fundamental sua abordagem no ensino multiletrado do português. Dessa maneira, explorar, no ensino de português, o fenômeno da ambiguidade nas tirinhas de Armandinho é atender ao que prevê a habilidade (EF69LP05) da BNCC para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa, quando determina que o estudante deve saber inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, gifs etc. –, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação. Os estudantes, portanto, irão inferir os posicionamentos do autor da tirinha, Alexandre Beck, que estão marcados no texto a partir da multiplicidade de sentidos do léxico, estes sentidos é que desenham o contexto da tirinha e a compreensão deles é realizar uma leitura crítico-reflexiva, dentro de uma perspectiva semântica para desenvolver a capacidade multiletrada dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na discussão sobre a ambiguidade lexical nas tirinhas *Armandinho*, observamos o fenômeno da ambiguidade como estratégia intencional, sendo utilizada no contexto discursivo das tirinhas com a finalidade comunicativa de provocar humor ou reflexão no leitor. Dessa maneira, percebemos a ambiguidade como um excelente recurso estilístico da língua. Entretanto, é preciso compreender que o fenômeno da ambiguidade, sobretudo a lexical, não é um fenômeno propriamente contextual, mas sim é um fenômeno semântico, por estar no campo do significado dos itens lexicais (CANÇADO, 2013). Com este ensaio e através da análise e discussão, esperamos mostrar que, para além de “ruídos na comunicação”, a ambiguidade pode assumir diversas facetas dentro da multiplicidade de sentidos e atuar como um recurso criativo da língua e, assim, os possíveis “ruídos” se desfazem dentro do próprio texto, no contexto comunicativo. Sendo assim, na aula de português é necessário que se explore uma leitura crítico-reflexiva a partir dos elementos humorísticos de tirinhas, como as de *Armandinho*. O trabalho com a ambiguidade é uma das formas de desenvolver o conhecimento linguístico do estudante, é fazê-lo pensar

sobre os diversos significados presentes no mundo que o rodeia - como bem prevê a habilidade EF69LP05 da BNCC para o Ensino Fundamental de Língua Portuguesa (BRASIL,2018).

**Palavras-chave:** Ambiguidade Lexical; Semântica, Humor, Tirinha, Ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://base.nacional.com.mec.gov.br/images/BNCC\\_EIEF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://base.nacional.com.mec.gov.br/images/BNCC_EIEF_110518-versaofinal_site.pdf) Acesso em: 18 jan. 2022.

BEZERRA, S. J. M. **Análise das ambiguidades lexicais e sintáticas na construção dos sentidos das tirinhas de Mafalda (Monografia)**. Jacobina: Departamento de Ciências Humanas, Campus IV – Letras Vernáculas, dezembro, 2012. 53p.

CANÇADO, M. **Manual de Semântica: noções básicas e exercícios**. São Paulo: Contexto, 2013.

MAINGUENEAU, D. Análise de textos de comunicação. Trad. Cecília P. de Souza-e-Silva; Décio Rocha. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. In: RAMOS, Paulo. Histórias em quadrinhos: gênero ou hipergênero? **Revista Estudos Linguísticos - GEL**, Edição SET/DEZ, 2009.

MONTEIRO, J. L. **A Estilística**. São Paulo: Editora Ática, 1991.

MOURA, H. M. M. **Significação: uma introdução a questões de Semântica e Pragmática e contexto**. Florianópolis: Insular, 1999.

PIRES DE OLIVEIRA, R.; BASSO, R. M. **A Semântica, a Pragmática e seus mistérios**. Revista Virtual de Estudos de Linguagem (REVEL), v. 5, n. 8, mar de 2007. 30p.

RAMOS, P. Humor nos quadrinhos. In: VERGUEIRO, W.; RAMOS, P.(Orgs.). **Quadrinhos na Educação: da rejeição à prática**. São Paulo: Contexto, 2015.

ROCHA LIMA, C. H. **Gramática Normativa de Língua Portuguesa**. 31ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1992.

**SINHORINI, D. B. Ambiguidade lexical e humor: proposta de atividade para o sétimo ano do Ensino Fundamental II (Dissertação de Mestrado).** São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, fevereiro, 2017. 181p.

**VALENTE, A. A linguagem nossa de cada dia.** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

# LEITURA E ESCRITA: ASPECTOS COGNITIVOS NA PRÁTICA DOCENTE

Josisvaldo Barbosa da Silva<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A leitura e a escrita são práticas que se complementam e estarão presentes durante todo o percurso acadêmico dos discentes. São consideradas instrumentos para a construção do conhecimento, no entanto, é preciso despertar a leitura para o aluno, com a utilização constante de textos escritos dos mais variados tipos.

O indivíduo que sabe ler e interpretar o que ler tem menores dificuldades na vida acadêmica e profissional. Enquanto os que não foram alfabetizados e não desenvolveram uma boa leitura se encontram mais despreparados para encontrar empregos, além de ter salários mais baixos, sendo amparados, na maioria das vezes, por programas governamentais e assistenciais (FONSECA, 2020).

O professor é um agente importante para o incentivo da leitura nos primeiros anos do ensino fundamental, isso porque é através da prática que será possível identificar bons leitores e aqueles que possuem dificuldades na leitura, para poder buscar alternativas e/ou intervenções para mudar esse quadro, ainda no início da caminhada acadêmica.

Logo, as práticas docentes em leitura e escrita, quanto aos aspectos cognitivos (compreensão e percepção dos estímulos), são peças importantes para a busca do desenvolvimento da fluência em leitura nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo o professor como mediador para formar indivíduos críticos e conscientes.

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco. Bolsista do Capes/ Prosuc

Diante disto, este estudo vem responder o seguinte questionamento: quais as práticas pedagógicas para identificar o nível de leitura dos estudantes, assim como as suas dificuldades, nas escolas públicas e privadas?

Para responder essa problemática, o trabalho tem como objetivo mostrar a importância da leitura e sua compreensão no processo de aprendizagem do aluno, assim como apresentar processos cognitivos para o reconhecimento de palavras escritas através da leitura; identificar práticas pedagógicas em leitura no ensino fundamental, avaliações e testes necessários para um plano de intervenção.

Para a composição desse estudo de revisão foram utilizados alguns estudos sobre a temática, com os seguintes autores: Monteiro e Soares (2014); Coelho e Correa (2017); Andrade, Celeste e Alves (2019); Basso et al. (2019); Maranhe (2011); Almeida e Silva (2021); Gomes (2021) e outros.

O trabalho está dividido em seções. Na primeira seção, está a introdução. Na sequência está a metodologia. Em seguida, Leitura: Processamento e compreensão, em sua sequência, resultados e discussão. O trabalho é finalizado com as considerações finais e referências.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho foi desenvolvido através de uma revisão integrativa da literatura, com inclusão de estudos teóricos e empíricos, para incorporar conceitos, teorias, evidências (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010). Foi utilizada uma abordagem qualitativa, para entender fenômenos e significados (AUGUSTO et. al., 2013).

A pesquisa bibliográfica foi realizada em artigos científicos disponíveis em bases de dados da SciElo (*Scientific Electronic Library Online*) e outros repositórios. Para a pesquisa nas bases de dados foram utilizadas as palavras-chave: Leitura; Escrita; Compreensão; Fluência leitora.

Após leitura dos *abstracts*, foi realizado a seleção dos trabalhos e a partir destes, os critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão foram considerados trabalhos empíricos nacionais e estudos teóricos nacionais. Como critérios de exclusão, trabalhos com temas não específicos sobre a temática e, em sua maioria, trabalhos não recentes em data de publicação. Mais sobre estes critérios e os trabalhos serão apresentados nos resultados e discussão.

## **LEITURA: PROCESSAMENTO E COMPREENSÃO**

O leitor que tem habilidade fluente em ler textos com “velocidade, precisão e prosódia”, possui uma determinada facilidade no reconhecimento automático de palavras, sendo fácil frasear de forma correta (ANDRADE; CELESTE; ALVES, 2019). A velocidade é um dos aspectos da automaticidade da leitura, ou seja, em executar de forma rápida as atividades complexas e, a precisão na leitura está relacionada ao reconhecimento das palavras de forma correta, na decodificação grafema-fonema. Já a prosódia, descreve o ritmo e entonação, sendo a capacidade de ler com respeito a pontuação, expressão e entonação (BASSO et. al., 2019).

No entanto, é preciso entender que o processamento da leitura é uma rede complexa, neurobiológica, com envolvimento de diversas áreas do cérebro, dentre elas, pode-se citar o córtex visual, para reconhecer o texto escrito; o córtex auditivo para reconhecimento da palavra escrita, através do som; área de broca, responsável pela expressão da linguagem e faz a ligação entre a palavra escrita e a falada; e, o lobo temporal, que gerencia a memória (ANDRADE; CELESTE; ALVES, 2019).

Entende-se que a leitura envolve diversas partes do cérebro e tem grande importância no desenvolvimento do reconhecimento da escrita de palavras e seus sons, ou seja, na linguagem oral e escrita, além de desenvolver um olhar mais crítico, ajuda o aumento dos conhecimentos e conseqüentemente, nos melhores argumentos e diálogos sobre um determinado assunto.

Uta Frith, psiquiatra alemã e uma das primeiras pesquisadoras sobre o autismo e dislexia, já afirmava, em 1985, que para adquirir e desenvolver a leitura e escrita é necessário a interação das fases logográfica, alfabética e ortográfica (MARANHE, 2011).

A primeira fase, logográfica, é quando a criança realiza a leitura de forma visual direta, com reconhecimentos de palavras familiares, de acordo o seu vocabulário de visão, com referência gráfica das palavras e não a ordem das letras. Ela reconhece, através do campo visual, as palavras pelas cores, ordem das letras, ao ponto de que se uma letra for trocada de lugar, mas mantendo no layout gráfico, mantém a mesma leitura.

Na segunda fase, alfabética, o conhecimento é adquirido sobre o princípio alfabético, com consciência dos sons que compõem a fala. Ocorre associação entre fonema-grafema, com decodificação de palavras novas e escrita de palavras simples. A criança passa a reconhecer que determinados fonemas possui o som igual ao outro fonema, mas a representação escrita é outra, como exemplo, a palavra /casa/, em que o /s/ tem som de /z/. Já a terceira fase, conhecida como ortográfica, diz respeito quando a criança consegue unir a duas fases



anteriores, logográfica e alfabética, com leitura e escrita das palavras sem dificuldades, de forma automática.

Pessoas que têm dificuldades na leitura não são atraídas pelas informações que esta pode proporcionar, com acúmulo de dificuldades e prejuízos na compreensão e na assimilação de conteúdo, ao longo da sua vida acadêmica e profissional. É importante a compreensão da leitura, do conteúdo lido. Logo, a leitura não consiste em apenas em decodificar símbolos escritos, mas da compreensão, interpretação do significado do texto para dar um sentido adequado ao que é lido (ANDRADE; CELESTE; ALVES, 2019).

Depreende-se que a leitura deve estar acompanhada da compreensão do texto, isso porque, sem compreensão do que está lendo, qual seria o sentido da leitura? É preciso absorver o conhecimento, ou seja, mentalizar e aprender, seja para se tornar uma pessoa melhor, ou até mesmo, saber se posicionar na hora certa, através de um aprendizado adquirido através da leitura.

No entanto, compreender a leitura é uma atividade cognitiva complexa, com envolvimento de inúmeras habilidades e processamentos diferenciados, como decodificação e compreensão da linguagem oral. No decorrer da leitura, é importante que o leitor, além dos conhecimentos linguísticos, construa uma interpretação do texto, para que este tenha sentido. No entanto, as habilidades de decodificação e interpretação, varia conforme o nível de escolaridade do discente. É na decodificação, que as crianças, começam a desenvolver a leitura, com a utilização de textos curtos e ilustrados, para que seja atraente aos pequenos leitores e, para esses alunos, a leitura dependerá mais da decodificação do que da compreensão da linguagem oral (COELHO; CORREA, 2017). Contudo, nem todas as crianças podem desenvolver a leitura por igual. Algumas podem ter dificuldades na aprendizagem ou problemas sensoriais cognitivos.

O desenvolvimento da leitura acontece por níveis de aprendizado, não podendo comparar a leitura de uma criança que está na fase de decodificação com aquelas que já estão na fase ortográfica. Agora, é preciso encontrar falhas na leitura, para buscar uma intervenção o mais rápido possível, em crianças que deveriam estar na fase ortográfica, mas a fluência na leitura é mínima.

Para Share, o processamento da leitura utiliza duas estratégias, a rota fonológica (estágio alfabético) e, rota lexical (estágio ortográfico) (1995 apud MARANHE, 2011). Logo, para que o indivíduo seja considerado um bom leitor, esse deve dominar essas duas rotas. A primeira, rota fonológica, mesmo que a palavra seja desconhecida ou utilizada com menor frequência, e o leitor não saiba o seu significado, é possível a leitura através da decodificação de grafema/fonema. Já na rota lexical, torna-se necessário o reconhecimento da

ortografia das palavras e o significado semântico, ou seja, o leitor ao escrever uma palavra ele vai lembrar automaticamente como é a escrita, se é com /s/ ou /z/, /j/ ou /g/.

Bueno et al. (2017) afirmam que leitores proficientes, inicialmente, desenvolvem a leitura pela rota fonológica, influenciados por um processo de desenvolvimento lexical, que determina habilidades de autocorreção na leitura e compreensão das regras de decodificação ortográfica.

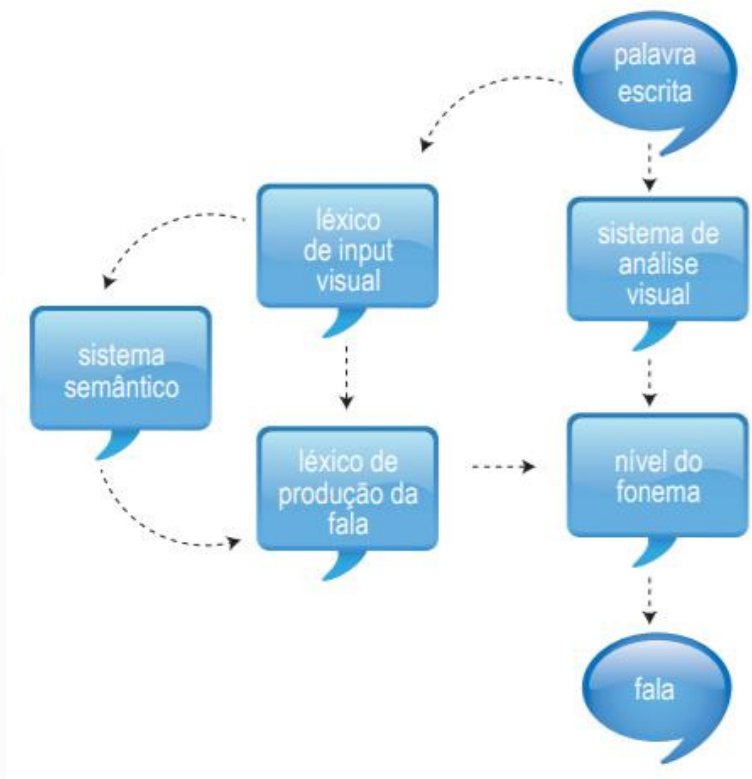
Na leitura, a decodificação de grafema/fonema exige que bons leitores reconheçam a ortografia das palavras, para que na escrita saibam como escrever a palavra corretamente e/ ou até mesmo na leitura possa corrigir mentalmente palavras com erros ortográficos.

Na realização da leitura é utilizada a rota lexical, o que induz a escrita de palavras conhecidas e que estão armazenadas na memória ortográfica, devido às várias repetições na leitura (ELLIS, 1995 apud MARANHE, 2011). Logo, quanto mais o indivíduo lê, mais palavras são armazenadas na memória ortográfica, o que facilita na escrita e/ou leitura, além do aumento do vocabulário ortográfico. Porém, é importante o estímulo das duas rotas nas crianças para promover o uso efetivo dos processos fonológico e lexical.

Caso uma das rotas (fonológica e/ou lexical) forem prejudicadas poderá ocasionar a dificuldade de aprendizagem da leitura e escrita. Se existir falha na fluência da leitura (automaticidade, acurácia e prosódia), torna-se necessário uma avaliação para descartar as dificuldades, através de programas de intervenção (BASSO et al., 2019).

A Figura 1 mostra alguns processos cognitivos envolvidos no reconhecimento de palavras escritas através da leitura.

Figura 1 – Modelo funcional dos processos cognitivos



Fonte: Elis (1935, p. 1 *apud* MARANHE, 2011)

A leitura da palavra ocorre quando o indivíduo coloca em ação o reconhecimento do sistema ortográfico, a forma escrita da palavra; o fonológico; a forma falada da palavra; o semântico e o significado da palavra. Na leitura, esses três componentes podem ser acionados de diferentes formas, em que uma via acionada é a fonológica (grafema-fonema), depois podem ser articulados os componentes ortográfico e fonológico, com identificação do significado da palavra (MONTEIRO; SOARES, 2014).

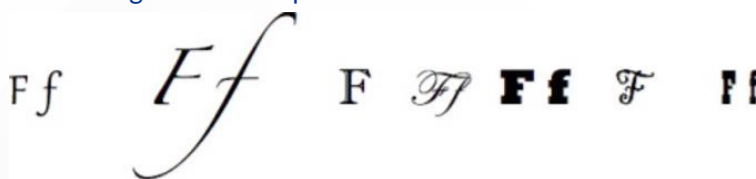
A leitura e compreensão de um texto escrito necessita da decodificação (habilidade de converter um input escrito em representação para a entrada no léxico mental) e, reconhecimento das palavras que o compõem. Após a formação lexical ocorre a interpretação. A compreensão da leitura é a habilidade de extrair de textos escritos, os significados (GOMES, 2021).

Embora a língua local é falada por todas as crianças que possuem um desenvolvimento normal, a habilidade na leitura requer um aprendizado

através da prática e instrução formal. Nesse sentido, torna-se necessário que a criança associe as formas visuais das palavras escritas (ortografia) e o sons às letras e grafemas (fonologia) e, significados (semântica) (FONSECA, 2020).

Nesse contexto, para o início da leitura é preciso reconhecer a palavra escrita de forma visual, além de associar os sons às letras e entender os significados a elas relacionados. A Figura 2 mostra os vários tipos de escrita da letra “f”, em que é importante que a criança reconheça a letra em diferentes possibilidades em que é grafada.

Figura 2 – Exemplo de estímulo visual da letra “f”



Fonte: Fonseca (2020)

O estímulo visual da escrita proporciona que a criança reconheça as letras, seja na forma bastão, cursiva ou outros tipos de desenhos da escrita, que estão disponíveis no meio em que vive, na fachada de um prédio, em livros, em produtos de supermercados, dentre outros.

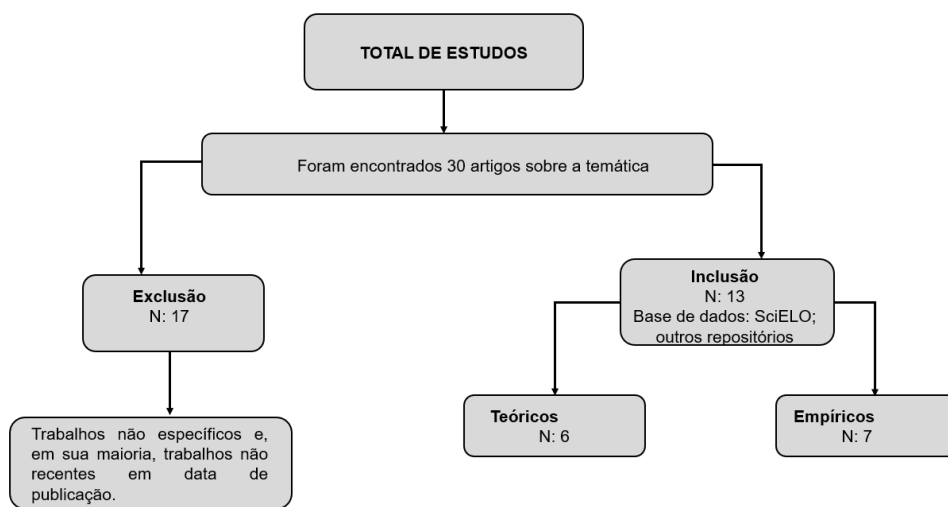
O reconhecimento da palavra escrita de forma visual ativa o vocabulário do leitor, na busca das informações sobre ortografia e pronúncia das letras relacionadas a um significado. Essa estratégia é a via lexical, usada na leitura de palavras conhecidas pelo leitor, de forma automática (MONTEIRO; SOARES, 2014). O reconhecimento visual faz com que o leitor busque palavras na memória ortográfica, permitindo uma associação com palavras parecidas e ou até mesmo na busca de uma leitura e escrita correta.

O desenvolvimento da leitura ocorre com aprendizagem das palavras escritas ou orais. Aprender a ler se torna possível quando o indivíduo entende a relação entre letras e sons, com acesso da forma sonora da palavra grafada. Para ser um bom leitor, é preciso prática e experiência. Quando a criança aprende a decodificar os grafemas, a leitura aprimora a prática aprendida, com mapeamento entre ortografia e fonologia, com aumento da frequência da palavra lida. Logo, é a exposição aos textos escritos faz com que a criança melhore, com o tempo, a leitura (FONSECA, 2020). Nesse sentido, as seções seguintes mostram a metodologia utilizada para a elaboração do trabalho e os resultados compostos de estudos empíricos, para responder a problemática levantada no início da escrita deste artigo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Através das pesquisas nas bases de dados (mencionado no item de método), foram encontrados 30 (trinta) artigos sobre a temática, mas após critérios de inclusão e exclusão, foram incluídos nos resultados e discussão 7(sete) trabalhos empíricos, conforme Figura 3.

Figura 3– Seleção dos estudos



Fonte: Autor (2021)

Os estudos empíricos foram apresentados na forma de Quadro, na seguinte sequência:

## Quadro 1- Principais achados

Ano	Autor(es) Revista Objetivo	Metodologia	Resultados
2014	Monteiro e Soares <i>Educ. Pesqui.</i> Examinar estratégias de reconhecimento de palavras escritas, em crianças com dificuldades no processo de alfabetização, em um teste de leitura.	<p><i>Participantes (N):</i> 15 escolares</p> <p><i>Faixa etária:</i> 7 a 11 anos</p> <p><i>Escola:</i> pública ( 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental)</p> <p><i>Método:</i> Teste de leitura oral de palavras isoladas</p> <p>O tempo de permanência da leitura foi determinado pela criança. Leitura de todas as palavras (transcritas em caixa alta), em voz alta.</p> <p>Todos os comentários da criança ao longo da leitura foram transcritos entre colchetes</p> <p>A segmentação da pronúncia das sílabas foi representada com hífen (ex.: BO-LA).</p> <p>A segmentação da pronúncia das sílabas. Representação com hífen (ex.: BO-LA).</p> <p>O alongamento na pronúncia das sílabas. Representação com reticências (ex.: BO... LA).</p>	<p>Grupo 1: Se apoiaram em identificação de letras.</p> <p>Grupo 2: utilizaram estratégias de decodificação. Domínio parcial das correspondências letra-som.</p> <p>Grupo 3: Leitura com domínio das letra-som. Identificados a partir da pronúncia da palavra.</p>

Ano	Autor(es) Revista Objetivo	Metodologia	Resultados
2017	Coelho e Correa Psico Examinar quais habilidades metalinguísticas e cognitivas, que podem ser associadas ao desenvolvimento da compreensão de leitura	<i>Participantes (N):</i> 24 escolares <i>Faixa etária:</i> 7 a 8 anos <i>Escola:</i> pública ( 2º ano do Ensino Fundamental) <i>Método:</i> <i>Compreensão de leitura</i> -Tarefa de Cloze: omissão do quinto vocábulo; -Testes construídos com base em texto narrativo (134 palavras e 26 lacunas) e outro expositivo (143 palavras e 26 lacunas).  Os escores obtidos da soma das lacunas preenchidas de forma correta. Para as escritas idênticas ou sinônima à omitida, foi atribuído um ponto.	Os leitores considerados mais habilidosos apresentaram resultados significativos se comparado aos menos habilidosos em tarefas que avaliam a nomeação automatizada rápida, a consciência fonológica (nível fonêmico) e o monitoramento.
2017	Gonçalves-Guedim et al. Rev. CEFAC Comparar o desempenho do processamento fonológico, da leitura e escrita de palavras reais e inventadas.	<i>Participantes (N):</i> 30 escolares <i>Escola:</i> pública e privada <i>Faixa etária:</i> 9 a 12 anos <i>Grupo Experimental (GE) (N):</i> 15 escolares com diagnóstico interdisciplinar de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade <i>Grupo Controle (GC) (N):</i> 15 escolares com bom desempenho escolar <i>Método</i> <i>Instrumentos:</i> -Avaliação Sequencial (CONFIAS), -Teste de Nomeação Seriada Rápida (RAN), -Prova de repetição de palavras sem significado -Prova de leitura e escrita	Escolares do GE apresentaram um desempenho inferior ao do GC, no subteste silábico e fonêmico.

Ano	Autor(es) Revista Objetivo	Metodologia	Resultados
2019	Andrade, Celeste, Alves <b>Audiology Communication Research (ACR)</b> Investigar o desenvolvimento da fluência leitora nos escolares do Ensino Fundamental II	<i>Participantes (N):</i> 232 escolares <i>Escola:</i> pública e privada <i>Faixa etária:</i> 11 a 15 anos <i>Séries:</i> 6º ao 9º ano <i>Inclusão:</i> alunos sem alterações na aprendizagem, linguagem, problemas sensoriais ou cognitivos <i>Método:</i> Leitura e questionário	Evolução da leitura, exceto, no 7º e 8º anos da escola privada, com mesma média de palavras corretas lidas/minuto. Na escola pública, o 7º ano obteve resultado inferior ao 6º ano. A fluência de leitura das escolas públicas e privadas são de fraca a moderada.
2019	Martins e Capellini CoDAS Relacionar o desempenho na fluência de leitura oral com a compreensão de leitura de escolares do Ensino Fundamental I	<i>Participantes (N):</i> 97 escolares <i>Grupo I (GI) (N; série):</i> 32 escolares; 3º ano <i>Grupo II (GII) (N; série):</i> 28 escolares; 4º ano <i>Grupo III (GIII) (N; série):</i> 37 escolares; 5º ano <i>Método:</i> A leitura oral de texto foi gravada e analisada. <i>Observado:</i> - Velocidade de leitura (número de palavras lidas corretamente); - Avaliação da compreensão de leitura.	Foi evidenciado uma relação estatisticamente significativa entre o número de pausas e a taxa de leitura para os escolares do GI, com indicativo que quanto mais pausas, maiores são as dificuldades de decodificação.  Para GI e GIII, o desempenho da compreensão foi relacionado com os escores das palavras lidas de forma correta por minuto.



Ano	Autor(es) Revista Objetivo	Metodologia	Resultados
2019	Basso et al. <i>Let. Hoje</i> Apresentar o instrumento AFLeT e um dos estudos de validade do instrumento (correlação com outros testes).	Participantes (N): 200 escolares Faixa etária: 7 a 10 anos Escola: pública e privada ( 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental) Método: Avaliação coletiva e individual Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT): -Variáveis: questionários; tempo de leitura; palavras lidas/minuto e lidas corretamente; total de erros.	A Avaliação da Fluência de Leitura Textual está significativamente correlacionada com o desempenho em tarefas que medem teoricamente a fluência de leitura (leitura de palavras/pseudopalavras isoladas e nomeação seriada rápida)
2021	Almeida e Silva <i>JNT-Facit Business And Technology Journal</i> Refletir sobre a importância da apropriação das práticas de leitura e escrita no ensino fundamental II	Participantes: escolares do 6º Período Método Proposta de produção textual após leitura de livro. Avaliação do texto escrito pelos alunos.	Percebeu-se dificuldades dos alunos na construção da ideia. Os discentes não estabelecem sentido na disposição das palavras. Dificuldades na grafia (troca de letras). Sem parágrafos e sem pontuação.  Trocas de sinais de pontuação (palavras separadas por pontos ao invés de vírgulas)  Dificuldades em escrever e ler.

**Fonte: Autor (2021)**

Como práticas pedagógicas, para verificar as dificuldades ou fluência em leitura dos alunos, os estudos evidenciaram a utilização de teste de leitura oral de palavras isoladas (MONTEIRO; SOARES, 2014), testes construídos com base em texto narrativo e expositivo (COELHO; CORREA, 2017), repetição de palavras, prova de leitura e escrita (GONÇALVES-GUEDIM et al., 2017;

ANDRADE, CELESTE, ALVES, 2019; ALMEIDA; SILVA, 2021), questionário (ANDRADE, CELESTE, ALVES, 2019; BASSO et al., 2019), velocidade e compreensão da leitura (MARTINS; CAPELLINI, 2019; BASSO et al., 2019).

Os resultados mostraram que alunos do ensino fundamental II podem apresentar fluência de leitura, com variação de fraca a moderada. Alunos que estão nos anos mais avançados podem apresentar uma fluência em leitura inferior se comparado a escolares que estão em níveis de ensino inferior (ANDRADE; CELESTE; ALVES, 2019). Alunos em níveis avançados do nível fundamental II apresentam dificuldades na leitura, na compreensão do que foi lido, na escrita do texto, em dar sentido à escrita, na grafia, parágrafos e pontuação (falta ou troca de sinais) (ALMEIDA; SILVA, 2021).

Quanto mais pausas na leitura, maiores são as dificuldades de decodificação (MARTINS; CAPELLINI, 2019). Leitores mais habilidosos apresentaram resultados significativos se comparado aos menos habilidosos em nomeação automatizada rápida e consciência fonológica (COELHO; CORREA, 2017). A avaliação da Fluência de Leitura Textual está significativamente correlacionada com a fluência de leitura (BASSO et al., 2019). Escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade têm desempenho inferior, se comparado a escolares com bom desempenho escolar, em subteste silábico e fonêmico (GONÇALVES-GUEDIM et al., 2017).

Os autores Andrade, Celeste e Alves (2019) mostraram em estudo que as taxas da fluência em leitura aumentaram de forma gradativa com o avanço dos anos do ensino fundamental, com a utilização da leitura de um texto de nível fácil. No entanto, embora uma turma mais avançada (8º ano) ficou na mesma média de leitura da turma de nível inferior (7º ano), outro ano mais avançado (7º ano) obteve uma fluência em leitura menor que o ano inferior (6º ano).

Martins e Capellini (2019) mostraram que a medida que os escores de PCPM (palavras lidas corretamente por minuto) aumentam, com a melhora da fluência em leitura, o número de erros diminui, sendo um indicador de uma melhora na compreensão.

Monteiro e Soares (2014) mapearam, através dos resultados da leitura das crianças, as correspondências grafema-fonema, pela via fonológica no reconhecimento das palavras, com base na decodificação e combinação de letras. No entanto, a combinação de letras pode ocasionar baixa aprendizagem dos alunos, devido ao pouco conhecimento das regras letra-som e dificuldades na análise das estruturas silábicas não canônicas. Isso prejudica o desenvolvimento do léxico ortográfico, por não estabelecer conexão entre a palavra fonológica, ortográfica e semântica.

De acordo Coelho e Correa (2017), leitores habilidosos têm maior capacidade de identificar e operar com as mínimas unidades de som e isso auxilia no domínio grafofonêmico, com melhor processamento do texto no momento da leitura.

Basso et. al. (2019) mostraram em estudo que a AFLeT (Avaliação da Fluência de Leitura Textual) contribui para a detecção das dificuldades da fluência de leitura textual, isso porque é considerada completa com envolvimento dos componentes para a leitura, como velocidade, precisão, prosódia e compreensão leitora.

Almeida e Silva (2021) evidenciaram que alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola, têm dificuldades na produção de textos após leitura de livro. Dificuldades em dar sentido ao que se está escrevendo, além da dificuldade em escrever e ler, devido também a troca de letras nas palavras, falta de pontuação ou até mesmo o uso de pontuação de forma incorreta. Além dessas dificuldades, os autores perceberam desinteresse dos alunos quanto à leitura e escrita. Concluíram que é evidente a necessidade de maior motivação dos alunos através de estratégias de leitura e escrita, não apenas na disciplina de língua portuguesa.

Gonçalves-Guedim et al. (2017) mostraram em estudo que crianças com alterações nas habilidades do processamento fonológico tem dificuldades na leitura e escrita. Apresentam alterações na fluência leitora e problemas na compreensão da leitura, devido aos déficits na percepção fonológica e baixa capacidade de armazenamento na memória de trabalho.

Percebe-se nos resultados apresentados que é necessário buscar estratégias em leitura e escrita para alunos de todos os níveis, principalmente os do ensino fundamental. É importante buscar no aluno o hábito de leitura desde cedo, para que este tenha prazer em ler, além de verificar como esses alunos compreendem o que estão lendo, além de, praticar a escrita sobre o que leu.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo mostrar a importância da leitura e sua compreensão no processo de aprendizagem do aluno, assim como mostrar processos cognitivos para o reconhecimento de palavras escritas através da leitura; identificar práticas pedagógicas em leitura no ensino fundamental, avaliações e testes necessários para um plano de intervenção.

Os estudos empíricos mostraram que para verificar as dificuldades e fluência na leitura dos discentes, foram utilizados testes de leitura oral de palavras isoladas, testes construídos com base em texto narrativo e expositivo,

repetição de palavras, prova de leitura e escrita, questionário, velocidade e compreensão da leitura.

Foi evidenciado que o que torna o leitor fluente é o hábito em leitura constante, ou seja, a prática em ler. Para as crianças que estão no início dos seus estudos, os professores devem utilizar textos curtos, com gravuras que chamem a atenção do discente, como também colocar esse aluno para escrever o que compreendeu do texto que foi lido. Isso porque não se pode comparar crianças de um nível de escolaridade inferior com os que estão em nível de escolaridade mais avançado.

O estudo mostrou que o professor pode se deparar com turmas mais avançadas em escolaridade que tem dificuldades na leitura, compreensão e escrita. Além de não sentirem motivações para a leitura. Logo, o docente deve buscar estratégias para envolver a turma, incentivar a leitura, compreensão, através da reescrita dos textos. Identificar as dificuldades na identificação visual das palavras, decodificação grafema-fonema, velocidade de leitura, capacidade de ler e escrever com respeito a pontuação, saber se expressar sobre o que foi lido, dentre outros.

**Palavras-chave:** Leitura; Escrita; Compreensão. Fluência leitora.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, A. J. L.; CELESTE, L. C.; ALVES, L. M. Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II. **Audiol., Commun. Res.**, v. 24, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2018-1983>. Acesso em: 10 dez 2021.

ALMEIDA, D. F.; SILVA, D. M. Reflexões sobre o estudo do letramento: as práticas de leitura e escrita no Ensino Fundamental II. **JNT-Facit Business And Technology Journal** - ISSN: 2526-4281, Qualis B1, Ed. N° 23, v. 1. p. 21-35, 2021. Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/838/603>. Acesso em: 14 dez 2021.

AUGUSTO, C. A. *et al.* Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Rev. Econ. Sociol. Rural**, v. 51, n. 4, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-20032013000400007>. Acesso em: 14 dez 2021.

BUENO, G. J. *et al.* Interferência do transtorno fonológico na leitura de itens com diferentes características psicolinguísticas. **Audiol., Commun. Res.**, v. 22, n.

O, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-6431-2016-1692>. Acesso em: 10 dez 2021.

BASSO, F. P. *et al.* Instrumento de Avaliação da Fluência de Leitura Textual: da decodificação à compreensão de leitura. **Let. Hoje**, v. 54, n. 2, p. 146-153, abr.-jun. 2019. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/32519/19044>. Acesso em: 13 dez 2021.

COELHO, C. L. G.; CORREA, J. Compreensão de leitura: Habilidades cognitivas e tipos de texto. **Psico Porto Alegre**, v. 48, n. 1, p. 40-49, 2017.

FONSECA, M. C. M. Noções sobre a leitura vista pela cognição. **Cad. Trad., Florianópolis**, v. 40, nº esp. 2, p. 125-148, set-dez, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/SYYgFnsNkgpNshYCPHBQHHG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 dez 2021.

GOMES, I. **Compreendendo o ato de ler: A Perspectiva do Modelo Simples de Leitura. Alfabetização Baseada na Ciência: Manual do Curso ABC.** Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021. Cap. 13.

GONÇALVES-GUEDIM, T.F. *et al.* Desempenho do processamento fonológico, leitura e escrita em escolares com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. **Rev. CEFAC**, v. 19, n. 2, Mar 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-0216201719220815>. Acesso em: 14 dez 2021.

MARANHE, E. A. **Uma Visão sobre a Aquisição da Leitura e da Escrita.** Objetos Educacionais Unesp Textos – OE, 2011.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. **CoDAS**, v. 31, n. 1, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244>. Acesso em: 10 dez 2021.

MONTEIRO, S. M.; SOARES, M. Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. **Educ. Pesqui.**, v. 40, n. 2, Jun 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>. Acesso em: 10 dez 2021.

SOUZA, M. T.; SILVA. M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein.**, v. 8, 1 Pt 1, p. 102-106, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 dez 2021.

# AS DESIGNAÇÕES PARA A RÓTULA DO JOELHO NO SUL DO BRASIL: UM ESTUDO SEMÂNTICO-LEXICAL COM BASE EM DADOS DO PROJETO ALiB

Talita Brito de Souza<sup>1</sup>  
Jacyra Andrade Mota<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma dissertação de Mestrado e se debruçou nos pressupostos teórico-metodológicos da Dialetologia, com o objetivo de reunir, descrever e analisar a diversidade de usos linguísticos documentados em diferentes espaços geográficos. Utilizou-se o método da Dialetologia, a Geografia Linguística, atualmente denominada de Geolinguística, o qual consiste na coleta de dados *in loco*, seguidos de levantamentos sistemáticos de dados e apresentação de tais dados linguísticos por meio de cartas linguísticas, nas quais podem ser registrados traços específicos de uma determinada região geográfica em estudo. Com a aplicação do método geolinguístico na sua vertente pluridimensional, pode-se ter uma visão aprofundada da distribuição das formas linguísticas não só sob a perspectiva diatópica, mas também sob o ponto de vista dos fatores de natureza social, caso controlados, e que podem estar contribuindo para a existência da variação linguística.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, tem-se como objetivo geral analisar, do ponto de vista diatópico, os itens lexicais que serão documentados como resposta à pergunta em questão sem deixar de considerar os fatores sociais, se se mostrarem relevantes. Os objetivos específicos, idealizados

1 Doutoranda em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia – UFBA/FAPESB, [talita.brito@ufba.br](mailto:talita.brito@ufba.br);

2 Doutora em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/CNPQ, [jacymota@gmail.com](mailto:jacymota@gmail.com);

a partir do objetivo geral, são: i) documentar as lexias obtidas por meio da aplicação da questão 117 do questionário Semântico-lexical do Projeto ALiB; ii) verificar se e de que forma os itens lexicais encontrados na pesquisa são dicionarizadas nas obras de língua portuguesa e em manuais de anatomia; iii) descrever as diferenças espaciais encontradas no que tange às áreas geográficas estudadas do corpus do Projeto ALiB; iv) descrever as diferenças sociais, quando observáveis, encontradas nos dados em estudo com o corpus do Projeto ALiB e v) analisar possíveis motivações para os itens lexicais encontrados no corpus em questão.

Dessa forma, este estudo objetiva divulgar o resultado da análise das respostas obtidas para a questão 117 do Questionário Semântico-lexical (QSL), assim formulada: *como se chama o osso redondo que se localiza na frente do joelho* (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB, 2001, p. 30). Esta pesquisa está alicerçada em um Projeto de maior amplitude, o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB) que tem como objetivo principal descrever a realidade linguística brasileira no tocante à Língua Portuguesa. O *corpus* analisado foi constituído a partir das entrevistas realizadas com 188 informantes, pertencentes às 44 localidades selecionadas pelo Projeto na Região Sul do Brasil. Os informantes escolhidos têm o seguinte perfil: em cada localidade foram inquiridos dois homens e duas mulheres com duas faixas etárias distintas. A faixa etária I abrange informantes de 18 a 30 anos e a II engloba falantes de 50 a 65 anos. Nas capitais, há a estratificação por nível de escolaridade. Dessa forma, nos interiores foram inquiridos quatro informantes que possuíam nível fundamental incompleto e, nas capitais, foram acrescentados mais quatro que possuíam nível universitário completo. Os dados foram analisados do ponto de vista teórico-metodológico pelos vieses da Dialectologia, da Lexicologia e da Semântica.

Vale ressaltar que essa pesquisa se justifica também pelo ineditismo do tipo de estudo, tendo em vista que não se tem estudado o corpo humano na perspectiva da descrição linguística, mas, como é natural, se tem tido mais ênfase na área médica. No que se refere aos estudos linguísticos, foram encontrados, para o item que se pretende investigar, apenas três trabalhos, Ferreira (1994), Costa (2012) e Santos; Menezes (2015).

## **METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)**

O *corpus* analisado foi constituído a partir das entrevistas realizadas com 188 informantes, pertencentes às 44 localidades selecionadas pelo Projeto na Região Sul do Brasil. Os informantes escolhidos têm o seguinte perfil: em cada localidade foram inquiridos dois homens e duas mulheres com duas faixas



etárias distintas. A faixa etária I abrange informantes de 18 a 30 anos e a II engloba falantes de 50 a 65 anos. Nas capitais, há a estratificação por nível de escolaridade. Dessa forma, nos interiores foram inquiridos quatro informantes que possuíam nível fundamental incompleto e, nas capitais, foram acrescentados mais quatro que possuíam nível universitário completo. Os dados foram analisados do ponto de vista teórico-metodológico pelos vieses da Dialetoлогия, da Lexicologia e da Semântica.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Este trabalho está alicerçado nos pressupostos teórico-metodológicos da Dialetoлогия, a ciência que examina a variação espacial, estabelece relação entre as diversas modalidades de uso da língua, permite reconhecer e delimitar áreas dialetais e também possibilita confrontar a presença e a ausência dos fenômenos linguísticos que são analisáveis do ponto de vista espacial. Para Rossi (1980, p. 3298) “a Dialetoлогия se propõe a inventariar, sistematizar e interpretar as variantes de uma língua, ou de um grupo de línguas definido por qualquer afinidade entre elas, com especial atenção à distributividade – espacial, cronológica, sociocultural [...]”. Estabelecendo relação de proximidade com o conceito apresentado por Rossi (1980), Cardoso (2010, p. 15) expressa que a Dialetoлогия é “um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica.”

A Geografia Linguística ou Geolinguística constitui-se como o método por excelência da Dialetoлогия. Através dele, os dados encontrados são projetados através de mapas ou em um conjunto, os atlas linguísticos, com o intuito de demonstrar a variação em espaços geográficos distintos. De acordo com Cardoso (2016, p. 17), a Geolinguística consiste em “apresentar os dados linguísticos sob a forma de mapa ou carta geográfica, distribuídos por pontos espacialmente identificados.” (CARDOSO, 2016, p. 17). Em face disso, a pesquisa dialetal, segundo Cardoso (2010), se fundamenta em um tripé básico composto por rede de pontos, informantes e questionários. As localidades que serão submetidas à investigação, os sujeitos da pesquisa e o questionário utilizado são escolhidos conforme “diferentes perspectivas, orientadas por procedimentos teóricos também variados” (CARDOSO, 2010, p. 89).

Uma das ciências que fundamenta a pesquisa, a lexicologia é apontada como uma ciência antiga que centra a sua análise na palavra, na estruturação do léxico e na categorização lexical. No dizer de Orsi (2012, p. 164) “a Lexicologia é considerada a ciência que investiga as unidades lexicais de uma

ou várias línguas, seja no que tange ao significado ou significante, isto é, o léxico em todos os seus aspectos.”

Em suma, esta pesquisa apoia-se nos pressupostos teóricos da Lexicologia, no ponto em que ela mantém diálogo com a Dialectologia, uma vez que se propõe a investigar os itens léxicos encontrados para nomear *o osso redondo que se localiza na parte frontal do joelho* e sua distribuição no espaço, concernente à área temática do corpo humano, nas localidades investigadas pelo Projeto ALIB.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados alcançados trazem como denominações para o referente estudado lexias simples e compostas tais como: *bolacha/bolacha do joelho*, *rótula/rótula do joelho*, *tramela/tramela do joelho*, *chicochoelo*, *bola/bola do joelho*, *tampa/tampa do joelho*. Demonstra-se o levantamento das lexias documentadas por meio de gráficos, tabelas e cartas linguísticas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o léxico é o nível de análise que melhor descreve os aspectos sociais e culturais de uma área geográfica, nota-se que a partir da escolha lexical do falante é possível observar aspectos que condicionam a criação e manutenção do repertório lexical do indivíduo. Dessa forma, investigar e analisar as escolhas linguísticas dos falantes, bem como examiná-las é condição relevante para as pesquisas lexicais, tendo em vista que as particularidades encontradas podem evidenciar aspectos sócio-históricos e regionais.

As respostas para a questão 117 do questionário semântico-lexical “Como se chama o osso redondo que fica na frente do joelho?” (COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALIB, 2001, p. 30), em sua maioria, fazem parte de um processo de metaforização associada ao formato redondo do osso.

A título de continuidade da pesquisa foram elencadas duas propostas: (i) a elaboração de glossários contendo termos populares recolhidos por meio das pesquisas geolinguísticas recolhidas *in loco* e (ii) a implementação de disciplinas nos cursos das áreas de saúde que sejam voltadas para o conhecimento das nomeações populares de uso da língua. Os dados por hora recolhidos permitem identificar a produtividade das pesquisas em léxico, uma vez que revelam o conhecimento de mundo dos indivíduos, bem como denunciam aspectos da realidade que os cerca. Dessa forma, estudar o léxico de uma comunidade possibilita compreender as particularidades dos indivíduos e do meio no qual

estão inseridos, fato que pode ser observado a partir das escolhas linguísticas que permeiam a realidade sociocultural de cada sujeito.

**Palavras-chave:** Dialetoлогия, Rótula, Léxico, Anatomia humana.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Suzana A. M. Geolinguística: tradição e modernidade. São Paulo: Parábola, 2010.

CARDOSO, Suzana A. M. Dialetoлогия. In: MOLLICA, Maria C.; FERRAREZI JÚNIOR, Celso. Sociolinguística, Sociolinguísticas: uma introdução. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2016a. p.13- 22.

COSTA, Geisa Borges. Variação lexical no Atlas Linguístico do Paraná: motivações semânticas. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br/11/VARIACAOLEXICALNOATLASfinalizado.pdf>. Acesso em: 10 Jul. 2020.

FERREIRA, Carlota. Polimorfismo e léxico (rótula em Sergipe). In: FERREIRA, Carlota (Org.). Diversidade do português do Brasil: estudos de dialetoлогия rural e outros. 2ª Ed. Salvador; Centro editorial da UFBA, 1994, p. 101-108.

ORSI, Vivian. Lexicologia: o que há por trás do estudo das palavras? In: GONÇALVES, Aldair Vieira; GÓIS, Marcos Lúcio de Sousa. Ciências da linguagem: o fazer científico. Campinas: Mercado das letras, 2012.

ROSSI, Nelson. Dialetoлогия. In: Houaiss. A. (ed.) Enciclopédia Mirador Internacional. v. 7. São Paulo: Melhoramentos, 1980. p. 3298-3304.

# O PORTFÓLIO COMO RECURSO PEDAGÓGICO AVALIATIVO: POSSIBILIDADES E LIMITAÇÕES

Izabel Cristina Barbosa de Oliveira<sup>1</sup>

## RESUMO

Dentre tantos instrumentos de avaliação, abordaremos as possibilidades e limitações do uso do portfólio como instrumento pedagógico avaliativo. O portfólio pode ser compreendido como um conjunto de informações selecionadas pelo discente ao longo da disciplina (NASCIMENTO, RAMOS e AROEIRA, 2011), também pode ser criado de maneira física ou digital. Apesar de inicialmente ter sido utilizado nas áreas relacionadas às artes, desde o final dos anos 90, esta ferramenta foi agregada à área da educação nos Estados Unidos e acabou expandindo-se por vários países da Europa. Para Vieira e Sousa (2009) o portfólio oportuniza que o docente observe as evidências de aprendizagem do estudante, a partir dos conteúdos selecionados. Em razão disso, rompe com os testes/avaliações tradicionais utilizados nas instituições de ensino. Em uma época na qual se exige um estudante cada vez mais autônomo, o portfólio pode ser uma ferramenta de avaliação mais adequada para este novo perfil discente. Nesta perspectiva, autores como Leyva (2104) expõe que o portfólio auxilia ao docente perceber como o estudante pensa/reflete sobre os conteúdos trabalhados em sala. Neste contexto, este trabalho tem por objetivos: compreender a composição do gênero portfólio, analisar seus benefícios na aprendizagem discente, e identificar suas limitações como instrumento avaliativo. Para tanto, foi necessário desenvolver uma pesquisa de cunho bibliográfica e exploratória a partir de artigos, teses e dissertações sobre o tema.

**Palavras-chave:** Portfólio, Recurso pedagógico, Avaliação.

1 Professora do IFAL – Piranhas, izabel\_cbarbosa@hotmail.com

## INTRODUÇÃO

Por muitos anos a utilização do portfólio como instrumento de avaliação limita-se aos cursos superiores nas áreas das Artes. Entretanto, estamos vivenciando mudanças significativas, nas quais, esta ferramenta de avaliação já se encontra sendo desenvolvida em diversas áreas dos cursos Superiores, no Brasil de maneira insipiente. Em sua maior parte em cursos de formação de professores.

No que se refere a utilização desta ferramenta de avaliação no ensino básico, ainda é necessário aprofundar as pesquisas, uma vez que mesmo sendo utilizado, não há dados suficientes para analisar sua eficácia.

A efetivação do portfólio na educação básica pode auxiliar no amadurecimento sobre o processo avaliativo pelo próprio estudante. Para tanto, é fundamental ampliar as pesquisas a temática.

## DESENVOLVIMENTO

O portfólio era inicialmente utilizado no mundo das artes, ele começou a ser explorado na Educação, nos Estados Unidos, na década de 90. Segundo Hernández, “o portfólio é visto como: (...) um continente de diferentes tipos de documentos (...) que proporciona evidências do conhecimento que foram construídos” (2000, p.166).

É um instrumento avaliativo explorado em diversos países, porém no Brasil, não há muitos trabalhos que expliquem sua efetivação na educação básica. Nesta perspectiva, Gonçalves, Pacheco e Bittencourt (2018, p. 215) ressaltam sobre “a importância de novos estudos” para aprofundamento esta reflexão.

Observaremos algumas definições sobre portfólio para aprofundarmos a temática. Sousa (1997, p. 1) define portfólio como:

[...] um instrumento que compreende a compilação de todos os trabalhos realizados pelos estudantes, durante um curso ou disciplina. Inclui dentre outros elementos: registro de visitas, resumos de textos, projetos e relatórios de pesquisa, anotações de experiências etc. Inclui também ensaios auto-reflexivos, que permitem aos alunos a discussão de como a experiência no curso ou disciplina mudou sua vida.

Na visão de Shores e Grace (2001, p. 43), “portfólio é definido como uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos

do crescimento e do desenvolvimento de cada criança: essa é a melhor resposta que podemos dar aos professores”

Já Soares (2012, p. 5) entende que o portfólio é um instrumento e uma metodologia de avaliação. Costa e Cotta, explicam que deve ser compreendido “como método inovador de ensino, aprendizagem e avaliação [...] uma práxis educativa diferenciada” (2014, p. 772).

Atualmente podemos criar portfólios digitais (o webfólio), porém, por conta da infra-estrutura do campus, priorizamos o desenvolvimento do portfólio físico, ou seja, com a utilização das fichas, resumos, explicações no quadro e outros materiais distribuídos, utilizados ou criados em sala.

Para que possamos verdadeiramente vivenciar práticas diferenciadas de ensino e avaliação, é necessário que haja mudanças significativas na formação docente, seja ela inicial ou continuada, a fim de transfigurar a visão de ensino até hoje experienciada em sala.

De acordo com Gonçalves et al (2018, p. 212)

A educação é inseparável da formação e a renovação do ensino é fundamental para a capacidade de reflexão dos professores universitários sobre a sua própria prática pedagógica. Faz-se necessário, portanto, instaurar lugares de discussão, de partilha e de formação, de análise e de trabalho conjunto.

Nesta perspectiva, é primordial que haja momentos de debate entre os docentes a fim de refletirem sobre suas práticas e métodos de avaliação, buscando perceber suas vantagens e desvantagens, além de analisar se estes métodos estão realmente avaliando o rendimento e a aprendizagem dos estudantes.

Infelizmente ainda nos deparamos com a predominância de avaliações somativas, contudo, acreditamos que é necessário haver uma mudança significativa e uma ampliação dos instrumentos avaliativos, a fim de, verdadeiramente, observarmos o rendimento dos estudantes. Porém, para que haja este tipo de mudança é necessário uma mudança, primeiramente, no processo de formação docente.

Na visão de Gonçalves et al (2018, p. 212)

se não houver um investimento qualificado na formação contínua do professor, para ocorrerem modificações na metodologia de ensino, não existirão mudanças na forma de avaliação da aprendizagem. Desta forma, dissemina-se cada vez mais o formato de avaliação conhecido como “somativa”, que se manifesta na proposta de ensino na abordagem tradicional.

Com a utilização do portfólio é primordial mudarmos a perspectiva da aplicação de avaliações somativas para formativas, em razão de que “o portfólio é um procedimento de avaliação que permite aos alunos participar da formulação dos objetivos de sua aprendizagem e avaliar seu progresso” (VILLAS BOAS, 2008, p. 38).

Compartilhamos com Silva e Souza (2014, p. 1296) quando afirmam que “não é fácil mudar paradigmas, nem é simples (re)significar práticas avaliativas, principalmente quando tais mudanças envolvem reeducar o olhar para contemplar mais detidamente os processos e não os produtos”. No entanto, é imperioso momentos de reflexão e questionamentos para que repensemos nos mesmos métodos avaliações que são utilizados até os dias atuais.

Ao longo do semestre, muitas orientações foram necessárias a fim de que os estudantes realmente compreendessem e organizassem o portfólio de maneira correta e não fosse apenas uma juntada de documentos. É uma ação que pode ser feita de comum acordo entre professor e aluno. Entretanto, mesmo que o estudante selecione as partes mais significativas, estas não podem ser adicionadas de maneira alheatória.

Observou-se que, inicialmente, muitos estudantes não conheciam o gênero portfólio. Ao longo das aulas, os mesmos começaram a personalizar suas anotações, a partir de desenhos, fontes distintas, cores, papéis diferenciados e tantos outros recursos que se encontravam disponíveis a cada contexto sócio-econômico. A mediação docente foi primordial para a construção do portfólio físico pelos discentes.

Esta experiência está condizente com o que Gonçalves et al (2018, p. 215) quando explica que

não há uma especificidade ou um modelo a ser seguido. A construção do portfólio ocorrerá a partir das características de cada um e das formas de armazenamento dessas informações, porém esse processo precisa ser direcionado. Dessa forma evidencia-se a importância do professor na construção do portfólio.

Por ser um gênero ainda que recente nas instituições de ensino de educação básica, ou mesmo, médio-tecnológico, o portfólio ainda necessita ser explorado em todas as suas potencialidades.

É imprescindível salientar uma das mais importantes vantagens do portfólio como instrumento avaliativo mencionado por Gomes que é o fator da individualidade.

O portfólio apresenta a vantagem de que os alunos são avaliados de forma individual. Cada tarefa é olhada como uma faceta individual, enquanto que nas provas tradicionais, os alunos são tratados como um grande grupo. Neste caso, o professor normalmente se limita a analisar a porcentagem de acerto e erro (2003, p. 46).

Assim, não é possível que dois estudantes elaborem portfólios iguais, uma vez que cada trabalho irá refletir a forma de pensar, selecionar e organizar os conteúdos de acordo com sua própria perspectiva, ou em comum acordo com as orientações do docente, uma vez que não há uma receita para sua construção.

Outra vantagem indicada por Vilarinho et al (2017) é que “dentro da perspectiva da avaliação formativa, o portfólio foi considerado um instrumento de reflexão de seus usuários que passaram a ver os erros não mais como obstáculos, mas, sim, como elementos de construção da prática profissional” (p.329).

Já como fator de limitação, ou desvantagem, podemos mencionar a questão tempo, visto que, por ser uma atividade cheias de “idas e vindas” entre professor e aluno, seleções, discussões, reelaborações, sem uma disponibilidade de tempo adequado (GASPAR, 2010) não há a possibilidade de se construir um trabalho de qualidade. Como também a insegurança dos estudantes em sua elaboração, além de dificuldades na seleção e organização dos materiais para compor o portfólio.

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório e foi aplicado nas turmas do 3º e 4º anos, dos cursos médio-técnico de uma instituição pública federal do Estado de Alagoas.

No início do segundo semestre foi proposto o desenvolvimento de um portfólio para ser utilizado como recurso avaliativo, uma vez que, o rendimento demonstrado pelos estudantes nas aulas presenciais, após o isolamento social decorrente da pandemia, não apresentava resultados satisfatórios.

Este projeto iniciou em setembro de 2022 com o intuito de conclusão ao final do mês de dezembro do mesmo ano. As aulas de língua inglesa são compostas de 2 aulas semanais para os 3º anos e uma para o 4º ano do médio integrado. Ao final de todos os conteúdos abordados, foi entregue uma ficha de auto-avaliação a qual os estudantes também deveriam anexar aos documentos para compor o portfólio.



Nesta perspectiva, ao longo do segundo semestre de 2022, os estudantes tiveram que organizar as fichas e as anotações dos conteúdos trabalhados para serem entregues ao final no 4ª bimestre como instrumento de avaliação.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Observou-se interesse e personalização no desenvolvimento do portfólio pelos estudantes, sem a mediação docente o trabalho não teria sido concluído, por desconhecimento do gênero trabalhado.

Foi possível perceber que alguns estudantes trabalharam com recursos multimodais, como: cores, desenhos e fontes de letras distintas na elaboração do portfólio.

Os resumos dos conteúdos foram a parte mais difícil de ser desenvolvida uma vez que os estudantes, em sua maioria, apresentam dificuldade em expor suas ideias de maneira escrita, apresentando também comprometimento na ortografia e regras gramaticais da Língua Portuguesa e no uso do Português padrão.

Mesmo com estes obstáculos, observou-se interesse e personalização no desenvolvimento do portfólio pelos estudantes, porém sem a mediação docente o trabalho não teria sido concluído, por desconhecimento do gênero trabalhado.

Para este trabalho é fundamental compreender a composição do gênero portfólio, analisar seus benefícios na aprendizagem discente, como instrumento avaliativo, como: diálogo entre professor e aluno, reflexão sobre os conteúdos trabalhados e criatividade na produção do material próprio. Já como limitações, podemos citar o fator tempo, insegurança e desconhecimento do gênero.

A parceria criada entre professor e estudante torna-se um ponto chave para a o desenvolvimento e conclusão deste trabalho. O professor é o responsável por guiar e orientar seus alunos na escolha de materiais significativos para a avaliação do processo de estudo, para que, posteriormente, estejam capacitados a fazê-lo de maneira autônoma (FERNÁNDEZ MARCH, 2004 apud HADARA, 2020, p. 820).

Tratando-se de um gênero relativamente novo e recente como instrumento avaliativo na educação básica, é comum ainda se encontrar dúvidas e receios para sua efetivação. No entanto, a mudança de paradigmas depara-se com obstáculos a serem superados e ideias a serem desmistificadas, além de necessitar de ajustes para que novas formas de avaliações sejam realmente vivenciadas no ambiente escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se que este trabalho possa ampliar a utilização do portfólio como ferramenta pedagógica avaliativa. Foi possível perceber que a mediação docente é crucial, principalmente quando se refere à utilização de novas formas de avaliação do discente.

Foi possível observar que os estudantes além de ficarem mais interessados no desenvolvimento do portfólio, souberam (com a mediação adequada) selecionar e desenvolver o trabalho ao longo dos 3 meses deste projeto.

Mesmo que inicialmente os estudantes não conhecessem, com a mediação docente, os mesmos puderam refletir e selecionar os conteúdos mais significativos e organizá-los a fim de compor o portfólio final.

É imprescindível frisar que mudar o método de avaliação é estar disposto a caminhar lado a lado ao estudante, é firmar parcerias a fim de obter avaliações mais significativas e observar a construção da aprendizagem do estudante ao longo deste percurso.

O tempo é um dos fatores mais limitantes para a conclusão deste trabalho, no entanto, a gratificação e o compromisso dos estudantes acabam sendo fatores mais importantes para a superação ponto.

## REFERÊNCIAS

COSTA, Glauce Dias da; COTTA, Rosângela Minardi Mitre. **O aprender fazendo: representações sociais de estudantes da saúde sobre o portfólio reflexivo como método de ensino, aprendizagem e avaliação.** Interface: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu [online], v. 18, n. 51, p. 771-784, 2014.

GASPAR, Daniela Mafalda Pires. **Avaliação das crianças na educação escolar: uso do portfólio como instrumento de avaliação.** 2010. 226 f. Dissertação – Mestrado em Educação, Instituto de Educação, Universidade de Minho, 2010.

GOMES, Marilda T. **O portfólio na avaliação da aprendizagem escolar.** Dissertação de Mestrado em Educação Matemática da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2003.

GONÇALVES, Fabiane N.; PACHECO, Daniela F.; BITTENCOURT, Ricardo L. de. **Uso do portfólio como instrumento de avaliação na educação superior.** Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 3, n.4, p. 209-221, out./dez., 2018.

HADARA, Andressa S. **Avaliação formativa: o portfólio como instrumento de avaliação para o desenvolvimento do aprendizado reflexivo.** Revista Meta: Avaliação. 2020.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed. 2000.

SILVA, Maria José Perotti. SOUZA, Nadia Aparecida de. **Portfólio: limites e possibilidades em uma avaliação formativa.** Disponível em: <<https://gepaeufu.files.wordpress.com/2014/03/portfc3b3lio-limites-e-possibilidades-em-uma-avaliacao3a7c3a3o-formativa.pdf>>. Acesso em 12 de dez. de 2022.

SHORES, Elizabeth; GRACE, Cathy. **Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

SOARES, Sílvia Lúcia. **Avaliação formativa, portfólio e a autoavaliação.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, ENDIPE, 16. UNICAMP, Campinas, 2012.

SOUSA, Eda C. B. Machado de (Org.). **Portfólio.** In: \_\_\_\_\_. Mapas de informação. Mapa 1.22, p. 1-4. Curso de Especialização em Avaliação à Distância. Brasília: Universidade de Brasília, 1997.

VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. LEITE, Lígia Silva. RIBEIRO, Marta Barboza. PIMENTEL, Sandra Regina Gonçalves. **O Portfólio como Instrumento de Avaliação: uma análise de artigos inseridos na base de dados e-AVAL.** Meta: Avaliação | Rio de Janeiro, v. 9, n. 26, p. 321-336, maio/ago. 2017.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** 1 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

# A MULTIMODALIDADE NO ENEM: ANÁLISE DAS DUAS ÚLTIMAS EDIÇÕES NO FORMATO IMPRESSO E DIGITAL

Idjane Mendes de Freitas Macêdo<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as diferenças entre o formato impresso e o digital, na prova de Linguagens do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), dos dois últimos anos (2021 e 2022), em especial com relação às questões que têm como base os gêneros multimodais. Até então, os trabalhos que se apresentam com a análise de gêneros multimodais trazem uma preocupação em apenas quantificar a sua ocorrência no ENEM; este tem o objetivo de investigar não apenas a ocorrência de gêneros multimodais, mas o tratamento dado a esses gêneros, bem como os letramentos necessários para a compreensão e resolução das questões. A análise foi feita com base nas teorias de Halliday, com a Linguística Sistêmico Funcional (In: Bawarshi, 1998) estabelecendo relações com a Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (1996) e suas metafunções e Dionísio (2011 e 2014). Também levou-se em consideração os estudos de Rojo (2009, 2012, 2013, 2019) sobre letramentos, entre outros. Os resultados iniciais apontaram que, apesar de ainda encontrarmos imagens apenas como ilustrações para as questões, houve uma mudança no modo de configuração das questões elaboradas, com questões que exploram não apenas a interpretação do verbal, mas também que exploram apenas a linguagem visual ou a interpretação que aborda tanto o verbal quanto o visual, ao mesmo tempo. Além disso, os diversos tipos de letramento são explorados, apesar da prova no formato digital explorar, ainda de forma tímida, os recursos que o ambiente digital oferece, limitando a orientação a aspectos da navegabilidade. A análise deixou

---

1 Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [idjanemendes@gmail.com](mailto:idjanemendes@gmail.com)

clara a necessidade de explorar, cada vez mais, os recursos digitais como, por exemplo, o hiperlink e o hipertexto.

**Palavras-chave:** Leitura, Letramentos, Multimodalidade.

## 1. INTRODUÇÃO

**A**s inovações tecnológicas modificaram a concepção de leitura. Ler hoje é muito mais que decodificar códigos verbais, mas também interpretar textos visuais inseridos em diversos suportes. “... os textos produzidos eletronicamente exigem um novo conjunto de habilidades de letramento e desafiam nosso ensino de gêneros, levando-nos a um modelo de gêneros multimodais ou híbridos.” (Bawarshi, 2013:198) Essas múltiplas semioses provocaram mudanças significativas no conceito de texto e trouxe à tona um novo tipo de texto: o texto multimodal. Para a Teoria da Multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. E, como afirma Dionísio (2014, p.14): “a abordagem de um texto extrapola os recursos linguísticos escritos estáticos, ou seja, as escolhas linguístico-discursivas. A multimodalidade é característica não apenas dos textos que apresentam imagens, mas os próprios recursos gráficos como tamanho da letra, tipo e cor da fonte representam a multimodalidade. A grande utilização de imagens para a comunicação atesta que, cada vez mais, o texto multimodal figura como fonte essencial de informação.

Em consonância com a real necessidade, o ENEM, principal, senão, praticamente única forma de ingressar numa universidade pública, atualmente, tem apresentado, em sua Matriz de Referência, competências que levam ao tratamento/trabalho com a multimodalidade, como: “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola; compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (BRASIL, 2012), bem como habilidades que extrapolam a generalização de localizar informação e confrontar dados verbais e visuais. São habilidades que estão ligadas ao desenvolvimento de competências para a leitura de textos multimodais, exigindo novas maneiras de ler e de interpretar e, consequentemente, fazendo-se necessário o trabalho com diversos letramentos. Diante disso, as provas de Língua Portuguesa deste exame que avalia o Ensino Médio no país modificaram, a fim de atender às exigências do mundo multiletrado. Foram incluídas propagandas, charges, quadrinhos, tirinhas, infográficos, entre outros, e a forma de abordar esses gêneros não permaneceu a mesma no decorrer dos anos e ainda incluíram, a partir de 2020, o modelo digital. Como afirma Bathia (2001, p.109): “os gêneros são socialmente construídos, e mais ainda, intimamente controlados pelas práticas sociais”, corroborando com as mudanças apresentadas.

Diante desse panorama, o presente trabalho busca investigar não apenas a ocorrência de gêneros multimodais, mas o tratamento dado a esses gêneros: o que se explora a partir dos mesmos. Para isso, foram analisadas as provas do ENEM dos anos de 2020 e de 2021, na seção “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, na versão impressa e digital. A escolha do corpus se deu com base na influência que o ENEM exerce sobre os currículos de Língua Portuguesa, tendo em vista que o processo também é considerado para a conclusão do Ensino Médio. Foram coletadas questões que traziam textos multimodais, tanto no formato impresso como no formato digital, e foi feita uma análise de como eram abordadas essas questões: quais os objetivos em se trabalhar com gêneros multimodais, tendo por base as contribuições das teorias de Halliday, com a Linguística Sistêmico Funcional (In: Bawarshi, 1998) estabelecendo relações com a Gramática do Design Visual, de Kress e Van Leeuwen (1996) e suas metafunções; além de Paiva (In : Coscarelli, 2016) que trata das habilidades gerais para o trabalho com infográficos e de habilidades específicas para ler textos visuais informativos.

Também foram levadas em consideração as contribuições de Rojo (2012) e Dionísio (2011 e 2014) com base nos seus trabalhos sobre gêneros multimodais.

## **2. METODOLOGIA**

O presente estudo se fundamenta basicamente em pesquisa bibliográfica seguida de pesquisa documental, uma vez que foram coletadas das provas do ENEM, dos anos de 2020 e 2021, no formato impresso e digital, questões da seção Linguagens, Códigos e suas Tecnologia que traziam como suporte para as perguntas, gêneros multimodais. Não se trata de um levantamento apenas quantitativo, mas também qualitativo, analisando qual a importância do texto multimodal para a resolução da questão: se se trata apenas de uma ilustração ou se corrobora para o entendimento do texto como um todo; se é solicitada uma interpretação com base no texto verbal e não-verbal e se o mesmo auxilia na compreensão e, por fim, se estão presentes questões que solicitam apenas a interpretação de textos não-verbais.

Apresenta um caráter exploratório tendo em vista o levantamento de questões multimodais nas provas e um base qualitativa tendo em vista que fará uma análise de como esses textos são abordados. Para não apenas analisar os resultados a partir das questões elencadas, foi feito um breve histórico sobre a aula de Português, em seguida faz-se uma discussão sobre a multimodalidade e sua relação com a Linguística Sistêmico-Funcional para, por fim, tratar dos

gêneros multimodais nas provas do ENEM e as principais diferenças entre as duas versões: impressa e digital.

### 3. A MULTIMODALIDADE

Com o advento da tecnologia, o conceito de texto se expandiu e tornou-se mais dinâmico. Torna-se cada vez mais forte a relação entre imagem, palavra e som para a compreensão de textos. Ser letrado, hoje, não é apenas compreender textos verbais; não se consegue mais falar de apenas uma linguagem, apresentar apenas um tipo de letramento. Como afirma ROJO (2012, p:116): “há uma multiplicidade de linguagens, que, muitas vezes, se entrelaçam e que são chamadas na modernidade como multimodalidade ou multisssemiose dos textos contemporâneos. É aí que se encontra o desafio da modernidade: a compreensão pode, ou não, partir do texto verbal e o maior desafio consiste em compreender como vários letramentos e tradições culturais combinam modalidades semióticas para construir significados. São novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.”

#### 3.1 MULTILETRAMENTOS

É certo que a multimodalidade não é questão exclusiva da modernidade. Como já foi dito, tamanho de letra, cor da fonte, entre outros, também são recursos multimodais. No entanto, com o advento da tecnologia, sua presença tornou-se latente em nosso cotidiano. Construimos textos com emoticons, sabemos da previsão do tempo por meio de imagens ou de como está o trânsito através de mapas, identificamos o efeito de nossas postagens nas redes sociais por meio de símbolos como 😊❤️👍😞😱😡 que nos dizem a reação de quem visualizou: se ficou triste, feliz, se achou engraçado, entre outros. “O jogo das linguagens na produção (e na leitura) de textos multimodais é, de fato, um assunto urgente e contemporâneo.” (Ribeiro; 2016, p.26)

O ENEM já se apresenta como um exemplo de que esse contexto precisa mudar. Não é o caso da avaliação guiar o ensino, mas de considerar que seus resultados demonstram o quanto os nossos jovens precisam aprender sobre a leitura de textos multimodais. Paiva In:Coscarelli (2016) aponta duas razões para o ensino da leitura de imagens:

Primeiramente porque existem regularidades e tipificações no curso de processamento da leitura das informações pelos leitores de textos imagéticos que podem ser sistematizadas para o ensino.



Segundo, porque parece faltar àquele leitor com menos experiência em eventos de letramento com textos imagéticos a habilidade complexa de relacionar informações não verbais (...) e de relacioná-las com outras informações verbais (Paiva In: Coscarelli, 2016, p.46)

### 3.2 A MULTIMODALIDADE E A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL (LSF)

Vários estudos tem sido realizados para a análise de textos multimodais. Dentre eles, destacamos a Gramática Visual de Kress & van Leeuwen, que propõe uma análise dos recursos semióticos, dialogando com a LSF de Halliday. A Gramática Visual compartilha com a LSF as metafunções, que foram desenvolvidas para a descrição e compreensão dos elementos semióticos. Revisitando Meurer (2009) podemos, assim, ilustrar as relações entre a LSF de Halliday e a Gramática Visual de Kress & van Leeuwen:

Quadro 1 - Metafunções de Halliday e Kress & van Leeuwen

	HALLIDAY	KRESS & VAN LEEUWEN
<b>METAFUNÇÕES</b>	<b>Ideacional:</b> representação de aspectos do mundo através da experiência dos indivíduos.	<b>Representacional:</b> configurações espaciais, vetores e olhares.
	<b>Interpessoal:</b> linguagem como interação	Interativa: forma como os sistemas semióticos visuais projetam relações entre o produtor da imagem, o observador e os objetos representados.
	<b>Textual:</b> a linguagem é vista como um recurso semiótico usado para construir um texto organizado	<b>Composicional:</b> ocupa-se do inventário de possibilidades na disposição dos elementos visuais de uma página e da forma como as escolhas dentro deste sistema produzem diferentes efeitos de sentido.

\*Quadro elaborado com base nas metafunções de Halliday (In: Bawarshi; 2013) e a Gramática Visual de Kress & van Leeuwen (In: Meurer; 2009)

A proposta de análise aqui apresentada versa sobre os pontos de encontro entre a Gramática Visual e a LSF. Para tal, podem ser realizadas as seguintes etapas: 1) Identificação dos recursos semióticos; 2) Classificação destes como recursos de representação, de interação ou de composição visual; 3) Análise do ponto de vista funcional, com base nos usos, funções e efeitos de sentido.

Como a análise destes três pontos poderia tornar o trabalho muito extenso para pouco tempo de pesquisa, nos deteremos ao terceiro ponto,

tendo em vista que as questões aqui apresentadas tendem a ser analisadas com base em seus usos, funções e efeitos de sentido.

### 3.3. GÊNEROS MULTIMODAIS NAS PROVAS DO ENEM

sabido que o Enem se consolidou como o instrumento de avaliação da educação básica. O Conselho nacional de Educação, em resolução de número 2, de 30 de janeiro de 2012, reforça, em seu artigo 21, que: “O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deve, progressivamente, compor o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), assumindo as funções de avaliação sistêmica, certificadora e classificatória”. Como avaliação sistêmica, toma como objetivo subsidiar políticas públicas para a Educação Básica. Com isso, suas avaliações servem de norte para a organização das escolas, bem como para a formação de currículos e até mesmo dos conteúdos que serão ensinados.

Não seria diferente com a avaliação de Língua Portuguesa. A Matriz de Referência do ENEM 2012 para a seção de Linguagens, códigos e suas tecnologias traz competências como: “Aplicar tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida” e como habilidade: “Identificar diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação”. (BRASIL, 2012)

Reconhece-se que a escolha do corpus, com as avaliações de 2020 e 2021, no formato impresso e digital, forneceu um bom quantitativo de questões que pudessem ser avaliadas qualitativamente, levando em consideração os usos, funções e efeitos de sentido dos recursos semióticos. A seguir, apresentamos a análise de algumas questões, comentadas mais detalhadamente.

Na prova de 2020, observa-se que, de um total de 45 questões, 09 exploravam gêneros multimodais, em sua maioria, questões que abordavam os efeitos de sentido e as relações entre a linguagem verbal e não-verbal.

Dessas questões, chamamos a atenção para a de número 15 (Figura 01), que trata do uso e dos efeitos de sentido em recursos não verbais:

Figura 01: Prova do ENEM, Questão 15, Caderno Azul, 2020

**Questão 15**

O suor para estar em competições nacionais e internacionais de alto nível é o mesmo para homens e mulheres, mas não raramente as remunerações são menores para elas. Se no tênis, um dos esportes mais equânimes em termos de gênero, todos os principais torneios oferecem prêmios idênticos nas disputas femininas e masculinas, no futebol a desigualdade atinge seu ápice. Neymar e Marta são dois expoentes dessa paixão nacional. Ela já foi eleita cinco vezes a melhor jogadora do mundo pela Fifa. Ele conquistou o terceiro lugar na última votação para melhor do mundo. Mas é na conta bancária que a diferença entre os dois se sobressai.



O esporte é uma manifestação cultural na qual se estabelecem relações sociais. Considerando o texto, o futebol é uma modalidade que

- A apresenta proximidades com o tênis, no que tange às relações de gênero entre homens e mulheres.
- B se caracteriza por uma identidade masculina no Brasil, conferindo maior remuneração aos jogadores.
- C traz remunerações, aos jogadores e jogadoras, proporcionais aos seus esforços no treinamento esportivo.
- D resulta em melhor eficiência para as mulheres e, conseqüentemente, em remuneração mais alta às jogadoras.
- E possui jogadores e jogadoras com a mesma visibilidade, apesar de haver expoentes femininas de destaque, como Marta.

Note-se que para responder à questão é exigido do leitor a identificação de qual passe é mais valioso: o masculino ou o feminino. Com um olhar minucioso, o candidato encontra a resposta à questão. No entanto, no infográfico torna-se clara a informação a partir dos círculos sequenciados, apresentando os valores dos passes dos jogadores Marta e Neymar.

Ainda na prova de 2020 chamamos a atenção para a questão 13 (Figura 02) que aborda a identificação de recursos semióticos.

Figura 02: Prova do ENEM, Questão 33, Caderno Azul, 2020

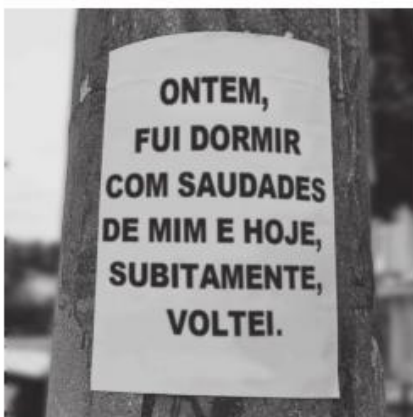
**Questão 33** 

**TEXTO I**

**Poesia em cartaz**

O caminho habitual para o trabalho, aquele em que a gente já nem repara direito, pode ficar mais belo com um poema. O projeto #UmLambePorDia nasceu desta intenção: trazer mais cor e alegria para a cidade por meio de cartazes coloridos ao estilo lambe-lambe. Quem teve a ideia foi o escritor Leonardo Beltrão, em Belo Horizonte. “Em meio a olhares cada vez mais viciados, acabamos nos esquecendo da beleza envolvida em cada esquina e no próprio poder transformador da palavra”. Assim, a cada dia um cartaz é colocado por aí, para nos lembrar de reparar na cidade, na vida que corre ao redor e também em nós mesmos.

**TEXTO II**



Disponível em: [www.vidaesimples.uol.com.br](http://www.vidaesimples.uol.com.br). Acesso em: 6 dez. 2017 (adaptado).

Considerando-se a função que os cartazes colados em postes normalmente exercem nas ruas das cidades grandes, esse texto evidencia a

- A disseminação da arte poética em um veículo não convencional.
- B manutenção da expectativa das pessoas ao andarem pelas ruas.
- C necessidade de exposição de poemas pequenos em diferentes suportes.
- D característica corriqueira do suporte lambe-lambe, muito comum nas ruas.
- E exposição da beleza escondida das esquinas da cidade de Belo Horizonte.

A questão trata sobre dois textos: um texto verbal que apresenta uma notícia sobre o projeto “Um lambe por dia” e o Texto II, que traz uma fotografia do tema da notícia: um poema colado em um poste, no estilo “lambe”. O questionamento gira em torno do contexto de produção da poesia, que, de forma nada convencional, encontra-se em um poste. A compreensão da questão e a chegada à resposta só é possível se o estudante fizer a leitura dos recursos multimodais, compreendendo que a poesia encontra-se colada em um poste.

A edição de 2020 apresentou um número razoável de questões envolvendo a multimodalidade. No entanto, os recursos multimodais foram bastante explorados e as questões só podiam ser resolvidas se o estudante fizesse uma leitura criteriosa.

Quanto a avaliação no formato digital, tivemos as mesmas questões, sem a utilização de alguns outros recursos que o ambiente digital poderia proporcionar.

Na edição de 2021, o ENEM apresentou 11 questões com gêneros multimodais e houve uma preocupação em abordar os usos, funções e efeitos de sentido dos recursos semióticos, como podemos observar na questão 18 (Figura 03).

Figura 03: Prova do ENEM, Questão 18, Caderno Azul, 2021

**Questão 18** enem 2021



MEIRELLES, V. *Moema*. Óleo sobre tela, 129 cm x 190 cm. Masp, São Paulo, 1866.

Disponível em: [www.masp.art.br](http://www.masp.art.br). Acesso em: 13 ago. 2012 (adaptado).

Nessa obra, que retrata uma cena de *Caramuru*, célebre poema épico brasileiro, a filiação à estética romântica manifesta-se na

- A** exaltação do retrato fiel da beleza feminina.
- B** tematização da fragilidade humana diante da morte.
- C** ressignificação de obras do cânone literário nacional.
- D** representação dramática e idealizada do corpo da índia.
- E** oposição entre a condição humana e a natureza primitiva.

A questão gira em torno da análise da tela *Moema*, de Vitor Meireles e solicita que o estudante identifique características da estética romântica. Não foi disponibilizado nenhum texto verbal e o estudante teria que fazer uma análise de todos os componentes não-verbais.

Na questão 12 (Figura 04) os estudantes eram levados a relacionar o significado da palavra *pet* que faz relação com a imagem de uma campanha em que de um lado traz uma garrafa *pet* e do outro um animal de estimação.

Figura 04: Prova do ENEM, Questão 12, Caderno Azul, 2021

Questão 12 enem2021



Disponível em: [www.deskgram.org](http://www.deskgram.org). Acesso em: 12 dez. 2018 (adaptado).

A associação entre o texto verbal e as imagens da garrafa e do cão configura recurso expressivo que busca

- estimular denúncias de maus-tratos contra animais.
- desvincular o conceito de descarte da ideia de negligência.
- incentivar campanhas de adoção de animais em situação de rua.
- sensibilizar o público em relação ao abandono de animais domésticos.
- alertar a população sobre as sanções legais acerca de uma prática criminosa.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das três últimas edições do ENEM mostram que houve um avanço qualitativo com relação à exploração de recursos semióticos. Apesar de estar presente timidamente (nos últimos dois anos menos de 20% das questões exploraram gêneros multimodais), as questões tem explorado pontos mais substanciais propostos primeiramente pela Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday e, a posteriori, pela Gramática do Design Visual de Kress e van Leeuwen. Nos dois últimos anos constata-se uma análise dos recursos semióticos com mais propriedade, ultrapassando a análise do não-verbal relacionada ao verbal, apenas.

Tem-se muito a avançar no uso de gêneros multimodais nas provas do ENEM, mas o que temos até então, já representa um progresso, tendo em vista que seu uso suscita uma mudança no ensino de língua portuguesa e no conceito de texto, que não mais pode se limitar ao texto verbal, mas que leva em consideração, também, o texto não-verbal.

Certamente, esse é um momento de mudança; afinal vivemos “novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.” (Rojo; 2013, p.116) E mais avaliações estão por vir e poderão servir como material para análise.

## REFERÊNCIAS

BAWARSHI, Anis S.; REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. Trad.: Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013.

BHATIA, Vijay K. **Análise de Gêneros Hoje**. Trad.: Benedito Gomes Bezerra. Revista de Letras nº23. Vol1/2-jan/dez. 2001

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Resolução nº 2, de 30/01/2012. Disponível em: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br>.>Acesso em 11/07/2016.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Matriz de referência para o ENEM, 2012**. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf). Acesso em: 05 jul 2016.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. Ed. São Paulo: Parábola, 2011.

\_\_\_\_\_, Ângela Paiva (Org.). **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais**. Recife: Pipa Comunicação, 2014. Disponível em: <<http://pibidletras.com.br/serie-experimentando-teorias/ET1-Multimodalidades-e-Leituras.pdf>> Acesso em: 31 maio 2014.

MEURER, José Luiz e BALOCCO, Anna Elizabeth. **A Linguística Sistêmico-Funcional no Brasil: interfaces, agenda e desafios**. Anais do S LEL Volume 1, Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em; [www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/.../silel2009\\_gt\\_lg14\\_artigo\\_8.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wp-content/uploads/.../silel2009_gt_lg14_artigo_8.pdf)>Acesso em 14/07/2016

PAIVA, Francis Arthuso. Leitura de imagens em infográficos. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. Leitura, escrita e tecnologia: questões, relações e provocações. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.). **Tecnologias para aprender**. São Paulo: Parábola, 2016.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, Roxane e BARBOSA, Jacqueline P.(Orgs.). **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2013.



# DO LITORAL AO SERTÃO TEM DANÇA, MÚSICA E TRADIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DO TURISMO PEDAGÓGICO PARA O RECONHECIMENTO DA DIVERSIDADE CULTURAL DE PERNAMBUCO

Waldemar Cavalcante de Lima Neto<sup>1</sup>  
Valéria Severina Gomes<sup>2</sup>

## RESUMO

A escola é uma instituição responsável pelo processo de socialização (GÓMES; SACRISTÁN, 1998). Além disso, ela é um espaço aberto à realidade heterogênea (FREIRE, 2011) e deve valorizar a pluralidade de ideias, de concepções, bem como permitir a interação cultural, pois, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB n. 9394/96), no artigo III, orienta para uma prática de liberdade em aprender, ensinar e pesquisar, voltada para a divulgação da cultura, do pensamento, da arte e do saber. Por isso, pensou-se numa prática capaz de possibilitar o acesso aos bens culturais de modo crítico-reflexivo, tendo como finalidade a sensibilização dos sujeitos sociais para a valorização da cultura existente em Pernambuco. Assim, do Sertão ao Litoral, há uma diversidade cultural que deve ser conhecida não apenas pelo turista, mas, sobretudo, pelos autóctones, nesse caso, os educandos que precisam (re) conhecer a pluralidade existente no Estado de Pernambuco. Para isso, foi desenvolvida uma aula de campo com estudantes e professores de uma instituição pública localizada em Recife – PE que, em conjunto, desenvolveram um roteiro de atividade para reconhecerem os bens materiais e imateriais do Estado, saindo do Recife (Capital do Estado) em direção ao Sertão. Essa intervenção é resultado de uma pesquisa qualitativa norteadada pelo método

1 Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PE, [wal\\_lundgreen@hotmail.com](mailto:wal_lundgreen@hotmail.com);

2 Professora e Doutora do Curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - PROGEL da Universidade Federal Rural de Pernambuco- PE, [valeria\\_sgomes@ufrpe.br](mailto:valeria_sgomes@ufrpe.br);

da pesquisa-ação, conforme Minayo (2012), que considera as crenças, os valores e as atitudes dos partícipes. As bases epistemológicas deste estudo foram: Beni (1998), Galhardo (2009), Freire (2002), Chauí (2006), Laraia (2000) e autores que contribuíram para a dialogicidade, bem como para o aprofundamento temático com sensibilização ao acesso aos bens culturais através da prática do turismo pedagógico, que favoreceu a integração, a cooperação, a solidariedade e a participação ativa e protagonista dos sujeitos sociais, históricos e ideológicos. O estudo considerou que, mediante a prática do turismo pedagógico, é possível o acesso aos bens culturais que constituem o patrimônio cultural de Pernambuco.

**Palavras-chave:** Cultura; Escola; Turismo pedagógico; Diversidade cultural.

## INTRODUÇÃO

A cultura de Pernambuco é resultado de um amplo processo de interação social. O homem é, por natureza, dialógico, portanto, constrói relações complexas e, a partir delas, elabora conhecimentos, crenças, artes, costumes, hábitos, leis, morais, bens materiais e imateriais que, em conjunto, representam a expressão cultural de um povo. Segundo Kruppa (1994, p. 32), a cultura é tudo que o homem produz em sociedade. Nesse sentido, pode-se dizer que se trata de um conjunto de costumes, dos modos de viver, de vestir, de morar, das maneiras de pensar, das expressões de linguagem, dos valores de um povo ou de diferentes grupos.

No Brasil, uma das unidades federativas que mais se destaca pela diversidade cultural é Pernambuco. Com expressivas manifestações culturais, o Estado é um destino bastante visitado em função de sua história e de sua cultura, o que lhe confere respeito no âmbito histórico, sociológico, antropológico e resulta da compreensão de que os sujeitos dessa localidade convivem em espaços históricos que atravessam suas existências. Portanto, do Sertão ao Litoral, há presença da dança, da música e das diversas tradições, cujas colaborações asseguram ao Estado de Pernambuco o título de berço multicultural. Ainda que seja preciso maiores investimentos e políticas públicas que garantam o acesso aos bens culturais, há possibilidade de sensibilizar as comunidades locais da relevância de suas potencialidades e riquezas no tocante à difusão da cultura. Nesse sentido, de que maneira é possível sensibilizar os sujeitos sociais, históricos e ideológicos de Pernambuco a respeitarem sua riqueza patrimonial, permitindo o acesso aos bens culturais do Estado? Quais instituições poderiam contribuir para fortalecer essa perspectiva?

A escola é uma das instituições que se responsabiliza pela socialização de múltiplos saberes (GÓMES; SACRISTÁN, 1998). Para além disso, ela também é um espaço aberto à realidade heterogênea (FREIRE, 2011). Portanto, o presente artigo é resultado de um estudo aplicado à educação, considerando o turismo pedagógico como mecanismo imprescindível para fortalecer o processo de reconhecimento da diversidade cultural de Pernambuco. O trabalho originou-se de uma intervenção com estudantes de uma escola pública em Recife – PE para compreender que o turismo, em diálogo com a visão educacional, possibilita a aprendizagem de conceitos culturais e promove a interação, integração e respeito mútuo, ademais, colabora com o reconhecimento do patrimônio cultural. Assim, a intervenção buscou valorizar a pluralidade de ideias, de concepções, bem como permitir a interação cultural, pois, consoante a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, (LDB n. 9.394/96), no artigo

terceiro, a escola deve abrir-se a uma prática de liberdade em aprender, ensinar e pesquisar. Por isso, a convicção da necessidade de acesso aos bens culturais de modo crítico-reflexivo, tendo como finalidade a sensibilização dos sujeitos sociais para a valorização da cultura existente em Pernambuco e, desta forma, (re)conhecer os bens materiais e imateriais do Estado.

Desse modo, a ação deslocou os estudantes do ambiente escolar ao campo social e comunitário, ou seja, permitiu que o espaço aberto se tornasse a sala de aula e possibilitasse o contato dos estudantes com a cultura viva existente nas localidades, nas sub-regionais (Sertão, Agreste, Zona da Mata e Litoral). A hipótese do estudo relaciona-se a assertiva de que as aulas de campo ou extraescolar, vivenciadas através do turismo pedagógico, constituem-se como um caminho para que o ser social em contínua formação, imerso na escola, amplie os saberes e tenha acesso responsável ao patrimônio cultural.

Logo, a escola, ao permitir o contato dos estudantes com o patrimônio cultural, a partir do turismo pedagógico, contribuiu para a valorização dos bens culturais do Estado de Pernambuco, considerando que, do Sertão ao Litoral, há uma diversidade cultural que deve ser apreciada não apenas pelo turista, mas, sobretudo, pelo autóctone. Assim, os educandos e as educandas necessitam não apenas conhecer, como também socializar os saberes e os fazeres de sua localidade.

## **METODOLOGIA**

Tecer diálogos entre cultura, turismo e educação foi o ponto inicial das investigações que contribuíram para a composição deste estudo, que permitiu evidenciar a diversidade cultural de Pernambuco como prática educativa. Ciente da riqueza e da extensão cultural do Estado, os estudantes, sujeitos participantes deste estudo, junto aos professores que desenvolveram e acompanharam as atividades de turismo pedagógico, decidiram conhecer as seguintes tradições que envolvem a dança e a música: o Samba de Véio (Sertão), a Mazurca (Agreste), o Cavalo-Marinho (Zona da Mata) e Coco (Litoral).

O método utilizado foi a pesquisa-ação que, para Thiollent (2011, p. 17), é de cunho participativo. Assim, os sujeitos são convidados a propor alternativas de solução de um problema que interfere nos processos expostos pelo coletivo, neste caso, o reconhecimento da diversidade do patrimônio cultural de PE. Além disso, segundo Minayo (2012, p. 21), esta pesquisa considera as crenças, os valores e as atitudes dos participantes. A abordagem da pesquisa contou com um delineamento qualitativo, uma vez que permite interpretar o

universo dos significados, por meio de uma análise indutiva (PRODANOV e FREITAS, 2013, p.70).

Contribuindo de modo elucidativo para a compreensão dos estudos sobre os bens culturais e a educação, enquanto fenômeno inacabado de ensino-aprendizagem, foi feito o levantamento de um referencial bibliográfico, em material impresso, audiovisual, revistas, ensaios, artigos e outros gêneros de base acadêmica, que favoreceu o entendimento sobre a relação educação, turismo e cultura. Os sujeitos participantes foram 35 estudantes de uma instituição pública de Ensino Médio, Técnico e Tecnológico, localizada no Recife – PE, e três professores de áreas e conhecimento distintas. Assim, ao longo de dez dias, os participantes puderam estar em contato com as manifestações locais expostas no escopo do referencial teórico e, através da relevância do turismo pedagógico, ter acesso à diversidade cultural existente no Estado. Para a coleta dos dados, foi utilizada a técnica de observação participante que, conforme Queiroz *et al.* (2007, p. 278), atenta para:

o aspecto ético e para o perfil íntimo das relações sociais, ao lado das tradições e costumes, o tom e a importância que lhes são atribuídos, as idéias, os motivos e os sentimentos do grupo na compreensão da totalidade de sua vida, verbalizados por eles próprios, mediante suas categorias de pensamento (QUEIROZ *et al.*, 2007, p. 278).

Por fim, foram aplicados questionários aos estudantes para compreender os benefícios, os alcances e os desafios enfrentados pela escola para promover o acesso aos bens culturais e reconhecer a diversidade cultural no Estado de Pernambuco. À luz do referencial, foram feitos os apontamentos na seção intitulada resultados e discussão.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Durante anos, o turismo foi tido como uma atividade predatória causadora de males sociais, uma vez que o olhar sobre o fenômeno recaía sempre na perspectiva da economia. Para Körössy (2008, p. 57), o turismo direcionou-se quase que exclusivamente aos aspectos econômicos e aos contributos que ele poderia desempenhar no Produto Interno Bruto. Contudo, observou-se que uma visão para além dos indicadores econômicos emergiu, evocando maiores cuidados aos fatores ambientais e sociais. Assim, novas reflexões foram promovidas acerca do turismo e, na contemporaneidade, ele é visto como uma atividade que permite a reformulação de olhares e coloca os sujeitos em contato

com hábitos, costumes e culturas diferentes, ressignificando sua maneira de interpretar a vida.

De acordo com Barreto (2002, p.09), a prática do turismo exige o deslocamento das pessoas de suas localidades para visitar a localidade de outrem, isto é, os processos inerentes ao fenômeno turístico se manifestam na chegada, na permanência e na saída do turista em determinado município, estado ou país. Neste movimento, que consiste no deslocamento voluntário e temporal, há motivos que favorecem este fenômeno de ordem social, tais como: recreação, descanso, lazer, saúde, cultura, ou seja, a promoção de satisfação (DE LA TORRE, 1994, p. 19). Portanto, trata-se de uma atividade com fins planejados que poderá desempenhar, na vida do viajante, o acesso aos mais diversos bens, dentre os quais destaca-se a cultura.

Dito isso, salienta-se que, se o turismo pode fomentar o acesso à cultura, esse papel também é cabível à educação. No artigo 1º da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional 9394/96, versa que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, Art. 1).

Percebe-se, pois, a relevância das manifestações culturais para o desenvolvimento pleno dos educandos em formação escolar. Contudo, é preciso mencionar as dificuldades, nos sistemas de ensino, nas instituições escolares, nas famílias e na própria sala de aula, de acesso aos bens culturais sejam materiais, sejam imateriais da cultura. Nesse sentido, é importante pensar em estratégias que colaborem para a vivência de práticas que permitam o acesso ao patrimônio cultural, entendido, segundo o Art. 216 da Constituição Brasileira de 1988, como:

os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: I - as formas de expressão; II - os modos de criar, fazer e viver; III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Portanto, a escola pode ressignificar suas práticas e criar mecanismos que cooperem para que os educandos tenham acesso ao universo diversificado do

patrimônio cultural. Neste sentido, através da vivência da experiência extraescolar (BRASL, 1996), é importante promover o deslocamento dos estudantes a outras localidades com a finalidade de vivenciar e compreender a diversidade sociocultural. Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular preconiza que, na contemporaneidade, a escola acolherá os educandos para a compreensão de que “a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história” (BRASIL, 2018, p. 467).

Logo, a escola poderá, sempre que necessário, permitir o deslocamento dos estudantes a outras localidades para conhecerem os bens culturais distintos do local onde ela se encontra. Para o Ministério do Turismo (2010), esse tipo de prática é conceituado como o turismo de estudo. Os seus pressupostos datam do final do século XVI quando ocorriam os *Grand Tour*, no qual os pais aristocratas financiavam viagens de estudo a seus filhos, a fim de lhes promover o acesso aos bens refletidos na escola, além de permitir aos estudantes a qualificação e a ampliação de conhecimentos de âmbito pessoal e profissional (ANDRADE, 2000).

Assim, o turismo de estudo resulta no desenvolvimento do turismo pedagógico, cuja finalidade é o aprendizado contínuo. De acordo com Beni (1998, p. 78), além de promover o amadurecimento e a ampliação da visão, influencia na forma de pensar, de sentir e de agir.

Acrescenta-se ainda que tal exercício é vantajoso, uma vez que mantém relação direta com o processo de ensino-aprendizagem, permitindo a vivência do currículo alinhada às estratégias lúdicas, tendo como base a formação cidadã plena. Logo, as aulas advindas do turismo pedagógico possibilitam a expansão do conhecimento acerca do acervo cultural; o pertencimento à história e à identidade cultural; a percepção da pluralidade cultural existente, ou seja, promovem a identidade educacional e social. Evidentemente que a questão identitária está imbricada na questão cultural, a qual muitas vezes é tangenciada na instituição escolar, portanto, é imprescindível construir conexões entre os agentes escolares e a cultura.

A cultura permite o ser enxergar o mundo (LARAIA, 2009, p. 23). Sendo assim, pautando-se no Art. 3 da LDB, a ministração do ensino deve ater-se ao seguinte princípio: II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber (BRASIL, 1996). Assim, o turismo pedagógico favorece experiências fortalecedoras para a aprendizagem cultural e cidadã. Diante disso, ressalta-se a diversidade cultural de Pernambuco, a qual se manifesta através do folclore, das tradições seculares, das artes plásticas,

do artesanato, da dança e de bens patrimoniais. Para Gilberto Freyre (2001, p. 56), isto é resultado do processo de formação de nossa sociedade, por isso ele diz que:

somos uma sociedade miscigenada do ponto de vista cultural e étnica, que distanciadas pela situação colonial, acabariam por aproximar-se num processo de superação de conflitos seculares, o que permitiu o contato entre povos diferentes e surgir uma cultura diversificada (FREYRE, 2001, p. 56).

Com base nesta concepção, pode-se citar as tradições dançantes do Estado, que, segundo Achcar (1985) citado por Rocha (2007, p. 77), é a arte do movimento e da expressão, onde a estética e a musicalidade prevalecem. Além disso, carregam sentidos que revelam a história social e cultural de um povo, sendo, inclusive, um atrativo cultural imaterial. Por isso, do litoral ao sertão, há manifestações que constituem parte do patrimônio cultural. Para Chauí (2006, p. 15), é necessário conhecer esse patrimônio, permitindo que ocorra a educação patrimonial que, segundo Horta (1999, p. 12), se configura no conhecimento da herança que recebemos e sobre a qual constituímos o nosso presente e o nosso futuro. Portanto, o turismo pedagógico coloca os atores escolares em contato com a diversidade cultural existente através da vivência extraescolar. No tocante à dança e à música, expõe-se as seguintes tradições encontradas nas sub-regiões do estado:

- Zona litorânea: o coco. Dança de origem afro-indígena que é vista por alguns folcloristas como uma manifestação essencialmente praieira. Para Mário de Andrade (1984, p. 347), a dança coco:

é vinculada ao processo de escravização. Os negros ao voltar do árduo trabalho do dia, reuniam-se nas senzalas, e ao som de palmas e tambores e 37 acompanhados por emboladas cantadas e da batida dos pés, realizavam a dança, como forma de esquecer um pouco os sofrimentos e injustiças a quem eram submetidos (ANDRADE, 1984, p. 347).

- Zona da Mata: destaca-se o Cavalo-Marinho. Trata-se de uma das variações do bumba-meu-boi, cuja manifestação popular tem origem ibérica, sendo apreciada no ciclo natalino. Para Murphy (2008, p. 53), o Cavalo-Marinho é a versão regional do boi de terreiro, que é exclusiva da Zona da Mara Norte de Pernambuco e Paraíba.
- Agreste: a Mazuca é uma dança de origem afro-indígena. Os casais em formato de roda cantam loas com o acompanhamento do pandeiro,



ganzá e batida dos pés. Em Agrestina, quem preservou, durante anos, a tradição foi dona Amara Maria da Conceição, falecida em 2009, aos 107 anos, que ficou conhecida como Amara da Mazuca.

- No sertão: de raízes afro-indígena, o samba de véio, encontrado na Ilha do Massangano, em Petrolina, tem mais de 120 anos de existência. A tradição, ainda pouco conhecida, ganha notoriedade pela cultura da oralidade sendo bastante apreciada no período natalino. Às margens do Rio São Francisco, o samba é fundamental para a localidade, pois permite o exercício da cidadania cultural através das entoadas que falam das práticas do cotidiano dos ilhéus.

Logo, Pernambuco é um local rico em manifestações, sendo possível vivenciar a cultura ímpar do litoral ao sertão, pois há música, dança e tradição. Nitidamente, esses elementos da cultura expressam os processos de miscigenação que compõem a identidade cultural local. O exercício do turismo pedagógico favorece o acesso e o conhecimento dessas atividades socioculturais plurais, e a escola deve, através de sua abertura contínua aos múltiplos saberes, proporcionar aos educandos a possibilidade de ampliar o repertório sociocultural e explorar os sentimentos advindos da valorização dos bens patrimoniais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para Pereira (2011, p. 111), a interpretação dos resultados de uma pesquisa implica a busca de uma explicação plausível para os achados. Por conseguinte, mediante a vivência do turismo pedagógico que permitiu roteirizar a visita do litoral ao sertão, com estudantes e educadores de uma escola pública em Recife – PE, tendo a duração de 10 dias, foi possível vivenciar e compreender a diversidade cultural de Pernambuco. Os estudantes refletiram acerca dessa herança, desde a sala de aula, e puderam, ao longo da trajetória, constatar o que conheciam teoricamente. Foram discutidos temas que se associaram ao processo de colonização, aos hábitos, aos costumes dos povos autóctones, à gastronomia, ao apreço pela espiritualidade carregada pelo povo pernambucano etc. Concluindo que o conjunto desses fatores resulta no patronômio cultural do estado. De posse desses conhecimentos, foi realizado um exercício de memória e de valorização dos aspectos históricos e culturais. Para Galhardo (2009, p. 106):

O Estado de Pernambuco foi um dos pioneiros nos cuidados com a preservação do seu patrimônio cultural. Intelectuais

pernambucanos instruíram há mais de dois séculos, sobre a importância da memória histórica e sua preservação para a construção de um país. Para esses intelectuais pioneiros neste tema, um país sem passado também seria um país sem futuro (GALHARDO, 2009, p. 106).

Quando aplicado o questionário aos estudantes a respeito da relevância das aulas de campo para ampliação de olhares e de conhecimento acerca do patrimônio cultural, eles foram unânimes em afirmar que as aulas são imprescindíveis para este fim. Conforme o Artigo 3º da LDB, no Inciso 10, a experiência extraescolar coopera para a transformação das mentalidades.

Em seguida, foi questionado se eles tinham conhecimento das manifestações apreciadas no roteiro elaborado coletivamente. Apenas dez estudantes afirmaram que conheciam bem as tradições em questão, e 25 estudantes informaram que não possuíam conhecimento da diversidade cultural do Estado. Assim, a pesquisa indica a relevância das aulas de campo para que os bens culturais se tornem acessíveis e conhecidos. No estudo em questão, dos três educadores, um deles não conhecia a historicidade pernambucana e teve acesso pela primeira vez aos elementos que compõem a identidade cultural dos locais visitados. Para Chauí (2006, p. 8-9), a cultura é ímpar, visto que ela se imbrica nas questões de memória, do esquecimento, das produções sociais, dos pensamentos, das artes e dos valores. Assim, salienta-se que essa prática conduz os educadores à pesquisa para que também se tornem conhecedores da cultura local.

A respeito da relação turismo e educação tendo como segmento o turismo pedagógico, constatou-se que ele é capaz de contribuir com a formação dos sujeitos, alunos e professores, contudo é necessário planejamento, cooperação e engajamento do protagonismo juvenil que, para Souza (2008), tem uma relação com a atuação social e o exercício da autonomia. Nesse sentido, é preciso evocar Freire (2002), ao afirmar que a autonomia deve ser fundada na ética e no respeito à dignidade dos seres. Portanto, os envolvidos com a vivência construíram laços de compreensão, de amorosidade, de solidariedade e de reconhecimento da diversidade sociocultural.

Outro elemento que merece destaque é o valor das expressões do patrimônio cultural, em especial, no que diz respeito aos bens imateriais. De acordo com Costa e Castro (2008, p. 127), os bens imateriais ou patrimônio imaterial, podem ser definidos como:

um conjunto de práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas que as comunidades reconhecem como

parte integrante de sua cultura, tendo como uma de suas principais características o fato de tradicionalmente ser transmitido de geração a geração, gerando sentimento de identidade e continuidade em grupos populacionais (COSTA; CASTRO, 2008, p. 127).

Tendo a compreensão de que o patrimônio imaterial constitui um bem inegável à cultura, os estudantes junto aos professores tiveram acesso às tradições dançantes que recorrem à oralidade para a perpetuação de sua existência. Para efeito de socialização dos conhecimentos construídos, apresenta-se uma síntese das vivências durante o turismo pedagógico:

No litoral, os participantes tiveram contato com o coco, enquanto manifestação da cultura imaterial litorânea, tem origem africana e indígena. De acordo com Mello (2009), trata-se de uma dança popular que, através dos movimentos românticos, ganhou notoriedade sendo parte da cultura popular. As rodas de coco apontam para a cultura da resistência e da força, sendo representado no estado por grandes nomes como Selma do coco, Jackson do Pandeiro e tantos outros que colaboram para que os mais diversos tipos de coco coexistam, tais como: o coco-de-umbigada, coco-de-embolada, coco-do-sertão, coco-de-praia. Assim, os envolvidos tiveram contato com a dança e puderam participar de uma roda de coco e cantar canções como A rolinha, de Selma do Coco, que, para Amorim (2010, p. 98), trata-se da composição mais conhecida e diz: “o corre, corre, corre, pega, pega, minha rola, a voa, voa voa, pega, pega minha rola”. Enquanto entoam a canção, os brincantes fazem as performance da dança.

Na Zona da Mata, foi a vez do Cavalo-Marinho. Misturando música, poesia, coreografia, loas, toadas e uma apresentação teatral, que mostra de maneira ímpar os personagens: capitão Marinho, Mateus, Bastião, O soldado de Gurita, o Mané do baile, o festejo apresenta a disputa entre Mateus e Bastião pelo amor de Catirina. Os participantes tiveram contato com o Cavalo-Marinho Boi Pintado, na cidade de Aliança – PE. Em suma, os envolvidos perceberam que a manifestação, para além da dança e da música, representa uma entrega plena à cultura que comporta dedicação, esforço e motivação para preservar a tradição as futuras gerações.

No Agreste, os sujeitos perceberam que a manifestação dançante da mazuca, composta por crianças, adolescentes, jovens, adultos e pessoas idosas tinha sua perpetuação mediante os esforços de Dona Amara, que foi neta de escravos e conheceu a Mazuca ainda na infância. Tratada como rainha da dança, na cidade de Agrestina, dona Amara sustentou o legado até os últimos dias de sua existência, em 2009 aos 107 anos. Trata-se de uma dança de

origem polonesa “mazurca”, a qual animava as casas-grandes dos engenhos, cujos negros só ouviam de longe e, para desfrutar do ritmo, criaram a sua própria “mazuca”. Culturalmente é preparado um porco ou um bode para ser comido, ao longo da noite, enquanto seus participantes se divertem dançando e bebendo. Há um forte apego à tradição oral, uma vez que eles, além de dançar, contam histórias sobre o passado, o cotidiano e fazem jogos com as palavras, como exemplifica a letra da música “papagaio”, de Valdir Silva<sup>3</sup>: *Aplantei mandioca, papagaio. Nasceu macaxeira, papagaio. Nego macho fede, papagaio. Nega fêmea tem suor, papagaio.* O contato dos participantes com a mazuca permitiu compreender que são diversas as manifestações musicais e dançantes no território pernambucano.

No Sertão, os participantes tiveram contato com o Samba de Véio, manifestação cultural popular que se vincula ao reisado. A dança inicia com a afinação dos instrumentos e um ritual bastante curioso, pois, às margens do Rio São Francisco, os homens afinam os instrumentos e as mulheres regam o solo com água do rio, requerendo a bênção e permissão para que todas as faixas etárias se envolvam com a “sambada”. Com mais de 130 anos de existência, o legado é passado de geração a geração e entretém os visitantes. Assim, os envolvidos com a prática do turismo pedagógico puderam ter contato direto com uma tradição cultural secular e entender que a educação patrimonial, segundo Horta, Grumberg e Monteiro (1999, p. 06), leva crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto desses bens.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo encerra-se apontando uma necessidade de haver maiores aprofundamentos a respeito da relação turismo, educação e cultura. Compreendeu-se que Pernambuco é um vasto território, cuja cultura é singular e precisa ser discutida e vivenciada na escola e fora dos muros da geografia escolar. Assim, contribuiu significativamente a roteirização de uma visita com os sujeitos que fizeram parte desta pesquisa-ação, partindo do litoral ao sertão, revelando que há dança, música e tradição constituindo parte do patrimônio

3 Valdir, conhecido como cutia, é membro integrante e cantor da Mazuca de Agrestina. Atualmente, ele é quem faz a maioria das canções e leva o legado de Dona Amara junto com seu parceiro de canção Zé Pretinho, ambos tocadores e conservadores desta tradição. A Mazuca já se apresentou na festa da lavadeira e em eventos culturais realizados no Marco Zero no bairro do Recife Antigo.

cultural de Pernambuco. Com a aplicação dos questionários, foi visto que as escolas podem desenvolver estratégias de acesso aos bens culturais através do turismo pedagógico, que favorece exercício de experiências extraescolar e permite o reconhecimento da diversidade cultural de Pernambuco.

Por fim, os envolvidos puderam ter contato com a diversidade cultural do Estado, conhecendo, no Litoral o Coco, na Zona da Mata, o Cavalo-marinho, marca presença com seu ato teatral, no Agreste, foi a vez de conhecer a Mazuca, um ritmo envolvente que tem seus pressupostos imbricado à vida de sua principal representante Dona Amara (Em memória) e, por fim, no Sertão, às margens do Rio São Francisco, houve o contato com uma tradição secular chamada *Samba de véio*, cujas origens são afro-indígena. Assim, o estudo evidenciou que Pernambuco é um celeiro de cultura que, devidamente vivenciado no ambiente escolar e extraescolar, mediante a prática do turismo pedagógico, e que há possibilidade de permitir o acesso aos bens culturais que constituem o patrimônio cultural do Estado.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, aos nossos familiares e aos que nos ensinam a ser humano a cada dia.

## REFERÊNCIAS

ACHCAR, D. Ballet. Arte, técnica, interpretação. Rio de Janeiro: Cia Brasileira de Artes gráficas, 1985. In: ROCHA, Márcio Donizetti. Dança de salão, instrumento para a qualidade de vida. **Movimento & Percepção**. Espírito Santo do Pinhal, SP, v.7, n.10, jan./jun. 2007.

AMORIM, Maria Alice. **Patrimônios vivos de Pernambuco**. Recife: FUNDARPE, 2010.

ANDRADE, Mário de. **Os cocos. Preparação, introdução e notas de Oneyda Alvarenga**. São Paulo, Duas Cidades; Brasília. INL/Fundação Pró-Memória, 1984

ANDRADE, José Vicente. **Turismo fundamentos e dimensões**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2000.

BARRETTO, Margarita. **Turismo e legado cultural**. Campinas: Papyrus, 2002.

BENI, Mário Carlos. **Análise estrutural do turismo**. 2. Ed. São Paulo: Ed. Senac, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**:promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação**. Disponível em: <[www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bds/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)> Acesso em: 15 Ago. 2022

BRASIL, Ministério do Turismo. **Turismo de Estudos e Intercâmbio**: orientações básicas. / Ministério do Turismo, Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, Departamento de Estruturação, Articulação e Ordenamento Turístico, Coordenação Geral de Segmentação. – 2. ed. – Brasília: Ministério do Turismo, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. **Base Nacional Comum Curricular**, 2018. Disponível em: [www.basenacionalcomum.mec.gov.br](http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br). Acesso em: 02 Fev. 2022.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania cultural**. 1 ed - São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, Marli Lopes da; CASTRO, Ricardo Veivalves de. Patrimônio Imaterial Nacional: preservando memórias ou construindo histórias? **Estudos de Psicologia** 2008, 13 (2), 125-131.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREYRE, Gilberto. **Interpretação do Brasil**: aspectos da formação social brasileira como processo de amalgamento de raças e culturas/ Gilberto Freyre, tradução Olívio Montenegro; organização Omar Ribeiro Thomas. – São Paulo: Companhia de letras, 2001.

GALHARDO, Thales. **Arrecifes dos navios** – Almanaque da memória pernambucana: história, cultura, tradições, turismo, educação para o patrimônio. Recife: Gráfica Dom Bosco, 2009.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. et alli. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: IPHAN/ Museu Imperial, 1999.

GÓMES, Angel Ignacio Pérez; SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. \ J. Gimeno Sacristán e A. I. Pérez Gómez. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa – 4.ed. – ArtMed, 1998.

KRUPPA, Sonia M. Portella. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 13 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

MELLO, Luiz Gonzaga De. **Antropologia Cultural**: iniciação, teoria e Temas. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012

MURPHY, John Patrick. **Cavalo-Marinho Pernambucano**. Tradução André Curiati de Paulo Bueno. 1. Ed. Editora Música editada, 2008.

PEREIRA, Maurício Gomes. **Artigos científicos**: como redigir, publicar e avaliar. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan; 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. – 2. Ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: < 2.1-E-book-Metodologia-do-TrabalhoCientifico-2.pdf >. Acesso em: 8 out. 2022

QUEIROZ, Danielle Teixeira; VALL, Janaina; SOUZA, Ângela Maria Alves; VIEIRA, Neiva Francenely Cunha. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Revista Enfermagem**, UERJ, Rio de Janeiro, 2007 abr/jun; 15(2):276-83.

SOUZA, Regina Magalhães de. **O discurso do protagonismo juvenil**. São Paulo: Paulus, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**/ Michel Thiollent. 18ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011[1947]

# A PESSOA COM DEFICIÊNCIA E A BUSCA PELA NÃO ABJETIFICAÇÃO DO SEU CORPO: UM ESTUDO À LUZ DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO<sup>1</sup>

Amanda dos Santos Andrade<sup>2</sup>

Iran Ferreira de Melo<sup>3</sup>

## RESUMO

Este estudo tem por objetivo reflexionar acerca da busca pela não abjetificação do corpo com deficiência. Tendo por base o discurso como prática social, concepção da Análise Crítica do Discurso (ACD), entendemos o discurso como um meio de revelar as injustiças sociais entranhadas nos enunciados, visando a desentranhar os abusos de poder, de modo a conceder lugar de fala às minorias. Há uma relação bastante estreita entre corpo e discurso, basta pensarmos no valor que um discurso tem, a depender do corpo que o profere. Estudos assim se tornam necessários à medida que dão visibilidade a pessoas cuja existência está condicionada a um mundo que não é para PCDs. Ele é formulado para que pessoas com deficiência (PCDs) não existam. Para que se escondam e se refugiem nos cômodos de suas casas. A psicanálise explica que a alteridade é vivida pelo outro como uma ameaça, dessa forma, a deficiência visível no outro é abjeta a mim, porque em algum canto remoto da minha personalidade me vejo deficiente. Entendemos por corpo abjeto, aquele corpo que não importa num sentido político, corpo que não se encontra em pé de igualdade ao que se entende como “normal”. A teoria *Crip* se concentra no binário capacitado/não capacitado, analisando a performance desses corpos como uma questão política. De modo geral, ser *Crip* é uma tomada de posição

1 Ensaio científico apresentado ao CONEIL – UFRPE.

2 Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco.

3 Professor orientador: doutor, Universidade de São Paulo – SP.



a favor da inclusão e contra aqueles que se julgam capacitados, em detrimento daqueles que socialmente são descritos como não capacitados.

**Palavras-chave:** Discurso, Deficiência, Toria *Crip*, Não abjetificação do corpo.

## 1 INTRODUÇÃO

A análise crítica do discurso apresenta uma perspectiva teórica preocupada com as questões sociais. Mas nem sempre a Linguística se desenhcou pelos moldes críticos da linguagem, veja:

A partir da década de 70, na Grã-Bretanha, houve uma mudança de foco dos estudos linguísticos que passou da descrição das propriedades formais da língua inglesa como sistema para o enfoque crítico da comunicação através de sistemas semióticos produzidos por sujeitos/as em determinados contextos situacionais e históricos. (CALDAS-COULTHARD, 2016, p. 199).

Como explica a autora, o entorno interativo passou a ser incluído nos estudos o que acarretaram grandes contribuições para os estudos da linguagem. Nessa direção, é inegável que “o discurso tem um papel central na construção de identidades e subjetividades e que é um dos maiores instrumentos de poder.” (CALDAS-COULTHARD, 2016, p. 199).

Gouveia (2002), ao apresentar um enquadramento histórico da análise crítica, explica que a expressão linguística crítica foi mencionada, pela primeira vez, em 1979. Roger Fowler e Gunther Kress, os percussores da abordagem crítica na linguagem, preocuparam-se com a ligação entre a estrutura linguística e a estrutura social, para além do que faziam os estudos da sociolinguística, “estes autores pretenderam demonstrar, com as suas análises que os grupos e as relações sociais influenciam o comportamento linguístico e não-linguístico dos sujeitos, incluindo a sua actividade cognitiva” (GOUVEIA, 2002, p. 336). Nesse sentido, a forma como os falantes utilizavam a sintaxe não era uma escolha consciente, e dessa premissa questões ideológicas e sociais começaram a ganhar destaque.

Nesse novo contexto, excluir os significados textuais, do escopo de uma descrição gramatical, seria negligenciar o estudo e reduzir o seu potencial. Isso se dá porque “se o significado linguístico é inseparável da ideologia, estando ambos dependentes da estrutura social, então a análise linguística deverá ser um instrumento precioso para o estudo dos processos ideológicos” (GOUVEIA, 2002, p. 336).

De fato, a linguagem é uma prática social, e sendo assim, pode ser considerada um mecanismo pelo qual a sociedade se orienta, se reproduz e se autorregula. Esta breve reflexão acerca dos avanços dos estudos críticos do discurso, vem para justificar a relevância desta proposta. Ao envolver o entorno do

discurso, este torna-se uma arma contra a opressão. E é isto que buscamos ao analisar criticamente discursos: desvelar relações de opressão e poder. Nessa direção, busco reflexionar sobre a pessoa com deficiência e a busca pela não abjetificação do seu corpo, relacionando essas reflexões à teoria *Crip*.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A pessoa com deficiência: a busca pela não abjetificação do seu corpo

De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2021, pelo menos 45 milhões de brasileiros têm algum tipo de deficiência, cerca de 24% da população do país. 7,8 milhões, ou 3,8% da população acima de dois anos, apresentam deficiência física nos membros inferiores, enquanto 2,7% das pessoas têm nos membros superiores. É um número considerável. E onde estão essas pessoas?

A pessoa com deficiência (PCD) existe, embora as condições físicas e sociais não sejam tão acessíveis para a sua existência. A PCD tem uma luta maior, que não se resolve com a Lei de Cotas: é a luta pela não abjetificação do seu corpo.

Segundo o Dicionário Aurélio, abjeto se caracteriza pelo que é desprezível, na nossa sociedade, o corpo deficiente é abjeto, por ser um corpo incapaz que não performa naturalidade e que, por isso, altera nosso equilíbrio mental do que entendemos por normal, esse corpo ao querer se posicionar como um corpo social e político, movimenta as bases da nossa existência, desmantelando a racionalidade.

Andrade e Sólera (2006) em seu estudo *A deficiência como um “espelho perturbador”: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência* apontam para questões psicanalíticas inerentes ao homem e que o constituem tal como ele é, os autores explicam que ao nos reconhecermos como seres humanos funcionais, inteiramente capacitados, colocamo-nos no lugar do que é ideal, a imagem da deficiência perturba, porque de algum modo ela aponta para o corpo ideal denunciando-o como inalcançável. Em outras palavras:

a constituição do ser humano, como sujeito da linguagem, está marcada por essa alienação primordial imaginária no eixo a\_\_\_a (eu\_\_\_mim), isto é, pela imagem especular a partir da qual ele se estrutura e se aliena, pois nos reconhecemos inicialmente em uma imagem [eu ideal] que não corresponde

ao corpo fragmentado que experimentamos. Assim, se a imagem do deficiente perturba é porque ela devolve, em espelho, a imagem da deficiência, vivida por cada um, e que o corpo é testemunha. (ANDRADE; SOLÉRA, 2006, p. 86).

Porto (2016) e Fédida (1984), seguindo por uma abordagem freudiana, explicam que a deficiência nos faz encarar a imagem do primeiro eu já abandonada e esquecida por nós, veja: “uma angústia primitiva pela qual o sujeito reconhece novamente uma parte de si abandonada há muito tempo, que foi despertada a partir de determinados traços observados no outro.” (PORTO, 2016, p. 158). Andrade e Soléra (2006), embora aceitem esse apontamento do inconsciente, fundamentam sua pesquisa nos estudos de Lacan sobre Real, Simbólico e Imaginário, os autores explicam que a materialidade do corpo se encontra numa zona inacessível e irrepresentável: o Real, e é a partir dele que nasce o simbólico e as significações em torno do eu e do corpo. Assim,

Dizer que nosso corpo testemunha uma alienação a partir da qual o [eu] se constitui significa, portanto, dizer que nossas experiências de corpo fragmentado, de impotência motora e de dependência inicial frente ao desamparo que nos encontramos ao nascer ficam em nós como marcas, não simbolizadas. Essas marcas da ordem do real formam uma “escrita” que “insiste” constantemente em entrar na cadeia simbólica, processo onde a angústia tem uma ação marcante. Se esse é um processo de desvendamento constante, que ocorre na subjetividade do ser vivo e é externado na repetição e através dela, a situação de análise, no jogo da transferência que aí se instala, é um lugar privilegiado para surpreendê-lo e um recurso maior para o trabalho do psicanalista. O encontro com o Real produz sempre a angústia de castração. É nesse sentido, primeiramente, que a imagem da deficiência perturba. No encontro com o deficiente vimos emergir “isso” que é da ordem do Real, ou seja, marcas da nossa própria debilidade e da nossa impotência que ficaram excluídas da imagem pela qual o sujeito se reconhece. (ANDRADE; SOLÉRA, 2006, p. 87-88)

Mesmo que a deficiência envolva questões psicológicas, seria imprudente desconsiderar a construção ideológica dela, na sociedade. Fédida (1984) já mostrava preocupação com que a psicanálise fosse utilizada de forma secundária em estudos sobre a deficiência, no entanto, toda abordagem que busque compreender como a deficiência é lida pela PCD e pela sociedade – mesmo que psicanalítica –, será bem recebida nesta proposta, porém não suficiente

para um estudo que busque seguir por esse caminho da linguagem. Como suporte linguístico McRuer mescla os estudos da deficiência aos da teoria *Queer*, gerando, assim, a *Crip Theory*.

## 2.2 CRIP THEORY: SUPORTE LINGÜÍSTICO PARA UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é um campo interessado em:

analisar relações estruturais, transparentes ou veladas, de discriminação, poder e controle manifestas na linguagem. Em outras palavras, a ACD almeja investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada, e assim por diante, através do uso da linguagem (ou no discurso). (WODAK, 2004, p. 225).

Derivado de *cripple*, que, em inglês, significa aleijado, a expressão *crip*, foi utilizada por McRuer (2006) como uma forma de construir um enfrentamento ao que é tratado como pejorativo, seguindo a mesma lógica do termo *Queer*, essas expressões “Constituíam/constituí um xingamento contra pessoas que mostram fissuras nos sistemas de reconhecimento disponíveis” (BORBA, 2021, p. 10), mas foram ressignificadas – uma estratégia de contrabando discursivo.

Magnabosco e Souza (2018) explicam que a teoria aleijada se dirige para aquilo que se encontra em desacordo com o que é tido como normal, como corpo ideal, dominante; e busca, principalmente, desconstruir os binarismos – como capacitado/não capacitado – apontando-os como não normais, constituídos social e politicamente e hierarquizados. Para os autores devemos questionar as bases “que reforçam a estigmatização e a opressão, explicitando seus mecanismos de penetração e perpetuação sociais, bem como trazer à visibilidade as identidades dissidentes, que não se encaixam nos padrões propagados pelas ideologias hegemônicas” (Magnabosco e Souza, 2018, p. 10).

A caracterização do corpo capaz é uma construção capitalista, situada a partir do quanto potente um corpo é para o trabalho. Assim, os padrões de performatividade são perseguidos e desejados, e o corpo lido como incapaz é abjetificado. A questão é que a capacidade total do corpo é uma busca pelo ideal, portanto, está no campo do idealizado, não é algo, de fato, alcançável. Observe:

Se a distinção entre capacidade reduzida/discapacidade e capacidade completa não se pode alcançar, é possível para o sujeito e as identidades ir mais além do limite e não desejar-se posicionar como perfeito ou imperfeito. Isto é possível, segundo McRuer, através da impossibilidade de alcançar a perfeita capacidade física; em relação a esta todos de alguma maneira somos submissos. Isto da possibilidade de uma posição relativamente geral que sobretudo os 'normais' tolerantes destacam, quer dizer, que "todos somos discapitados de alguma maneira", o que implica que todos estamos na mesma situação. Para McRuer, esta ideia é desafiante, já que rompe com a barreira nós-eles, mas também pode ser bastante favorável para os neoliberais, já que é possível reduzir as obrigações. (VERA O.,2008, p. 01)

Gavério (2016) na resenha que faz da obra *Feminist, Queer, crip* de Alison Kafer, traz questionamentos válidos para se pensar a teoria crip, inicialmente ele se direciona para como a deficiência é constituída como um conflito político, partindo da pergunta "A quem e como interessa tornar extremamente mensurável um corpo como deficiente?" a hierarquização do corpo é construída social e culturalmente, de modo geral:

entre 'deficientes' e 'não deficientes' não existe uma diferença fundamental e determinada seja no corpo, no indivíduo, na sociedade ou cultura. O que existe é uma disputa política em variadas instâncias de relações de poder para fundamentar e determinar o que é ou deixa de ser deficiência e quem e como se enquadra nessa categoria. (GAVÉRIO, 2016, p. 168)

Significar o corpo é gerar produto, o corpo perfeito requer recursos, que, no caso da deficiência são inalcançáveis, compreender como esses discursos são formados e como sustentam essas posições é agir contra o sistema que nos é imposto, ser *crip* é um posicionamento político.

## CONCLUSÃO

Nesta breve reflexão estão os primeiros esboços e pensamentos da minha dissertação, ainda há muito para trilhar e para buscar de material, muito raros em língua portuguesa, inclusive. De modo geral, a teoria *crip* não vai buscar por afirmação ou identidade, mas sim pela desconstrução da abjeção que se sustenta por meio do discurso.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Lúcia de Araújo; SOLÉRA, Márcia Oliva. A deficiência como um “espelho perturbador”: uma contribuição psicanalítica à questão da inclusão de pessoas com deficiência. In **Mudanças** – Psicologia da Saúde, p. 85-93, 2006.

BORBA, Rodrigo. Linguística queer: algumas desorientações. In **Discursos transviados**. Cortez, 2021.

FÉDIDA, P. (1984). A negação da deficiência. In **A Negação da Deficiência: A Instituição da Diversidade**. Rio de Janeiro: Achiamé & Socius.

GAVÉRIO, Marco Antonio. FEMINIST, QUEER, CRIP. In **Revista FloRestan FeRnandes**, p. 165-173, 2013.

GOUVEIA, Carlos A. M. Análise crítica do discurso: enquadramento histórico. In **Análise Crítica do discurso**, 2002.

MAGNABOSCO, Molise de Bem; SOUZA, Leonardo Lemos de. Aproximações possíveis entre os estudos da deficiência e as teorias feministas e de gênero. In **Rev. Estud. Fem.**, 2019.

PORTO, Tiago da Silva. A incômoda performatividade dos corpos abjetos. In **IDE**, 157-166, 2016.

VERA O., Marcela. **Robert McRuer mezcla los estudios queer con los de discapacidad, y se atreve a pensar en que otro mundo es posible...** Disponível em: <<http://faptdivers.blogspot.com/2008/02/teora-crip.html>>. Acesso em: 25 nov 2022.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos, In **Linguagem em (Dis)curso**, p. 223-143, 2004.

# AS EXPRESSÕES NÃO MANUAIS E A PROSÓDIA NA LIBRAS

Ione Barbosa de Oliveira Silva<sup>1</sup>

Vera Pacheco<sup>2</sup>

Adriana Stella C. Lessa-de-Oliveira<sup>3</sup>

## RESUMO

O uso das expressões faciais na comunicação não é exclusividade das línguas de sinais. Basta observarmos qualquer falante de uma língua qualquer do mundo que perceberemos que esse também se utiliza desses recursos. No entanto, embora as expressões faciais sejam gestos comuns à espécie humana, não podemos classificar ou estudar as expressões nas línguas de sinais da mesma forma que nas línguas orais, pois de acordo com a literatura, as expressões faciais nas línguas de sinais constituem parte integrante do signo linguístico ao passo que nas línguas orais são apenas coadjuvantes na comunicação, normalmente associado à informação prosódica. Uma hipótese defendida é que as expressões não-manuais - ENMs formam o quinto parâmetro fonológico que constitui a Libras. Porém, apesar desse reconhecimento das ENMs enquanto parâmetro fonológico, há ainda muitas descobertas a serem feitas sobre essas expressões. Assim, nos questionamos: além da marcação de construção sintática e diferenciação entre itens lexicais que a literatura tem postulado acerca das ENMs, estas também exercem funções prosódicas à semelhança do que acontece nas línguas orais? Nossa hipótese é afirmativa a esse questionamento, pois entendemos que as ENMs apresentam outras funções ainda pouco exploradas como, por exemplo, funções prosódicas. Nesse sentido, objetivamos estabelecer quais as funções já

1 Pós-Graduanda do Curso de Pós Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA, [iboliveira@hotmail.com](mailto:iboliveira@hotmail.com)

2 Professora orientadora: Doutora em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA, [vera.pacheco@uesb.edu.br](mailto:vera.pacheco@uesb.edu.br)

3 Professora coorientadora: Doutora em Linguística, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - BA, [adriana.lessa@gmail.com](mailto:adriana.lessa@gmail.com)



apresentadas pelos autores estudados e, com base no Sistema de Ação Facial (Facial Action Code – FAC), desenvolvido por Ekman e Friesen (1976), identificar funções prosódicas. Para tanto, faremos uma revisão bibliográfica para levantarmos quais as funções apresentadas pelos estudiosos e, na tentativa de encontrar expressões que exercem funções prosódicas, faremos uma análise de um vídeo da plataforma Youtube de um surdo fluente em Libras que será analisado com o suporte do sistema de notação Elan 6.2. Ressaltamos que nosso trabalho visa contribuir não apenas com os estudos das expressões nas línguas de sinais, mas também das línguas orais.

**Palavras-chave:** Libras, Expressões Não Manuais, Funções linguísticas, Funções prosódicas.

## INTRODUÇÃO

A Língua Brasileira de Sinais-Libras, como as demais línguas de sinais, é um sistema linguístico complexo e, mesmo sendo de modalidade gestovisual, possui todas as características para ser considerada uma língua natural. Como tal também possui especificidades, sendo a principal delas o modo de produção e percepção das informações linguísticas, manual e visual, respectivamente.

Desde os primeiros estudos das línguas de sinais, tem-se estabelecido que a Configuração de Mão (CM); Ponto de articulação (PA) e Movimento (M) são os parâmetros primários que compõem a língua. Um pouco mais tarde a Orientação (Or) e as Expressões Não Manuais (ENMs) foram incorporadas ao conjunto de parâmetros por Battison (1974, 1978), conforme Quadros e Karnopp (2004). Embora tenhamos outros modelos fonológicos da *American Sign Language-ASL* (LIDEEL e JONSONH, 1989) e da Libras (LESSA-DE-OLIVEIRA, 2019), a literatura especializada, de um modo geral, tem estabelecido esses cinco parâmetros (CM; PA; M; Or. e ENMs) como os componentes que formam os sinais na Libras.

A Libras apresenta em sua estrutura sinais manuais, não manuais e multi-modais/ multi-canais, conforme Xavier (2019). Os sinais manuais são aqueles que são produzidos apenas com as mãos; os sinais não manuais são os que não utilizam as mãos em sua composição, apenas expressões do rosto e/ou do corpo, já os multi-canais são aqueles que são formados tanto com as mãos quanto com as expressões não manuais.

Neste trabalho, nosso foco será as Expressões Não Manuais-ENMs, que são os movimentos realizados pela cabeça, tronco, ombros e expressões do olho, boca, nariz, bochecha e sobrancelhas.

Assim, buscaremos descrever e explicar as ENMs, entendendo que são indispensáveis para conhecer melhor as línguas de sinais. Diante disso, surgem alguns questionamentos que nortearão nossa pesquisa: Qual o papel das Expressões Não Manuais na Libras? As ENMs também exercem funções prosódicas? Em busca de responder tais questionamentos nossos objetivos são: (i) Estabelecer quais as funções das ENMs já apresentadas pela literatura da Libras e; (ii) Investigar se essas ENMs também podem ter funções prosódicas.

Assim, nosso trabalho encontra-se dividido da seguinte maneira: na seção 2, Metodologia, apresentaremos os caminhos metodológicos e as ferramentas utilizadas para o tratamento dos dados; na seção Referencial teórico, trazemos um panorama das pesquisas já realizadas sobre as ENMs e suas funções na Libras; na seção que segue, Resultados e discussão, apresentamos a análise

dos nossos dados e nossas discussões sobre os mesmos e por fim, encerramos com nossas Considerações finais.

## METODOLOGIA

Nesta seção, apresentaremos os caminhos metodológicos e a ferramenta utilizada para a coleta e análise de nossos dados.

Para constituir o *corpus* deste estudo, escolhemos um vídeo do Youtube, por ser uma plataforma aberta e de livre acesso público. Nossos critérios para a escolha do vídeo foram: que fosse uma narrativa; que o sinalizante fosse surdo e que a imagem do vídeo fosse de boa qualidade (enquadramento, iluminação, cenário) para que as Expressões Não Manuais fossem visíveis de modo a não prejudicar nossa análise. Assim, o vídeo escolhido foi do sinalizante surdo João Pedro que possui um canal que divulga histórias em Libras e a história escolhida foi “Os três porquinhos” ([https://www.youtube.com/watch?v=N-XkPIdB-\\_LE](https://www.youtube.com/watch?v=N-XkPIdB-_LE)), por ser uma narrativa bem conhecida culturalmente.

Para a análise das ENMs, utilizamos o software Elan 6.2, que nos permite fazer trilhas de anotações enquanto assistimos ao vídeo analisado. As trilhas foram baseadas no sistema de códigos proposto por Ekman e Friesen (1976). Foram foco de análise gestual, as passagens das narrativas que apresentassem informações prosódicas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Em seus primeiros estudos sobre a Libras, Brito ([1995] 2010, p.41) levantou um questionamento sobre as ENMs ainda hoje discutido que é sobre “a possibilidade de que as expressões faciais sejam parâmetros, dada a sua importância para diferenciar significados”. Já Stokoe (1960), em seus primeiros estudos sobre a língua de sinais americana, não incluiu as ENMs como parâmetro fonológico das línguas de sinais. Essa inclusão só veio a acontecer mais tarde com Battison (1974 apud QUADROS E KARNOPP, 2004). Mas hoje, após alguns estudos sobre as ENMs, estas têm sido reconhecidas como tendo um importante papel nas línguas de sinais. Os primeiros trabalhos que apresentaram algumas das funções das ENMs foram os de Brito e Langevin (1995); Quadros e Karnopp (2004). No entanto, tais pesquisas tinham foco apenas em uma única área da linguística, a sintaxe.

Tradicionalmente, tem-se concebido que as ENMs nas línguas de sinais podem ser, conforme Xavier (2019), expressivas/afetivas ou linguísticas/gramaticais. Quanto às ENMs que apresentam funções gramaticais, de acordo

com Quadros e Karnopp (2004), prestam-se à dois papéis nas línguas de sinais: a marcação de construções sintáticas e diferenciação de itens lexicais. Conforme esclarecem as autoras, as ENMs com funções sintáticas marcam sentenças interrogativas, orações relativas, topicalizações, concordância e foco, já as ENMs que constituem componentes lexicais marcam referência pronominal, partícula negativa, advérbio, grau ou aspecto. Mas apesar de todas essas funções reconhecidas, não há pesquisas suficientes que se aprofundem em tais aspectos das ENMs, especialmente nas funções prosódicas.

Como já postulado pela literatura, as ENMs podem ser de dois tipos: as afetivas e as gramaticais. As afetivas estão relacionadas aos sentimentos, acompanham sinais como raiva, alegria, tristeza, dor, medo etc. e, conforme Ekman (2011), são consideradas universais, corroborando a afirmação de Marinho (2014, p.13): “Estudos procedidos por pesquisadores de línguas de sinais reconhecem a existência das expressões faciais universais (felicidade, tristeza, medo, raiva, surpresa e aversão)”.

Pêgo (2013) aborda que as pesquisas estão mais concentradas nas ENMs com funções afetivas, mas que ainda há muita ambiguidade no conceito da emoção humana. A autora ainda alerta que qualquer estudo que pretenda diferenciar as expressões faciais emocionais das não-emocionais é passível de críticas.

Já as ENMs com funções gramaticais ou linguísticas, aparecem em diferentes níveis de análises. Segundo Corina et al (1999 apud PÊGO, 2013, p. 42), as expressões faciais gramaticais, na ASL (American Sign Language), dividem-se em pelo menos duas classes distintas: classe de expressões faciais com funções sintáticas (condicionais e relativas, por exemplo), com uso de expressões específicas; e a classe que marca sentenças adverbiais, essas expressões coo-rem e modificam sinais verbais.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para este trabalho, tivemos a intenção de além de apresentar as funções das ENMs já estudadas pela literatura, investigarmos outra função pouco explorada, a função prosódica. Assim, a partir do vídeo analisado, encontramos algumas dessas funções, das quais destacamos apenas a ênfase.

Utilizamos o sistema de código de Ação Facial (Facial Action Code – FAC) desenvolvido por Paul Ekman e Wallace V. Friesen (1976), que tem o propósito de descrever as expressões faciais, as quais eles chamam de Unidades de Ação (AUs) que descrevem as ações dos músculos do rosto. Os autores fizeram uma

notação numérica para cada AU, dessa forma para cada expressão muscular existe um número correspondente.

Como sabemos, a prosódia acrescenta informações à comunicação, assim ao olharmos para o sinal manual na Libras, nossa intenção seria observar se a expressão facial existente possuía esse caráter. Conforme menciona Souza (2020, p. 45), “ENMs com funções de nível prosódico comportam-se de maneira distinta, quando comparadas às ENMs gramaticais e afetivas”.

Ao notarmos esse comportamento distinto e um padrão diferente dado ao sinal ocasionado pela presença das ENMs, nossa tarefa seguinte seria descobrir qual função elas estariam assumindo. A primeira função identificada foi a intensidade de fala, ou seja, a ênfase dada ao discurso.

Consoante Leite (2009, p. 23), “A intensidade é o correlato físico da amplitude (valor da distância entre a pressão zero e a pressão máxima da onda), e diz respeito à força da corrente de ar utilizada para a produção da fala”.

Embora não seja possível mensurar a sensação auditiva de intensidade do som, como acontece nas línguas orais, é possível perceber uma intensificação posta no sinal pela fricção da boca e pela força imposta no sinal ao ser realizado. Assim, percebemos uma alteração no sinal, o que conforme Alves, Baia e Lessa-de-Oliveira (no prelo), as produções prosódicas podem ser notadas a partir da alteração da forma padrão de um sinal, quando um dos parâmetros é realizado. Entendemos com isso que as expressões faciais também são esses traços que alteram a forma padrão do sinal, como pode ser notado nas figuras 1 e 2.

**Fig. 01 - Intensidade ao marcar os porquinhos)**



**Fig. 02 - (Intensidade ao sinalizar RESPONSÁVEL)**



Fonte: ([https://www.youtube.com/watch?v=NXkPIdB\\_LE](https://www.youtube.com/watch?v=NXkPIdB_LE)).

Conforme Fuks (20016 apud SANTOS e XAVIER, 2019), a expressão de intensidade na Língua de Sinais Israelense-ISL não é um processo gramatical, mas sim gestual, dada a grande variabilidade tanto intra quanto intersujeito. A autora chega a essa conclusão após verificar a mudança de expressão tanto de diferentes sujeitos quanto dos mesmos sujeitos em relação a marcação de intensidade na língua.

Essa mudança de expressão também pode ser notada em nossos dados. Na figura 01, os olhos estão abertos e fitos no receptor, já a boca está com uma leve fricção dos lábios, o que demonstra uma força imposta ao sinal. No sistema de Ekman e Frisen, essa expressão é a unidade de ação 24, denominada por eles de pressor labial ou lábio pressionado.

O sinalizante, em sua narrativa, está marcando o primeiro porquinho em um de seus dedos, recurso muito comum na Libras. Geralmente, essa marcação é realizada com expressão facial neutra, porém na figura 01, notamos uma fricção de lábios o que pode significar que o sinalizante quis reforçar que foi o primeiro porquinho e não o segundo, nem o terceiro.

Já na figura 02, a cabeça está levemente levantada (AU 53), olhos semi-cerrados (AU 44), fricção de lábios (AU 24) e bochechas infladas (AU 33), o que também impõe uma força ao sinal. O sinal realizado na figura 02 é o de RESPONSÁVEL/RESPONSABILIDADE. Nesse caso, é uma fala do pai dos porquinhos (esse recurso é chamado na Libras de incorporação de personagem) falando para seus filhos que eles já são adultos e precisam ter responsabilidade. Da mesma forma que a figura 01, o sinal responsável/responsabilidade é realizado com expressão facial neutra em sua forma padrão (cf. Figura 03), já em nossos dados, as expressões faciais estão bem presentes na sinalização. O que nos sugere, em nossa análise, que o sinalizante quis chamar a atenção para o que estava sendo dito, revelando talvez uma fala mais dura, mais firme de um pai com seus filhos, ou seja, uma fala mais enfática.

**Figura 03: Sinal RESPONSÁVEL/RESPONSABILIDADE**



Fonte: Capovilla e Raphael (2001)

Dessa forma, nas duas situações (fig. 01 e 02), entendemos que a fala do sinalizante foi alterada, houve uma modificação em ambos os sinais decorrente de uma expressão facial empregada, com a intenção de reforçar a informação ou chamar a atenção para uma informação importante na sentença. Em termos de tom, poderíamos dizer que sua entonação mudou por conta da expressão não manual.

Ao investigarem a prosódia na fala dirigida à criança na Libras, Alves, Baia e Lessa-de-Oliveira (2022), apontaram em seus dados que 40% dos sinais analisados tiveram a presença das ENMs sendo que elas não apareciam nos sinais padrão, ou seja, houve um acréscimo de informação ao sinal. Os autores Alves, Baia e Lessa-de-Oliveira (2022), concluíram que “levantar e/ou abaixar sobrancelhas, fechar ou arregalar os olhos, inflar bochechas e articulação labial incluindo língua para fora” (p.11) atuaram com ferramenta prosódica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos que nortearam o desenvolvimento do nosso estudo foram estabelecer quais as funções das ENMs já apresentadas pela literatura e, com base no Sistema de Ação Facial (Facial Action Code – FAC), desenvolvido por Ekman e Friesen (1976), identificar funções prosódicas ainda pouco exploradas. Para tanto, fizemos uma revisão bibliográfica para levantarmos quais as funções apresentadas pelos estudiosos e, na tentativa de encontrar expressões que exercem funções prosódicas, fizemos uma análise de um vídeo da plataforma Youtube de um surdo fluente em Libras que foi analisado com o suporte do sistema de notação Elan 6.2.

Muito embora haja consenso entre os pesquisadores sobre a importância das ENMs para a língua, pode-se considerar que ainda é um terreno fértil para a pesquisa, visto haver pouca quantidade de trabalhos na área. Além disso, muitas de suas funções ainda são pouco exploradas como, por exemplo, seu papel em construções prosódicas.

Estudos têm apontado que tanto as línguas orais como as línguas de sinais apresentam constituintes prosódicos. Embora sejam de modalidades distintas, as línguas apresentam semelhanças em diversos aspectos linguísticos.

Os dados obtidos trazem fortes evidências de que algumas ENMs como olhos semicerrados, fricção de lábios e bochechas infladas atuam como intensificadores dos sinais e exercem função prosódica de ênfase. O que pode se assemelhar a entonação, mudança de voz, nas línguas orais. Ressaltamos a continuidade desta pesquisa, visto que intencionamos ainda encontrar novas evidências para outras funções prosódicas das ENMs.

Diante disso, vale ressaltar a relevância de nossa pesquisa, visto que do ponto de vista científico, busca contribuir com a comunidade linguística, não somente nas pesquisas das línguas de sinais, mas das línguas naturais de modo geral, pois avançará nas especificidades dessas línguas, revelando aspectos comuns nas línguas naturais como, por exemplo, a utilização dos gestos para marcações prosódicas, o que parece demonstrar uma universalidade.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Marcelo Meira; BAIA, Maria de Fátima de Almeida e LESSA-DE-OLIVEIRA, Adriana Stella Cardoso. Aspectos Prosódicos da Child-Directed Signing na Língua Brasileira de Sinais – Libras. (No prelo)

BRITO, L.; LANGEVIN, E. Sistema Ferreira Brito-Langevin de Transcrição de Sinais. In: FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1995] 2010.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática da língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, [1995] 2010.

CAPOVILLA, R. C.; RAPHAEL, W. D. **Dicionário Enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira**. v. I. São Paulo: EDUSP, 2001.

EKMAN, P.; FRIESEN, W. V. **Measuring facial movement**. Journal of Environmental Psychology, (1976).

EKMAN, Paul. **A Linguagem das Emoções**. São Paulo: Lua de Papel, 2011

ELAN (Versão 6.2) [Software de computador]. (2021). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics. Obtido em <https://archive.mpi.nl/tla/elan>.

LEITE, Délia Ribeiro. Estudo prosódico sobre as manifestações de foco. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009. 146p.

LESSA-DE-OLIVEIRA, A. S. C. Componentes articulatórios da Libras e a escrita SEL. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 2, p. 103-122, 2019. DOI:<https://doi.org/10.22481/el.v17i2.5338>.



LIDDELL, Scott K.; JOHNSON, Robert E. American Sign Language: The Phonological Base. *Sign Language Studies* 64, p. 197-277, 1989.

MARINHO, M. L. Língua de Sinais Brasileira: proposta de análise articulatória com base no banco de dados LSB-DF. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Brasília, 2014. 231p.

PÊGO, C. F. Sinais não-manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema-boca. Dissertação (Mestrado), Universidade de Brasília, Brasília, 2013. p.88

QUADROS, Ronice Muller e KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: Estudos Lingüísticos**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, Thiago Steven; XAVIER, André Nogueira. Recursos manuais e não-manuais na expressão de intensidade em Libras. **Leitura: Estudos linguísticos e literários**. Maceió, n. 63, jul./dez. p. 120-137, 2019.

SOUZA, Diego Teixeira. A constituição prosódica da língua brasileira de sinais (libras): as expressões não manuais. Tese (doutorado). Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020. 179p.

STOKOE, William. Sign Language Structure: an outline of the visual communication System of the American Deaf. **Studies in Linguistics**, Buffalo 14, v. 1, n. 8, p. 3-78, New York, abr. 1960.

XAVIER, André Nogueira. Análise preliminar de expressões não-manuais lexicais nas libras. In: **Revista Intercâmbio**, v. XL, p. 41-66, 2019.



# SEÇÃO RESUMOS

# CARTAS PESSOAIS PERNAMBUCANAS: POR UMA HISTORICIDADE DA LÍNGUA E DO TEXTO

Stênio Bouças Alves Filho<sup>1</sup>  
Valéria Gomes<sup>2</sup>

## RESUMO

Por uma investigação que não se detenha apenas à historicidade da língua, mas também do texto, este trabalho visa analisar um *corpus* constituído por 185 cartas pessoais escritas por pernambucanos durante os séculos XIX e XX. Para tanto, os principais pontos abordados neste estudo são: (i) a identificação dos elementos composicionais da carta pessoal em suas diferentes temáticas (amor, amigo e família); (ii) a reconstrução da performance das cartas; e (iii) a análise do uso do possessivo de segunda pessoa do singular na tessitura textual do gênero carta pessoal. Para tanto, recorreremos ao aparato teórico-metodológico da Sociolinguística Histórica (CONDE SILVESTRE, 2007; HERNÁNDEZ-CAMPOY; SCHILLING, 2012); ao Modelo de Tradição Discursiva (KOCH, 1997; KABATEK, 2004; 2006; 2012; LONGHIN, 2014); e à Teoria de Poder e Solidariedade (BROWN; GILMAN, 1960). Os resultados deste estudo apontam para uma tradição cultural no que diz respeito aos elementos composicionais da carta pessoal herdado pela retórica clássica. Outro ponto é a inserção do possessivo *seu* com referência à segunda pessoa do singular em duelo com o *teu*, presentes, principalmente, nas fórmulas de abertura e fechamento das cartas. Além disso, esta pesquisa identifica que o uso do possessivo *teu* está associado a uma relação mais íntima, em sua maioria, nas cartas de amor, enquanto o emprego da forma possessiva

1 Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL/UFRPE), [alvesfilho.sb@gmail.com](mailto:alvesfilho.sb@gmail.com);

2 Professora orientadora: Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), [valeria.sgo-mes@ufrpe.br](mailto:valeria.sgo-mes@ufrpe.br).

*seu* apresenta um caráter semântico multifuncional, o que facilita o emprego dessa forma tanto em uma relação simétrica quanto assimétrica, podendo ser aplicado em diferentes contextos comunicativos. Compreendemos, portanto, que a explicação e a realização da variabilidade *teu/seu* não está apenas na estrutura da língua, mas também está associada ao contexto de produção e à composição textual do gênero.

**Palavras-chave:** Carta pessoal, Historicidade, Tradição, Variação, Sócio-história.

# A GRAMÁTICA TRADICIONAL: TRADIÇÃO DISCURSIVA EM PERSPECTIVA HISTORIOGRÁFICA

Thiago Zilio-Passerini<sup>1</sup>  
Dieli Vesaro Palma<sup>2</sup>

## RESUMO

A Historiografia Linguística, como campo de estudos atrelado à História e à Linguística, tem desenvolvido profícuos diálogos com outras áreas. Nesse percurso, vem se ocupando de reconstruir o conhecimento linguístico, situando-o no tempo e no espaço. No presente trabalho, tenciona-se apresentar o andamento da pesquisa empreendida por Zilio-Passerini e Palma (2021), na qual os autores propõem uma aproximação entre a Historiografia Linguística (Koerner, 1996, 2014; Swiggers, 2012, 2019) e as Tradições Discursivas (Kabatek, 2005, 2015; Koch, 2008; Barbosa, 2012; Andrade e Gomes, 2018). O foco recai sobre a denominada gramática tradicional e, na primeira etapa da investigação, foram utilizadas a *Techné grammatiké*, de Dionísio, o Trácio, e a *Grammatica da língua portuguesa*, de João de Barros. Acerca da metodologia, os autores seguiram os pressupostos de Koerner (1996;2014) e Swiggers (2012; 2019). Na ocasião, a análise mostrou considerável proximidade entre as referidas obras, apesar do lapso temporal que as separa. Por essa razão, é possível considerar a gramática tradicional como uma tradição discursiva que, apesar de algumas mudanças, se mantém ao longo dos séculos.

**Palavras-chave:** Historiografia Linguística, Tradições Discursivas, gramática tradicional.

1 Doutorando em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, [thizilio@yahoo.com](mailto:thizilio@yahoo.com).

2 Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, [dieli@uol.com.br](mailto:dieli@uol.com.br).

# RELATANDO A SI: A NEGOCIAÇÃO DAS IDENTIDADES DE HOMENS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL<sup>1</sup>

Joseffer Maxi Maia Rodrigues<sup>2</sup>

Francisco Mário Carneiro da Silva<sup>3</sup>

## RESUMO

recente a inclusão de homens como professores na Educação Infantil. Isto porque a educação de crianças pequenas, até o século XX, era pensada a partir de dois fatores políticos-ideológicos: (1) educação infantil como sinônimo de assistencialismo; (2) cuidado como tarefa social de menos prestígio — relacionada, portanto, à mulher-mãe. Estes são, sem dúvidas, alguns dos fatores que fomentam uma política de apagamento dos homens no primeiro segmento da educação básica. Na atualidade, mesmo imperando o binômio cuidar-educar na Educação Infantil, carregado de intencionalidade pedagógica, são poucos os homens que ocupam este espaço como profissionais do ensino. Os poucos homens que atuam neste segmento, no entanto, vivenciam processos de desvelamento social, sobretudo no que tange ao tensionamento da masculinidade hegemônica e da idiosincrasia entre educar/cuidar como um papel feminino. Na vivência direta com o cuidado de crianças, os homens professores de Educação Infantil, tensionam o “ser homem” e constroem uma masculinidade outra, além dos ditames tradicionais do gênero masculinista. Assim, partimos da Sociolinguística Interacional e da Teoria Queer para analisar um recorte de 3 entrevistas com professores de Educação Infantil visando entender como eles relatam as negociações de suas identidades

1 O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPQ – Código de financiamento #131289/2022-5 e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

2 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE) – [maxi.maia.r@gmail.com](mailto:maxi.maia.r@gmail.com);

3 Professor-pesquisador formado na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mestrando em Linguística na Universidade Federal de Pernambuco – [mario.carneiro@ufpe.br](mailto:mario.carneiro@ufpe.br);

enquanto homens num ambiente majoritariamente ocupado por mulheres. Por fim, encontramos pistas de contextualização que indicam, em todos os casos, uma negação do lugar de homem enquanto Profissional da Educação Infantil e preconcebidos sobre gênero/sexualidade que norteiam tanto a postura das mulheres pedagogas, como das famílias que, por vezes, desaprovam o lugar do homem nessa profissão e no cuidado para com seus filhos.

**Palavras-chave:** Identidades, Educação Infantil, Masculinidades.

# ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO DA CONCORDÂNCIA VERBAL NO PORTUGUÊS FALADO EM MOÇAMBIQUE

Bianca Ferreira da Costa<sup>1</sup>

Silvia Rodrigues Vieira<sup>2</sup>

## RESUMO

O trabalho descreve os respectivos padrões de concordância verbal na variedade do português falado em Moçambique (PM), observando a primeira pessoa (1PP) e terceira pessoa do plural (3PP). Para tanto, consideram-se amostras com graus de urbanidade diferentes, indo, do mais urbano (Maputo, capital) ao menos urbano (Cuamba, cidade de Moçambique). A seleção e obtenção de ocorrências são examinadas a partir dos preceitos da Teoria da Variação e Mudança (WEINRECH; LABOV; HERZOG, 1968), sendo a língua concebida como um fenômeno social e heterogêneo. Considerando a realidade multilíngue de Moçambique, além dos fatores linguísticos – relacionados à forma verbal e ao sujeito – e sociais básicos – faixa etária, escolaridade e escolaridade –, controlam-se também a primeira língua (L1) e o emprego e/ou compreensão da língua portuguesa (LP) no cotidiano do participante. Os resultados demonstram que independente da pessoa verbal, a marcação padrão é altamente empregada entre os falantes, especialmente aqueles que possuem a LP como L1. Quando confrontada aprendizagem da LP, os falantes de português como L2 revelam, tanto na 1PP como na 3PP, atuação variável da regra. No que tange à urbanidade, embora haja poucos dados de 1PP na amostra rural, fator que atribui caráter limitado a generalizações, os resultados da 3PP sugerem a maior frequência da variante padrão nas amostras urbanas do que nas amostras rurais. Por último, quanto à concordância entre as formas variáveis em relação aos sujeitos de 1PP, os resultados apontam

1 Mestre do Curso de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, biancaferreira@letras.ufrj.br;

2 Professora doutora da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, silviavieira@letras.ufrj.br.



alternância entre a marca padrão de pluralidade majoritariamente em relação ao sujeito *nós* (94,3%), de modo que a concordância não padrão com o sujeito *a gente* se demonstra rara e muito pontual. Por fim, espera-se que este trabalho contribua com a compreensão do impacto do multilinguismo nos fenômenos variáveis da variedade do PM.

**Palavras-chave:** Concordância verbal, Português de Moçambique, Variação da 1PP e da 3PP.

# CONSTRUÇÕES RELACIONAIS DE FINGIMENTO E AGENTIVIDADE

Kátia Roberta Rodrigues-Pinto<sup>1</sup>

## RESUMO

Este estudo se concentra em discutir os traços de agentividade em construções relacionais de fingimento a partir do pareamento forma-significado [Suj+VREL(+uma)+Predt] ↔ [estado fingido] (RODRIGUES-PINTO, 2021). Assume-se o quadro teórico-metodológico dos Modelos Baseados no Uso (KEMMER; BARLOW, 2000) em interface com a Gramática de Construções de Goldberg (1995, 2006) associada às contribuições de Bybee (2010), no campo da cognição e uso, e da abordagem construcional proposta por Traugott e Trousdale (2013, 2016). Objetiva-se, de modo geral, analisar construções cujo slot verbal é preenchido pelos predicados *pagar* e *dar*, como em *Ele deu uma de bonzão*; *Ele pagou uma de muleque*; *Ela quer dar de bonita*; *Ela ia pagar de professora*; entre outras, verificando os traços de agentividade presentes na construção nos termos de Fillmore (1968, 1971), Chafe (1970), Halliday (1966, 1967), Gruber (1976), Jackendoff (1972) e Cançado (2018). Acredita-se que tais construções integrem a rede das construções de processo relacional (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004), contudo, em posição mais marginal e, portanto, distante do protótipo, pois compartilham a natureza atributiva da construção e se difere por apresentar o papel semântico de agente. Para o levantamento de dados, recorre-se à amostra de ocorrências disponível no Corpus do Português (DAVES & FERREIRA, 2006) com dados sincrônicos dos séculos XX e XXI.

**Palavras-chave:** Construções relacionais de fingimento, Abordagem construcional, Agentividade.

1 Doutoranda e Mestra em Letras, na área de Estudos Linguísticos e linha de pesquisa Análise e Descrição de Línguas Naturas, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- UFMS/ CPTL, [katiarodriguespinto@gmail.com](mailto:katiarodriguespinto@gmail.com);

# O GÊNERO NOTA DE FALECIMENTO: A MORTE ANUNCIADA EM JORNAIS PERNAMBUCANOS E NA REDE SOCIAL FACEBOOK

Stênio Bouças Alves Filho<sup>1</sup>

Valéria Gomes<sup>2</sup>

## RESUMO

As notas de falecimento são tradições discursivas veiculadas em periódicos pernambucanos datados a partir do século XIX e cumprem o propósito de dar nota sobre o falecimento de uma determinada pessoa. O presente estudo tem por objetivo analisar as notas de falecimento produzidas durante os séculos XIX, XX e XXI, abrangendo as notas veiculadas nos periódicos impressos e na plataforma digital *facebook* e, com base na historicidade desse gênero, apresentar uma proposição didática voltada para o ensino de Língua Portuguesa. Este trabalho está fundado em dois pilares teóricos, a saber: no Modelo de Tradição Discursiva (KOCH, 1997; KABATEK, 2004; 2006; 2012; LONGHIN, 2014); e no Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; BRONCKART, 2012). A partir da construção do *corpus*, formado por 75 (setenta e cinco) notas de falecimento, referentes aos séculos XIX, XX e XXI – quinze notas para cada metade de século –, foi traçada a historicidade e a tradicionalidade do gênero em diferentes temporalidades, suportes e contexto de produção, tendo em vista que as notas refletem as práticas e os costumes da época em que foram escritas. Além disso, foi proposto uma sequência didática com a elaboração de um glossário, pensando na reflexão sobre a natureza social e histórica do gênero e da língua.

**Palavras-chave:** Nota de falecimento, Historicidade, Ensino.

1 Mestrando em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (PROGEL/UFRPE), [alvesfilho.sb@gmail.com](mailto:alvesfilho.sb@gmail.com);

2 Professora orientadora: Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco e Professora do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco, [valeria.sgomes@ufrpe.br](mailto:valeria.sgomes@ufrpe.br).

# VARIAÇÃO NA POSIÇÃO DE SUJEITO EM CARTAS PESSOAIS DE MISSIVISTAS PERNAMBUCANOS

Elizabhatt Christina Cavalcante da Costa<sup>1</sup>

Cláudia Roberta Tavares Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo insere-se na perspectiva da linguística Sócio-Histórica do Português Brasileiro (PB), objetivando analisar a variação das formas de tratamento Tu e Você na posição de sujeito em 131 cartas pessoais de pernambucanos nos séculos XIX e XX, enfocando a historicidade da língua e do texto. Estudos linguísticos histórico-diacrônicos, como os de Duarte (1993, 1995), têm demonstrado que a reorganização do quadro pronominal brasileiro tem apontado para uma mudança no Parâmetro do Sujeito Nulo (PSN) (CHOMKSY, 1981, 1986), isto é, o PB, ao contrário do português europeu (PE), uma língua de sujeito nulo parcial (HOLMBERG; NAYUDU; SHEEHAN, 2009; KATO; DUARTE, 2014). No que se refere à historicidade do texto, enfocamos no modelo de abordagem das Tradições Discursiva (TD) (KOCH; OESTERREICHER; 1996, 2006; KABATEK, 2006) evocadas no gênero carta pessoal, nos subgêneros amor, amigo e família, através de modos tradicionais de dizer que possam motivar a variação de Tu e Você na posição de sujeito como pronome nulo ou pleno. Pelo viés da historicidade da língua, consideramos os estudos diacrônicos do PB que têm como base teórica o Modelo de Princípios e Parâmetros, centrando a atenção no PSN em interface metodológica com a Sociolinguística quantitativa laboviana para análise dos dados intra e extralinguísticos (WEIREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]). Diante disso, obtivemos como resultados: (a) realização mais frequente de sujeitos pronominais plenos em contextos de referencialidade

1 Doutoranda em Linguística da Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, elizabhattcosta@hotmail.com;

2 Professora orientadora: Pós-doutora, Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, claudia.rtsilva@ufrpe.br.

definida; (b) maior produtividade da forma Você nos três subgêneros da carta pessoal (amor, amigo e família), e (c) os modos recorrentes de dizer atuando na alternância das formas Tu e Você, sobretudo, nas cartas de amor.

**Palavras-chave:** Cartas Pessoais, Variação de Tu e Você, Formas de tratamento, Sociolinguística Histórica, Português Brasileiro.

## FEMININO GENÉRICO: MODOS DE USAR

Iran Ferreira de Melo<sup>1</sup>

### RESUMO

Entende-se por feminino genérico o uso de itens lexicais designativos de gênero social (em nomes e pronomes) marcados com morfemas femininos na identificação de grupos heterogêneos. Por exemplo, ao indexicalizar um grupo de pessoas identificado ou não, quando dizemos ‘elas’, em vez de a forma não marcada ‘eles’, estamos operando com o feminino genérico. Os estudos sobre linguagem não-binária no Brasil não têm incluído o feminino genérico como um de seus modos. Este trabalho é parte de uma pesquisa que o insere nesse tipo de discurso, já que o efeito pragmático do feminino genérico não é construir sentidos sobre gênero para marcar a identidade de mulheres ou de pessoas femininas, mas funciona como um modo de ativação do estranhamento sobre a razão pela qual universalizamos o masculino gramatical em nossa língua e, com isso, se afasta da duonormatividade de gênero. O feminino genérico, com isso, marca o assombro e a crítica como efeito, promovendo um discurso queer de gênero. A esteira epistêmica desta comunicação é o trabalho de Judith Butler (2021) e sua analítica sobre o contrabando discursivo característico de manifestações queer. Neste trabalho, diante disso, apresento traços e possibilidades de uso do feminino genérico, tomando a não binariedade como performance constitutiva das identidades e forjada no discurso de todas as pessoas. Para tanto, apresento exemplos e busco problematizar o papel perlocutório desse fenômeno.

**Palavras-chave:** feminino genérico, gênero, teoria queer.

---

1 Professor do curso de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, iran-melo@hotmail.com.

# ASPECTOS DA AQUISIÇÃO DE PORTUGUÊS L2 EM GUINÉ BISSAU: NOTAS SOBRE A CONCORDÂNCIA NA PRODUÇÃO ESCRITA

Daniela Paula de Lima Nunes Malta<sup>1</sup>

## RESUMO

Na África lusitana, a Língua Portuguesa convive com o mosaico linguístico oriundo das diversas línguas étnicas presentes nessas comunidades, o que ocasiona um intenso contexto multilíngue. Estudos contemporâneos no âmbito da Aquisição da linguagem apontam para o perfil do português como estatuto de L2, em sua maioria, apesar de ser a língua oficial nos cinco países do continente africano. Diante disso, este trabalho objetiva compreender o estatuto do português em Guiné Bissau, partindo do objetivo central de apresentar e refletir sobre a sintaxe de concordância verbal que resulta do contacto do Português L2 com o crioulo guineense, língua materna da população neste país. Para tanto, realizou-se uma breve introdução à formação do crioulo guineense, como também a situação sociolinguística atual do país. Dessa maneira, utilizamos como lentes teóricas os trabalhos de Couto e Embaló (2010), Freire e Guimarães (2011) e Oliveira, Baio e Injai (2013), que apresentam a situação da língua portuguesa no contexto guineense, bem como sua oficialização, seu confronto com a língua crioula, que tem se expandido cada vez mais, e as línguas nativas, que também convivem em intenso contato no país. A partir da análise de dados de corpus, conclui-se que, não só há propriedades da gramática do crioulo guineense que não são mantidas no Português escrito em Guiné Bissau e traços gramaticais do Português que são conservados no crioulo guineense tendo em vista o continuum linguístico, mas também que há características novas que não pertencem a nenhuma das

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco – PPGL - UFPE, [malta\\_daniela@yahoo.com.br](mailto:malta_daniela@yahoo.com.br)

gramáticas em contato. Portanto, qualquer proposta de análise da sintaxe na aquisição da língua portuguesa no contexto guineense precisará considerar a questão do contato linguístico presentes nessas sociedades, além de atentar para aspectos relacionados a identidade linguístico-cultural.

**Palavras-chave:** Português de Guiné Bissau, Concordância verbal, Segunda língua, Dados de escrita, Identidade.



# PERFORMATIVIDADE DE GÊNERO E HOMOFOBIA: UM OLHAR SOBRE A CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS LGBTQIA+ EM PIADAS DE JÚNIOR CHICÓ

Ademario Jesus de Carvalho<sup>1</sup>  
Gilberto Nazareno Telles Sobral<sup>2</sup>

## RESUMO

As piadas são espaços sociodiscursivos propícios para a circulação de assuntos censurados por parte da sociedade, capazes de (re)produzir estereótipos e preconceitos de forma sutil (ou não). O riso provocado pelo humor presente nas piadas busca reforçar a mecanicidade construída e instaurada pela sociedade no sujeito configurada a partir das instituições que regulamentam os indivíduos, ditando comportamentos afetivos, aspectos físicos, tendências de moda e outros elementos convencionados social e culturalmente. Desse modo, pensaremos a construção dos estereótipos a partir da orientação sexual e de gênero balizada através das piadas e a performatividade de gênero mobilizada pelo humorista pernambucano Júnior Chicó em alguns recortes discursivos selecionadas no espetáculo *Quando Eu Me Assumi* (2019) disponibilizado no *YouTube*. Para delinear o arcabouço teórico dessa pesquisa, recorreremos às postulações de Pêcheux (2014) e Orlandi (2013) a fim de operacionalizar os conceitos teóricos e metodológicos da AD; às formulações de Bergson (2018) sobre o humor e o riso; às contribuições sobre performatividade de gênero cunhadas por Butler (1993, 1999); e recorreremos a Possenti (1998, 2010) com o intuito de compreender como ocorre a constituição dos estereótipos nas piadas. Sendo assim, pretendemos discutir

- 1 Mestre e doutorando em Estudo de Linguagens pelo Programa de Pós-Graduação em estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do estado da Bahia (UNEB) - BA, [demaducarvalho@outlook.com](mailto:demaducarvalho@outlook.com);
- 2 Professor Orientador. Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), [gsobral@uneb.br](mailto:gsobral@uneb.br).

conceitos que contribuam para a ampliação dos estudos discursivos, os quais promovam uma reflexão acerca de como o discurso humorístico corrobora para a propagação de estereótipos e da discriminação sexual e de gênero por meio da violência simbólica, verbal e física que vitimizam muitos homossexuais em nosso país.

**Palavras-chave:** Discurso; Piadas; Performatividade de gênero; Estereótipos; Homofobia

# DIÁLOGOS ENTRE O SUJEITO FREUDOLACANIANO E A ANÁLISE CRÍTICA DISCURSIVA – AS DUAS FACES DO AGENTE SOCIAL

Matheus Henrique Menezes Campos Ferreira<sup>1</sup>  
Vicentina Maria Ramires Borba

## RESUMO

Dentre os estudos da linguagem inseridos no hodierno, dois elementos que retornam aos debates com certa frequência são as perspectivas psicanalíticas em relação à linguagem e os estudos da Análise Crítica do Discurso (ACD). Dessa maneira, a fim de fomentar os estudos que já possuem grande espaço na academia, a presente pesquisa dispensou a perspectiva do sujeito clivado conforme a AD francesa e procura trazer um diálogo inédito entre o agente social farcloughiano e o simbólico-inconsciente freudolacanian, fundamentados principalmente por Fairclough (2019), Freud (2010; 2011) e Lacan (1998). Para possibilitar tal estudo, portanto, delimitou-se a um processo de investigação bibliográfica, por meio da revisão das literaturas já existentes como teses, artigos, dissertações e os postulados teóricos dos autores centrais de ambas as áreas tomadas como eixo principal do trabalho. Dessarte, objetivou-se no estudo a) a indicação de possibilidades de diálogo entre as teorias, sem que os postulados de uma invalide a outra; b) o apontamento de como determinadas instituições agem na construção discursiva dos agentes, mas sem ocasionar no sujeito clivado; e o c) descortinar de possíveis faces do evento discursivo para a ACD. Alcançando, dessa maneira, o despertar da curiosidade acadêmica para possibilidades de investigações no campo da ACD que, porventura, foram anteriormente desconsiderados ou sequer observados.

**Palavras-chave:** Perspectivas psicanalíticas, Agente social, Freudolacanian, ACD.

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) na UFRPE - henrique.matheus069@gmail.com

# A LEITURA SOB UMA PERSPECTIVA PRAGMÁTICA

Letícia dos Santos Caminha<sup>1</sup>  
Elena Godoy<sup>2</sup>

## RESUMO

A leitura é uma atividade complexa que pode ser analisada desde diferentes perspectivas. Neste trabalho, apresenta-se uma análise pragmática do processo de leitura, entendido como uma comunicação diferida, na qual autor e leitor interagem sem tempo e espaço comuns de referência. Concebe-se o texto como um enunciado, produzido por um dado locutor/autor, em um momento sociohistórico e cultural com características que tendem a diferir-se daquelas observadas no tempo e no espaço em que seu interlocutor/leitor o recebe e o interpreta. Com isso, o ato da leitura revela-se como uma interação, na qual o leitor deixa de ser entendido como um receptor passivo e, assim, reage ao texto, mobilizando seu repertório literário e seu conhecimento de mundo, a fim de uma interpretação interativa do texto lido (YUNES, 2002). Essa interpretação do texto literário, um enunciado que já se encontra fora de seu contexto de produção, requer do leitor escolhas contínuas que geralmente são feitas com base em suas projeções individuais e em critérios de razoabilidade. Desse modo, para Yunes (2002, p. 101), tem-se a concepção de que: “A interação demanda ação e não apenas reação, demanda interpretação e não apenas explicação, compreensão de textos. O texto demanda o leitor e seu repertório de leituras”. Essas afirmações sugerem que a interpretação do texto literário geralmente é feita a partir do background do leitor, o conhecimento de mundo construído pelo indivíduo nas experiências vividas na interação com o meio em que vive. A partir dessas considerações,

1 Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná – PR, leticia.94@outlook.com

2 Doutora em Estudos Linguísticos (Unicamp). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Comunicação e Cognição UFPR/CNPQ. Professora Associada da UFPR, na Pós-Graduação em Letras. E-mail: elena.godoi@gmail.com

analisa-se a relação entre texto-leitor desde uma perspectiva pragmática cognitivista, que nos possibilita a descrição da atividade de leitura como um tipo particular de comunicação inferencial marcada pela assimetria e orientada por princípios de relevância (SPERBER; WILSON, 1994).

**Palavras-chave:** Leitura, Cognição, Pragmática, Teoria da Relevância.

# A GESTÃO DA LÍNGUA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE O GÊNERO GRAMATICAL SOB À ÓTICA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA

Poliane Lima Leal de Souza Carlos<sup>1</sup>  
Socorro Cláudia Tavares de Sousa<sup>2</sup>

## RESUMO

Esse trabalho se insere no campo de estudo da Política e Planejamento Linguístico. Trata-se de uma investigação em dois documentos que visam a instrumentalizar uma língua não sexista, funcionando como um mecanismo de política linguística (SHOHAMY, 2006) para a orientação de práticas linguísticas no âmbito da administração pública. Nesse sentido, foram selecionados para análise: o “Manual para Uso Não Sexista da Linguagem” (RIO GRANDE DO SUL, 2014), desenvolvido pelo governo do Rio Grande do Sul e o “Guia para uma Linguagem Promotora da Igualdade entre Mulheres e Homens na Administração Pública” (ABRANCHES, 2009), desenvolvido pela Comissão pela Cidadania e Igualdade de Gênero da Presidência do Conselho de Ministros de Lisboa. Não obstante as especificidades de cada língua (português brasileiro e português europeu), escolhemos esses documentos devido à orientação para uma linguagem que se pretende neutra. Para tanto, recorreremos à noção de política linguística de Spolsky (2004, 2009, 2021) com o objetivo de investigar a gestão e as crenças sobre o gênero gramatical. Este trabalho é caracterizado como qualitativo (MINAYO, 2016) e se insere em um paradigma interpretativista (LIN, 2015). Os resultados parciais mostram a construção de políticas linguísticas que se contrapõem à norma padrão e

1 Doutoranda do curso de Linguística da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [profapoliane-leal@gmail.com](mailto:profapoliane-leal@gmail.com);

2 Doutora pelo curso de Linguística da Universidade Federal do Ceará- UFC, [sclaudiats@gmail.com](mailto:sclaudiats@gmail.com);

a indicação de uma referência explícita aos dois sexos, ao uso de “genéricos verdadeiros”, da eliminação de artigos, dentre outras propostas. Conclui-se que a política linguística que defende uma linguagem inclusiva coloca em um mesmo patamar gênero e sexo.

**Palavras-chave:** Política Linguística, Gênero gramatical, Linguagem inclusiva.

# IDENTIDADE PROFISSIONAL E IMPOLIDEZ: NARRATIVAS PESSOAIS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Joseffer Maxi Maia Rodrigues<sup>1</sup>

Ricardo Rios Barreto Filho<sup>2</sup>

## RESUMO

Considerando que as questões emotivas afetam o contexto educacional, esta pesquisa visa a investigar como a Impolidez se relaciona com o ensino-aprendizagem e o trabalho do professor. Assim, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo por meio da coleta de narrativas de situações de impolidez vividas por professores de língua portuguesa. Para este trabalho, fizemos um recorte de 2 narrativas de professores para observar quais critérios são usados para avaliar um evento como impolido. Dessa forma, iniciamos a coleta com a aplicação prévia de um formulário para que os professores narrassem interações desconfortáveis pelas quais passaram no ambiente escolar, para depois coletar as narrativas orais por chamada *on-line*. O nosso trabalho está orientado pelos estudos discursivos da (im)polidez, os quais observam o fenômeno como o julgamento intersubjetivo da adequação social dos comportamentos. Assim, fizemos uma análise das fórmulas convencionalizadas de impolidez e contamos com a interpretação indutiva do contexto dessas interações para identificar os aspectos motivadores das situações de impolidez, na medida em que elas estão associadas às emoções negativas vivenciadas pelos participantes. Nossas análises demonstram como a construção das identidades sociais dos professores de língua portuguesa influenciam no sentimento de ofensa desses profissionais e apresentam consequências para o trabalho docentes.

**Palavras-chave:** Identidade Profissional, Impolidez, Narrativa, Interação.

1 Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (PPGL/UFPE), bolsista CNPQ, [maxi.maia.r@gmail.com](mailto:maxi.maia.r@gmail.com);

2 Professor do Departamento de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), [ricardo.rios@ufpe.br](mailto:ricardo.rios@ufpe.br);



# A ANÁLISE DOS FENÔMENOS LINGUÍSTICOS LIKE E KIND OF SOB O OLHAR DO FUNCIONALISMO

Layanne Roberta de Araujo Silva<sup>1</sup>  
Renata Barbosa Vicente<sup>2</sup>

## RESUMO

As expressões like e kind of são muito recorrentes no âmbito da oralidade. Este foi o mote que nos instigou a apreciar as concepções apresentadas nos dicionários acerca desses termos, comparando-as ao uso. A fim de fundamentar nossa análise, seguimos a abordagem teórico-funcionalista, defendida por Martelotta (2011), Hernandez (2005) e Dik (1997), no tocante a incorporação de novas formas e funções de usos linguísticos realizadas pelos indivíduos. De acordo com Martelotta (2011), a abordagem funcionalista tem por base analisar a gramática como dependente, de seu uso concreto, ou seja, busca-se usos linguísticos. E assim, a produção da fala torna-se o alvo de interesse, tendo em vista, que a Gramática Funcional leva em consideração a interação verbal – em que a motivação e objetivos são questões centrais. Neste estudo, temos por objetivo analisar as novas formas e funções de usos assumidas pelos fenômenos linguísticos like e kind of no âmbito da oralidade. O corpus desse trabalho foi constituído a partir dos dez capítulos do documentário da Netflix The Last Dance (Arremesso Final). Fizemos uma análise quali-quantitativa em que pudemos identificar novas formas e funções de usos. Foram coletadas 15 ocorrências do kind of e 221 ocorrências da expressão like. Os primeiros resultados mostram que o fenômeno kind of apresenta pelo menos 3 novas formas e funções de usos linguísticos, no que tange ao uso do like já podemos identificar ao menos 5 novos usos.

**Palavras-chave:** Marcadores textuais; Oralidade; Interação; MDs.

1 Mestranda do Curso de Pós-graduação de Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, layanne.roberta@outlook.com.br;

2 Professora do Curso de Pós-graduação de Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, renatab.vicente@gmail.com;

# A VARIAÇÃO DO SUBJUNTIVO EM UMA ABORDAGEM CONSTRUCIONAL

Vânia Raquel Santos Amorim<sup>1</sup>

Valéria Viana Sousa<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste trabalho, investigamos o uso variável do subjuntivo em um gradiente de modalidade em contexto sintático de orações subordinadas, parentéticas e independentes. Nosso aporte teórico tem apoio na Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), que consiste na conciliação de pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional de base norte-americana (GIVÓN, 2001) e da Gramática das Construções (GOLDBERG, 1995; TRAUGOTT, TROUSDALE, 2013). Alicerçados, então, nessa teoria, a presente pesquisa é orientada pelas seguintes questões-problema: O modo subjuntivo está atrelado somente ao valor de incerteza? Como seria disposto o uso variável do modo subjuntivo em um gradiente de modalidade? Em relação à primeira pergunta, aventamos que o subjuntivo se apresenta relacionado a um valor de incerteza medido em uma escala e que tende a ser mais usado em situações em que a noção de projeção futura se faz presente; e em relação à segunda pergunta, conjecturamos que o uso do subjuntivo pode ser distribuído em um *continuum* da modalidade *irrealis* a partir dos eixos submodos deontico e epistêmico, segundo o gradiente de modalidade na visão givoniana. Em relação à metodologia, orientamo-nos através do Método Misto (CUNHA LACERDA, 2016) que conjuga as metodologias qualitativa e quantitativa. A amostra da pesquisa é constituída por 24 entrevistas do Português Popular e

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Linguística - PPGLin - da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, amorimvrs@gmail.com;

2 Professora orientadora: Doutora em Letras (Área de Concentração em Linguística e em Língua Portuguesa). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL, Professora da Pós-Graduação em Linguística - PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo - CNPq. E-mail: valeria.viana.sousa@uesb.edu.br.

do Português Culto de Vitória da Conquista. Referente à análise do dados, os resultados apontaram que o subjuntivo era mais realizado diante do contexto em que o traço de projeção futura associada à incerteza se apresentava relacionado à categoria da modalidade *irrealis* na dimensão do submodo deôntico com valor semântico de volição e manipulação e na esfera do submodo epistêmico com valor de probabilidade. O resultado deste trabalho constitui uma proposta que pode conduzir a um ensino reflexivo da Língua Portuguesa, de uma forma mais contextualizada com a realidade da língua em uso pelos falantes.

**Palavras-chave:** Subjuntivo, Modalidade *Irrealis*, Submodo Epistêmico, Submodo Deôntico, Linguística Funcional Centrada no Uso.

# NÓS E A GENTE EM RIO DAS RÃS: UM ESTUDO SOBRE A VARIAÇÃO DOS PRONOMES SUJEITOS

Maria Aparecida de Souza Guimarães<sup>1</sup>

Jorge Augusto Alves da Silva<sup>2</sup>

Luzimare Almeida Piloto<sup>3</sup>

Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio<sup>4</sup>

## RESUMO

Discutimos, neste estudo, o uso do *a gente* em alternância com o pronome pessoal de primeira pessoa no plural *nós* em uma comunidade rural Afro-Brasileira denominada de Rio das Rãs, pertencente ao município de Bom Jesus da Lapa, no interior da Bahia, cujo histórico encontra-se relacionado à escravidão. Pretendemos descrever e analisar excertos contendo elementos pronominais prenunciados. Para tanto, mobilizamos a fala de 12 informantes, 6 homens e 6 mulheres, sendo 2 homens e 2 mulheres em cada faixa etária: a) faixa 1 (25/35 anos), b) faixa 2 (45/55 anos) e faixa 3 (mais de 65 anos). Nosso estudo encontra-se fundamentado por aspectos teóricos desenvolvidos por Labov (LABOV, 2008), Weinreich, Labov e Herzog (WEINREICH, LABOV e HERZOG, 2006), e amparado em uma abordagem Sócio-histórica (MATTOS E SILVA, 2004; LUCCHESI, 2009). Serão analisados excertos do vernáculo da comunidade, contendo elementos pronominais *a gente* e *nós*, ocupando função de sujeito. Uma das nossas hipóteses é de que as mulheres, assim como em outros estudos, em outras comunidades dessa natureza, tendem a usar

1 Doutoranda do Curso de Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, docente do DCHT-XX/UNEB/Brumado, [cidaguimaraesuneb@gmail.com](mailto:cidaguimaraesuneb@gmail.com);

2 Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, docente do DELL/UESB/Vitória da Conquista, [adavgvstvm@gmail.com](mailto:adavgvstvm@gmail.com);

3 Doutoranda do Curso de Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, docente do DCHT-XX/UNEB/Brumado, [luzimare@hotmail.com](mailto:luzimare@hotmail.com);

4 Especialista em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, docente do DELL/UESB/Vitória da Conquista, [goretteferreira@gmail.com](mailto:goretteferreira@gmail.com)

mais a forma inovadora *a gente*. Nossos dados, ainda que parciais, tem apontado para o uso variável do pronome *a gente* em maior frequência que o *nós* pelas mulheres, sendo liderado pelas mulheres de meia idade.

**Palavras-chave:** Sociolinguística, Sócio-história, Variação Linguística, Pronome, Primeira Pessoa.

# ESTRUTURA ELÍPTICA DE VERBO: UMA CONSTRUÇÃO, UM PAREAMENTO FORMA ↔ SIGNIFICADO

Elenita Alves Barbosa<sup>1</sup>

Valéria Viana Sousa<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste estudo, investigamos as estruturas elípticas de verbo na Língua Portuguesa em uma perspectiva da Gramática de Construções (GC) e da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU). Baseamo-nos nos pressupostos teóricos da Linguística Funcional e da GC, apresentados por Hopper (1991); Goldberg (1995, 2006); Bybee (2016 [2010]); Traugott, Trousdale (2013); Furtado da Cunha (2017); Rosário (2022) entre outros. A análise da elipse de verbo foi ancorada em estudos desenvolvidos por Heine (2011), Hilpert (2014) e Goldberg; Perek (2019), que nos direcionam à observação desse fenômeno da língua que, além de não ser apenas um elemento de coesão textual, ganha significado no contexto de uso e se constitui como construção, considerando o pareamento forma↔significado, no modelo de construção proposto por Croft (2001), como no exemplo: “Ah... É uma festa boa né, Ø um ritmo legal...”. O elemento elidido é um verbo que agrega do contexto linguístico e situacional o significado voltado para “possuir”, “ter” etc, a depender da relação (inter)subjativa que se constitui entre falante e ouvinte. Nossos dados, analisados qualitativa e quantitativamente, pertencem aos *Corpora* do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC) e do Português Culto de

1 Doutoranda do Curso de Doutora em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, [nitajord@hotmail.com](mailto:nitajord@hotmail.com);

2 Orientadora: Professora orientadora: Doutora em Letras (Área de Concentração em Linguística e em Língua Portuguesa). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, Professora da Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – CNPq. E-mail: [valeria.viana.sousa@uesb.edu.br](mailto:valeria.viana.sousa@uesb.edu.br) Professora orientadora: Doutora em Letras (2008), Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [valeriavianasousa@gmail.com](mailto:valeriavianasousa@gmail.com).

Vitória da Conquista (PCVC). Trabalhamos com amostras retiradas de 6 (seis) entrevistas do PCVC e 6 (seis) do PPVC, coletadas pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio)Funcionalismo – CNPq, que apontam uma frequência *token* de 283 ocorrências do *type* elipse de verbo, que podem ser resgatas do contexto linguístico ou situacional. Diante disso, esperamos contribuir com a ampliação da reflexão desse fenômeno nos diversos espaços de estudo, especialmente por ser um recurso pouco visto nas escolas e, quando visto, analisado apenas com o enfoque coesivo.

**Palavras-chave:** Construção, Elipse de verbo, Pareamento forma↔significado.

# A HIPOTAXE ADVERBIAL: UMA PROPOSTA DE ENSINO FUNCIONALISTA

Maria Alice Linhares Costa<sup>1</sup>

Valéria Viana Sousa<sup>2</sup>

Gessilene Silveira Kanthack<sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho busca descrever as propriedades formais e funcionais de construções hipotáticas concessivas [X que Y] no português brasileiro (PB), em que o *slot* X pode ser substituído por *nem* e *ainda*. O interesse por esse objeto está no fato de que o tratamento normativo não dá conta da complexidade cognitiva das relações coesivas estabelecidas por essas construções (cf. SACCONI, 2008; ROCHA LIMA, 2011; CUNHA CINTRA, 2017), havendo assim a necessidade de estudos que busquem analisar holisticamente tais usos. Para isso, fundamentamo-nos teoricamente nos pressupostos assumidos pela Linguística Funcional Centrada no Uso (cf. OLIVEIRA; ROSÁRIO, 2013, entre outros) e adotamos o Método Misto (CUNHA LACERDA, 2016) para a análise dos dados coletados no site *Corpus do Português*. Preliminarmente, os dados têm demonstrado que tais construções nem sempre foram recrutadas como mecanismo concessivo, a exemplo do *nem que* que inicialmente era usado apenas como um recurso de adição negativa, equivalendo a *nem*

- 1 Doutorando do Curso de Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB/PPGLin, m.alicelinhares@hotmail.com;
- 2 Professora orientadora: Doutora em Letras (Área de Concentração em Linguística e em Língua Portuguesa). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, Professora da Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – CNPq. E-mail: valeria.viana.sousa@uesb.edu.br. Professora orientadora: Doutora em Letras (2008), Universidade Federal da Paraíba – UFPB, valeriavianasousa@gmail.com;
- 3 Professora co-orientadora: Doutora em Linguística. Professora titular do Departamento de Letras e Artes - DLA, Professora da Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Representações – PPGL/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguagem, estruturas e práticas sociais – CNPq. E-mail: gskanthack@yahoo.com.br.



isso, *nem aquilo*; mas que, em decorrência das necessidades comunicativas, passou a ser recrutado em novos contextos, formando um novo *chunk* (cf. BYBEE, 2010) com função concessiva. Notamos ainda que tais construções, embora sejam tradicionalmente classificadas como conjunções concessivas, apresentam comportamentos funcionais diferentes. Diante dessas particularidades funcionais, identificamos que, enquanto o *nem que* funciona como um reforço argumentativo, o *ainda que* pode também funcionar como uma estratégia de proteção de face. Isso significa que, em dadas situações, tais construções podem não ser intercambiáveis. Ademais, os resultados, embora ainda iniciais, já destacam a complexidade dessas construções, uma vez que seus usos envolvem também forte processo de (inter)subjetividade. E se a tradição escolar não contempla tais questões, os estudos funcionalistas podem propor alternativas que unam teoria e prática. Nesse trabalho, em particular, trazemos uma sugestão de atividade para sala de aula a partir de memes e de reportagem.

**Palavras-chave:** Adverbiais concessivas, Linguística Funcional Centrada no Uso, Ensino.

# OS SENTIDOS NA E SOBRE A CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Jessica de Jesus Santos<sup>1</sup>

Débora Raquel Hettwer Massmann<sup>2</sup>

## RESUMO

Filiadas teórica e metodologicamente à Análise de Discurso tal como proposta por Eni P. Orlandi e Michel Pêcheux é que o trabalho que aqui apresentamos tem como objetivo analisar como funcionam os sentidos no e sobre o espaço urbano e compreender na perspectiva discursiva como a cidade significa, é significada e para quem é significada. Desse modo, para desenvolvermos esta reflexão recorreremos a uma charge que discursiviza com humor e ironia a violência que é vinculada à cidade do Rio de Janeiro. De nossa posição teórica, buscamos então compreender as condições de produção às quais o discurso materializado na charge está inserido, bem como as redes de memória que ele aciona e se inscreve, fazendo com que determinadas palavras se colem a determinados sentidos, produzindo um efeito de evidência de sujeitos e de sentidos afetados pela ideologia, naturalizando o que é produzido pela história, que faz com os sentidos sejam os mesmos ou que se transformem. Nessa direção, numa breve aproximação com a materialidade discursiva selecionada, podemos observar que há no processo de significação da cidade do Rio de Janeiro o entrelaçamento entre o já-dito, o que está sendo dito e o não-dito que rege um efeito de sentido ora de cidade violenta, ora de cidade maravilhosa.

**Palavras-chave:** Análise de discurso; Cidade; Sentidos.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [jessicaa.jjs@hotmail.com](mailto:jessicaa.jjs@hotmail.com);

2 Doutora, professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, [debora.massmann@fale.ufal.br](mailto:debora.massmann@fale.ufal.br).

# A AVALIAÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL

Sandra Helena Dias de Melo  
Jéssica Nascimento de Lima

## RESUMO

Parte-se do pressuposto de que a avaliação educacional não é um processo classificatório, usado para apresentação de eliminados ou classificados. Pelo contrário, trata-se de um processo de acompanhamento do alunado e/ou do professorado em relação a um ciclo de formação. Esse processo pode ser visto em funcionamento a partir de três prismas: (i) avaliação diagnóstica, (ii) avaliação formativa e (iii) avaliação somativa (KRAEMER, 2005). Neste trabalho, objetiva-se discutir, numa perspectiva pragmática (RAJAGOPALAN, 2014), como tem sido interpretada a avaliação formativa, principalmente, por professores aprendizes, estagiários e/ou não estagiários, que ministram aula de língua portuguesa no ensino básico. O trabalho partiu da hipótese de que a avaliação tem sido interpretada principalmente como o resultado fornecido após aplicação de trabalho para nota. Por meio de um recorte qualitativo e etnográfico (GARCEZ & SCHULZ, 2015), foi analisado os atos de fala dos sujeitos de um grupo focal formado por licenciandos em letras a partir de reuniões coletivas e também de questionários semiestruturados. Como resultado, constatou-se que não há uma consciência teórico-prática suficiente para a diferenciação entre a avaliação formativa e somativa, nomeando-se em muitos casos a *avaliação* como o resultado da atividade vinculada à nota obtida pelo alunado. Por fim, considera-se imprescindível que, na formação docente ofertada pela universidade, haja no currículo a formalização de conteúdos obrigatórios sobre o tema.

**Palavras-chave:** formação docente inicial, ensino de língua portuguesa, avaliação, pragmática, ato de fala.

# OUTRAS PEDAGOGIAS, DECOLONIALIDADES OUTRAS: CAROLETRAMENTO DE (RE) EXISTÊNCIA NA TRAVESSIA DIGITAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniela Paula de Lima Nunes Malta<sup>1</sup>

## RESUMO

Neste relato de experiência, pretendemos visibilizar a leitura literária das obras “Quarto de despejo” e “Casa de alvenaria” numa incursão de práticas de letramento de resistência via as biografemas da autora Carolina Maria de Jesus que possibilitam o movimento da educação literária como metáfora afroliterária e racial-crítica “das memórias pretas para as escolas, das escolas para as memórias pretas” como letramentos literários de arquivos silenciados que promovem, entre adolescentes do Sul Global, espaços de pedagogias decoloniais potencialmente criativos, críticos e transformativos. Para isso, traremos uma proposta de trabalho didático desenvolvida em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental numa escola pública municipal de tempo integral em Serra Talhada - PE através do Caroletramento de (re)existência com a mediação de booktubers na plataforma do Youtube visando desde a macroestrutura da obra até à avaliação. Com isso, destacamos o quanto no século XXI, em que as tecnologias de informação passaram recursos à comunicação e abrem frestas novas para a expressão e o exercício da produção, de forma a afetar os modos de ler e escrever, de publicar e criticar. Assumimos para essa vivencição o ensino de literatura como (re)existências (AMORIM; SILVA, 2022) através do posicionamento do “outro” na perspectiva decolonial (WALSH, 2019), já que ao pensarmos a leitura em toda a sua complexidade (YUNES, 2002) seremos capazes de ler para além do mundo (PETIT, 2019) nos constituindo

1 Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal - UFPE, [malta\\_daniela@yahoo.com.br](mailto:daniela@yahoo.com.br).

como agentes sócio-culturais por meio dos direitos humanos e da educação como prática libertária, transgressora e literária (CÂNDIDO, 2011; HOOKS, 2017; FREIRE, 2021; LEAHY-DIOS, 2004). Os resultados salientam que uma prática ancorada na pesquisa acadêmica e no ensino de literatura em tempos de cultura digital são capazes de extrair grandes significados sobre a aula de “leitura literária” e a “ciberliteratura” costurados pelo tecido do texto literário ressignificando o lugar da relação texto-leitor. Esperamos, ainda, que ao compartilharmos nossa prática possamos contribuir para olhares outros da leitura literária na escola e possa também ampliar possíveis intervenções pedagógicas para a execução crítica do trabalho com as conexões dialógicas entre a literatura, educação e tecnologia sob o eixo da educação integral.

**Palavras-chave:** Carolina Maria de Jesus, Letramento Literário, Educação Literária, Booktuber, Ensino Fundamental, BNCC.

# PRÁTICAS ESCOLARES DE LETRAMENTO: UM ESTUDO SOBRE O ENSINO INCLUSIVO

Júlia Maria Muniz Andrade<sup>1</sup>

Marcos Carvalho de Alencar Neto<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar a inserção dos alunos surdos no contexto das práticas escolares em sala de aula, mediante as atividades propostas no ensino de matemática e língua portuguesa. Compreendendo que este ensino é responsável pelos dois grandes pilares da área de ciências exatas e de linguagens, neste estudo, concentraremos uma investigação sobre as práticas de letramento frente ao ensino de dessas disciplinas em sala de aula, tendo em vista que, tradicionalmente, a escola utiliza a leitura como principal meio de aquisição de conhecimentos e a resolução de problemas matemáticos como pré-requisito para desempenho em disciplinas de outras áreas de ensino. A pesquisa, de natureza etnográfica, terá como método de caráter instrumental a coleta de dados através de observação das aulas, entrevistas, gravações em áudio e vídeo e consulta a materiais como atividades realizadas em sala de aula. O aporte teórico contempla teorias do letramento seguindo a tradição de autores como Street (1984); Lopes (2004), dentre outros. Fazer com que os alunos surdos sejam, de fato, protagonistas do processo de ensino- aprendizagem atribui atitudes que desencadeiam nos diversos contextos das demandas sociais. Assim, verificar o comportamento destes alunos frente as práticas de letramento escolar considerando os comportamentos e atitudes ali percebidos, é uma tentativa de proposição de melhorias enquanto educadores e formadores de cidadãos.

**Palavras-chave:** Letramento, Ensino, Surdo.

1 Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, [juliam\\_andrade@hotmail.com](mailto:juliam_andrade@hotmail.com);

2 Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Tocantins- UFT, [markin\\_net@hotmail.com](mailto:markin_net@hotmail.com);

# “SEM SE DESCUBRIR EM NINHÚA PARTE IMPEDIMENTO”: TRADIÇÕES DISCURSIVAS E ORAÇÕES INFINITIVAS EM ASSENTOS DE CASAMENTOS DO SÉCULO XVIII

Lécio Barbosa de Assis<sup>1</sup>  
Jorge Augusto Alves da Silva<sup>2</sup>  
Vera Pacheco<sup>3</sup>

## RESUMO

Para estudar os traços das Tradições Discursivas (TD) em assentos de casamentos da Freguesia de Santo Antônio do Urubu de baixo do Rio São Francisco, Arcebispado da Bahia, Capitania de Sergipe d’El Rey, foi constituído um corpus diacrônico a partir do primeiro livro de registros paroquiais (1719-1753), contendo 231 assentos de casamentos. O objetivo deste estudo é analisar a historicidade do gênero assento de casamento, a partir do percurso das orações infinitivas (“Sem Se descobrir em parte nenhú impedimento”; “para Secazar”; “para SeCelebrar”; para constar”), construções induzidas pela fórmula apresentada pelas Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia (1707) e relacionadas aos resultados das diligências ou denúncias feitas antes da realização do casamento. Ao compilar o corpus,

- 1 Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, Brasil; [falecomlecio@gmail.com](mailto:falecomlecio@gmail.com);
- 2 Doutor em Linguística pela UFBA; Professor Pleno vinculado ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Proletras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); [adavgvstvm@gmail.com](mailto:adavgvstvm@gmail.com).
- 3 Doutora em Linguística pela Unicamp; Professora Plena vinculada ao Departamento de Estudos Linguísticos e Literários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e ao Proletras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); [vera.pacheco@gmail.com](mailto:vera.pacheco@gmail.com).

foi levado em consideração o princípio proposto por Oesterreicher (2004), quando aponta que, a História da língua deve valorizar todos os materiais linguísticos que os estudos tradicionais, voltados para a linguagem literária, tradicionalmente deixaram à margem. A partir da amostra selecionada, aplicamos a metodologia que Kabatek (2005) denomina de análise multidimensional que permite a identificação de uma TD como uma combinação particular de elementos em um texto, tomando as orações infinitivas como objeto de estudo. Além disso, os procedimentos metodológicos contaram com a interface do labor filológico (CAMBRAIA, 2005), ao dispor da (i) exploração das particularidades do suporte material do documento; (ii) leitura e transcrição a partir da reprodução fac-similar, baseada no tratamento da edição diplomática; (iii) sistematização do fenômeno linguístico com auxílio da ferramenta computacional *AntConc* (2011) e por fim, (iv) a análise dos dados à luz dos parâmetros das TD. Os dados obtidos sobre as orações infinitivas trazem resultados relevantes em relação às tradições discursivas, de acordo com as condições apontadas por Kabatek (2006; 2008): repetições linguísticas, cristalização de determinadas fórmulas ao longo do tempo e partículas que evocam momentos históricos.

**Palavras-chave:** Orações infinitivas, Tradições discursivas, Assentos de casamentos.



# POLÍTICAS PÚBLICAS DE RECONFIGURAÇÃO URBANA: UMA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO SOBRE A ATUAÇÃO DO PORTO DIGITAL NO BAIRRO DO RECIFE

Maria Eduarda Alves de Andrade<sup>1</sup>  
Moab Duarte Acioli<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho apresenta como temática geral as reconfigurações urbanísticas vivenciadas no Bairro do Recife (PE). A citada região é vista como um dos principais cartões postais da cidade, recebendo, conseqüentemente, dezenas de comerciantes que atuam para fomentar o turismo local. Todavia, desde os anos 2000, esse espaço vem passando por constantes modificações mediante a chegada do parque urbano tecnológico Porto Digital. Trata-se de um empreendimento voltado para o setor de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC), cujo faturamento econômico anual é de aproximadamente R\$ 2,86 bilhões. Em vista disso, a pesquisa teve como objetivo estudar o discurso dos comerciantes sobre a atuação do Porto Digital, mediante a proposição de políticas públicas que visem estimular o desenvolvimento dos pequenos negócios. O estudo partiu do pressuposto de que há um processo de ocupação urbana nessa região que resulta na exclusão e segregação das atividades econômicas que não estão inseridas dentro da TIC. Para a construção de seu aporte teórico, recorreu aos estudos de Fairclough (2001) sobre a Análise Crítica do Discurso, Thompson (1995) para debater o conceito

- 1 Maria Eduarda Andrade: mestra pelo Programa de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, bolsista CAPES/CNPq. Professora de Marketing da Faculdade Santa Helena; [meduardaandrasedec@gmail.com](mailto:meduardaandrasedec@gmail.com).
- 2 Moab Duarte Acioli: doutor em Saúde Pública pela Universidade Estadual de Campinas (2001); professor, pesquisador e orientador do Mestrado e Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco; [moab.acioli@unicap.br](mailto:moab.acioli@unicap.br).

de ideologia e Gramsci (1971) que contribui com a ideia de hegemonia. No que diz respeito a sua metodologia, adotou um modelo qualitativo analítico (GIL, 2008), sendo feitas entrevistas semi-estruturadas, com comerciantes do Bairro do Recife, selecionados a partir do informante chave vinculado à instituição registrada na carta de anuência. Nas categorias analíticas, recorreu ao modelo tridimensional proposto por Fairclough (1999), fazendo uma análise das práticas sociais, discursivas e textuais. Como resultado, pode-se identificar a presença de uma ideologia neoliberal, cuja ordem discursiva tem como finalidade garantir a manutenção e permanência do domínio do empresariado que, por sua vez, está se institucionalizando como agente de transformação na cidade do Recife mediante a sanção do poder público.

**Palavras-chave:** Análise Crítica do Discurso; Revitalização Urbana; Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); Neoliberalismo; Porto Digital.

# ANTECIPAÇÃO INTERLOCUTÓRIA DAS CONSTRUÇÕES PERIFRÁSTICAS: O PAPEL DO CHUNKING NA ORGANIZAÇÃO LINGUÍSTICA

Nayara Crisley Bareto Brasil Farias Rocha<sup>1</sup>  
Valéria Viana Sousa<sup>2</sup>

## RESUMO

Neste trabalho, analisamos o fenômeno de antecipação do discurso por meio do *chunking*, com foco no processo de construcionalização (TRAUGOTT; TROUSDALE, 2013) por que passa o verbo *chegar* dentro de estruturas do tipo [V1 (x) + V2] no português falado no Brasil. Para tanto, considerando a língua em uso, observamos o grau de esquematicidade de tais construções e os processos cognitivos de domínio geral que operam na interlocução dentro de um determinado contexto comunicativo, de acordo com Bybee (2010). A amostra escolhida para essa análise é composta por 48 (quarenta e oito) entrevistas de dois *corpora* orais, a saber: o *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e o *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC). Fizemos uso da ferramenta computacional Antconc na análise quantitativa e qualitativa, cujos resultados apresentaram 6072 construções, nas quais o verbo *chegar* aparece com um total de 184 frequências *tokens*. Observamos, ainda, que a respeito dos *slots* de X e V2, há um alto grau de esquematicidade. Além disso, nos subníveis da rede fica notório que, apresentada restrições dos elementos intermitentes entre V1 e V2, o grau de esquematicidade se reduz. A partir dessas constatações objetivamos apresentar alternativas de abordagem desse conteúdo para turmas de 9º ano do ensino fundamental, quanto à função de V1 em estruturas perifrásticas

- 1 Graduando do Curso de Letras Modernas e Messtre em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, [ncbbrocha@gmail.com](mailto:ncbbrocha@gmail.com);
- 2 Graduada em letras pela Universidade do Sudoeste da Bhaia- UESB, Doutora em Letras ela Universidade Federal da Paraíba-UFP. [valerivianasousa@gmail.com](mailto:valerivianasousa@gmail.com).

e as diversas possibilidades de preenchimento dos *slots* nessas estruturas, além de ampliar a discussão sobre como ocorre a antecipação do discurso entre os interlocutores.

**Palavras-chave:** Funcionalismo, Gramática de Construções, Interlocução, Antecipação, Perífrase.

# O USO DO RACIOCÍNIO PRÁTICO DA ARGUMENTAÇÃO COMO FORMA DE DETERIORAÇÃO DOS DIREITOS DE PESSOAS DE GÊNERO E SEXUALIDADE DISSIDENTES

Lucas Henrique da Silva<sup>1</sup>  
Vicentina Ramires<sup>2</sup>

## RESUMO

Esta investigação objetiva entender como, por meio do raciocínio prático, os deputados que legislam a partir de um viés religioso pentecostal, produzem a diversidade sexual e de gênero como um problema a ser enfrentado pela sociedade civil. Embasaram este estudo os postulados da guinada argumentativa dos estudos críticos do discurso de abordagem dialético-relacional (FAIRCLOUGH, 2002, 2012, 2018) que propõem um dispositivo conceitual e analítico que possibilitam perceber a forma que agentes constroem determinadas circunstâncias como sendo problemáticas e sugerem uma determinada linha de ação que atendam seus propósitos. Metodologicamente, esta pesquisa operacionaliza o raciocínio dialético proposto por Fairclough (2017) que trata constituição normativa do discurso, em seguida para a compreensão

- 1 O autor é licenciado em Letras pela UFRPE e mestrando em Estudos da Linguagem nessa mesma instituição. Como pesquisador, possui interesse de investigação, predominantemente, nas áreas de Análise Crítica do Discurso, Estudos de gênero e sexualidade dissidentes. lucas.henriquesilva@icloud.com;
- 2 Professora Titular do Departamento de Letras da UFRPE. Graduada em Letras (UFPE-1985), mestra em Educação (UFPE-1994), doutora em Linguística (UFPE-2004) e pós-doutora em Linguística Aplicada (UECE-2016), com estágio no Centre d'étude sur l'actuel et le Quotidien, na Université Paris Descartes - Sorbonne-Paris (2016). Professora nos cursos de Graduação da UFRPE e no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da UFRPE. Desenvolve estudos relacionados a Gêneros Textuais, Análise do Discurso Francesa, Análise Crítica de Discursos e Prática Pedagógica. Tem desenvolvido também pesquisas relacionadas à produção de discursos no meio urbano e rural, especialmente no contexto do trabalho feminino. vicentinaramires@gmail.com

de como o estado de coisas configuram-se (explanação) para, então, apontar direcionamentos e possibilidades de mudança. No que tange à coleta do corpus, foram obtidas 22 publicações do Instagram de 4 parlamentares da Assembleia Legislativa de Pernambuco. Os critérios de seleção foram: a) se as publicações tinham como objeto a atuação parlamentar contra a população dissidente de gênero e sexualidade; b) se as publicações explicitavam o perfil ideológico do parlamentar. Quanto ao tratamento desse material, eles foram separados de forma a vislumbrar temas afins que congregassem essas publicações, sendo assim foram identificados quatro temas: a rejeição ontológica; a atuação parlamentar em contradição ao bem-estar da população de gênero e sexualidade dissidente; a manutenção de uma matriz social heteronormativa; e a definição de valores externos (ideológicos). Preliminarmente, a análise aponta para o fato de que a diversidade de gênero e sexualidade é uma condição para a produção de um raciocínio prático que propõe que tanto essa agenda, como pessoas que advogam em prol dessa agenda, devem ser combatidas. Além disso, sugere que os limites entre essas ordens discursivas (religiosa e política) estão cada vez mais porosas.

**Palavras-chave:** Análise Crítica do Discurso; Argumentação; LGBTQIAP+; Pentecostalismo.

# MARCADORES DISCURSIVOS: CARACTERÍSTICAS FORMAIS E FUNCIONAIS QUE OS COMPÕEM –

Igor Araújo Dantas<sup>1</sup>

Valéria Viana Sousa<sup>2</sup>

## RESUMO

Os marcadores discursivos – MDs desempenham uma importante (macro) função: facilitam o processamento discursivo (PENHAVEL, 2012). Esse funcionamento ocorre por meio de conexões estabelecidas entre os MDs, seja no âmbito do sequenciamento textual ou no âmbito da organização interacional entre os interlocutores. Além disso, Rost (2002) descreve uma série de subfunções que esse grupo de palavras pode desempenhar, como: advertência, exemplificação, concessão, dentre outros. Apesar dessa funcionalidade, os MDs são, muitas vezes, estigmatizados como “vícios de linguagem”. A partir disso, baseando-nos teoricamente na Linguística Funcional Centrada no Uso – LFCU, objetivamos descrever as características que compõem o polo da forma e da função dos marcadores discursivos, considerando o uso dessas construções (pareamento entre forma e função) em situação real. Desse modo, utilizaremos como método uma análise qualitativa de dados encontrados nos *corpora* PCVC e PPVC, além de dados presentes em outras pesquisas como a de Risso, Silva e Urbano (2006). Após isso, uma vez que este trabalho se justifica pela tentativa de apresentar dados científicos da língua em uso sobre os marcadores enquanto uma classe funcional, pretendemos

1 Mestrando do Curso de PPGLIn da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, [igor.dantas09@gmail.com](mailto:igor.dantas09@gmail.com) ;

2 Orientadora: Professora orientadora: Doutora em Letras (Área de Concentração em Linguística e em Língua Portuguesa). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, Professora da Pós-Graduação em Linguística – PPGLIn/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – CNPq. E-mail: [valeria.viana.sousa@uesb.edu.br](mailto:valeria.viana.sousa@uesb.edu.br) Professora orientadora: Doutora em Letras (2008), Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [valeriavianasousa@gmail.com](mailto:valeriavianasousa@gmail.com).

estabelecer sugestões de abordagem dos MDs em sala de aula do ensino básico a partir de atividades textuais em adequação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, esperamos fomentar a discussão sobre os MDs no ensino básico, aproximando pesquisa científica e sala de aula .

**Palavras-chave:** Marcadores discursivos, Funcionalismo, Sala de aula.



# METÁFORA DA POLÍTICA: TRABALHANDO A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DAS METÁFORAS MULTIMODAIS

Marcos Helam Alves da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

A obra precursora *Metaphor we live by* (1980), de Lakoff e Johnson, faz emergir uma nova perspectiva de abordagem da metáfora no âmbito dos estudos linguísticos. Diversos trabalhos seguiram o lastro dessa nova concepção de metáfora como um fenômeno cognitivamente situado. A partir dela, surgem os mais diversos trabalhos que tratam de investigar a ocorrência de metáforas conceituais na linguagem cotidiana. Ocorre que muitos desses estudos investigaram apenas a ocorrência de metáforas monomodais, aquelas em que domínio-alvo e domínio-fonte ocorrem apenas em um modo semiótico, como por exemplo o verbal. Nesse contexto, este estudo tem por propósito analisar e investigar um novo tipo de ocorrência metafórica: as metáforas multimodais. Esta proposta foi delineada pelo pesquisador norte-americano Charles Forceville (2009) a partir da Teoria da Metáfora Conceitual de Lakoff e Johnson (1980). Na proposta de Forceville, a metáfora multimodal é aquela em que domínio-alvo e domínio-fonte são mapeados exclusiva ou predominantemente sobre diferentes modos semióticos. Desse modo, este trabalho objetiva investigar, particularmente, a ocorrência de metáforas multimodais usadas na construção de sentidos do gênero *meme* verbo-imagético, mostrando que a integração de diversos modos semióticos como o verbal e o imagético pode atuar na construção das metáforas multimodais. Para tanto, constituiu-se um *corpus* com cinco exemplares de *memes* que satirizam e criticam temas relacionados a Política brasileira. Da análise desses exemplares,

---

1 Doutorando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, [mhas.marcos@gmail.com](mailto:mhas.marcos@gmail.com);

resultou a constatação de que a metáfora conceitual não ocorre exclusivamente através do modo semiótico verbal, mas também através da inter-relação entre diferentes modos como o verbal e o imagético. Além disso, ficou constatado que esse tipo de metáfora licencia recategorizações metafóricas dos referentes tematizados nos textos analisados.

**Palavras-chave:** Metáfora; Multimodalidade; Metáfora Multimodal; Construção de sentidos do texto.

# CONSTRUÇÕES IR + X: UMA ANÁLISE CENTRADA NO USO

Milca Cerqueira Etinger Silva<sup>1</sup>  
Valéria Viana Sousa<sup>2</sup>

## RESUMO

Esta pesquisa visa identificar o padrão construcional das microconstruções com verbo *ir* e, assim, descrever as motivações formais (fonético-fonológico e morfossintático) e funcionais (discursivo-pragmáticas e semânticas) implicadas em seu uso. Para isso, utilizamos, como referencial teórico, a Linguística Funcional Centrada no Uso - LFCU (FURTADO DA CUNHA, 2016; MARTELLOTA, ALONSO, 2012;) e a Gramática de Construções (CROFT, 2001; BYBEE, 2010; GOLDBERG, 1995; TRAUGOTT, TROUSDALE, 2013) e, como dados de análise, os *Corpora* Oraís de Vitória da Conquista, constituídos pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo. Alicerçados, então, nessa teoria, conjecturamos que, por motivações cognitivas e discursivo-pragmáticas, as construções com *ir* operam em diferentes funções para cada contexto específico. O resultado deste trabalho evidenciou uma alta produtividade do padrão construcional V1 + X, com um número elevado de *tokens* e diferentes *types*, em formas [- abstratas] e [+ abstratas]. Verificamos que unidades processadas em conjunto na mente do falante levam os componentes a formarem um *chunk*, como em [...] *you vai tê que pagá pra repeti a matéria*. Isso nos revela que, nesses contextos, o *ir* não pode ser visto com item sintaticamente autônomo. Com isso, podemos afirmar que o *ir*, com seu termo adjacente, compõe um par forma-função,

- 1 Doutoranda do Curso de Doutorado em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB- [milcacerqueira@email.com](mailto:milcacerqueira@email.com);
- 2 Orientadora: Doutora em Letras (Área de Concentração em Linguística e em Língua Portuguesa). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - DELL, Professora da Pós-Graduação em Linguística - PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo - CNPq. E-mail: [valeria.viana.sousa@uesb.edu.br](mailto:valeria.viana.sousa@uesb.edu.br)

afetando não apenas o nível da oração, mas todo conjunto informacional, estabelecendo vínculos semântico e discursivo-pragmático entre os elementos da sentença. Diante da coexistência de usos com *ir* em diferentes contextos, como emprego em expressões de futuridade, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, no que se refere ao tempo verbal futuro.

**Palavras-chave:** Verbo *ir*, Chunk, LFCU

# A REALIZAÇÃO DA POSIÇÃO DE OBJETO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO E NO ESPANHOL EM CONTEXTO BILÍNGUE

Lucas Henrique Ferreira da Silva<sup>1</sup>

## RESUMO

Embora o português brasileiro (PB) e o espanhol sejam línguas oriundas do mesmo tronco linguístico – latim –, no que tange ao preenchimento da posição de objeto, há certas diferenças entre as duas línguas, isto é, o espanhol, ao longo dos anos, conseguiu manter o seu sistema pronominal, ao passo que o PB dispõe de mais possibilidades. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar as estratégias de preenchimento da posição de objeto no PB e no espanhol, a partir de produções orais de uma criança bilíngue, a fim de (1) verificar quais são as estratégias usadas por ela para preencher a posição de objeto no PB e no espanhol; (2) comparar as estruturas usadas nas duas línguas; e (3) observar se há alguma semelhança entre o PB e o espanhol nas estruturas linguísticas da criança com relação à posição de objeto. Para tanto, foi selecionada uma criança brasileira de seis anos, filha de mãe argentina e de pai brasileiro e, por conseguinte, bilíngue, uma vez que recebe *input* de ambas as línguas. O *corpus* foi obtido através de estratégias eliciadas de coleta dos dados, objetivando que a criança produzisse as estruturas desejadas para a análise do fenômeno linguístico. Além disso, vale destacar que o estudo está fundamentado nos pressupostos teóricos do gerativismo (cf. CHOMSKY, 1984), segundo o qual a aquisição de uma língua é geneticamente determinada. Por fim, tecendo uma breve reflexão acerca dos dados obtidos, observou-se que a criança produz estruturas de sua língua dominante, nesse caso, o PB, nas produções orais em espanhol, mesmo as duas sendo a sua L1.

**Palavras-chave:** Bilinguismo, Português Brasileiro, Espanhol, Produções orais, Gerativismo.

1 Mestrando do Curso de Letras da Universidade Federal de Alagoas - Ufal, [lucashferreira@yahoo.com](mailto:lucashferreira@yahoo.com);

# A CONCORDÂNCIA VERBAL E O MULTILINGUISMO EM VARIEDADES MOÇAMBICANAS: UM ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO

Karen Cristina da Silva Pissurno<sup>1</sup>

## RESUMO

Análise sociolinguística da concordância verbal de 3ª pessoa do plural no Português oral de Moçambique, considerando amostras de fala de indivíduos de áreas urbanas, algumas intermediárias e outras rurais do país. Seguindo os pressupostos da Teoria da Variação e Mudança, o objetivo principal é constatar as diferenças quanto à marcação de plural nessas regiões, para verificar o estatuto da regra em cada localidade, se categórica, semicategórica ou variável, e analisar as diferenças entre elas, em relação às restrições (extra-)linguísticas que condicionam o fenômeno. Através dos resultados obtidos pelo programa estatístico *GOLDVARB X*, constata-se o comportamento de uma regra semicategórica na área urbana (97% de marcação padrão), enquanto as áreas rurais e intermediárias apresentam-se com *status* de regra variável (86,8% e 70%). Os principais condicionamentos que desfavorecem a presença de pluralidade são os seguintes: (i) uso mais frequente de línguas *bantu*, (ii) ser falante de Português como L2, (iii) menor escolaridade, (iv) verbos de baixa saliência fônica, (v) verbos inacusativos/inerativos e copulativos, (vi) sujeitos sem marcas explícitas de plural. Em termos qualitativos, nota-se uma diversidade de contextos estruturais variáveis mais semelhantes aos encontrados no PB e, conseqüentemente, opostos aos vistos no PE. Além disso, verifica-se que a questão diatópica não é a única responsável pelas diferenças atestadas entre as amostras, constatando-se forte relevância para questões extralinguísticas que parecem atuar de forma mais efetiva sobre os índices obtidos. Os resultados apontam, então, que a particularidade da situação

1 UFRJ – karenchrisufrj@gmail.com

multilíngue de Moçambique estabelece uma pluralidade de normas efetivamente praticadas no país, dentro de um *continuum* de padrões de concordância, a depender, especialmente, de fatores sociais, todos relacionados, direta ou indiretamente, à aquisição e ao contato com o emprego do Português e/ou línguas *bantu*, que influenciam as configurações dos falares moçambicanos.

**Palavras-chave:** Português de Moçambique, concordância verbal, sociolinguística, multilinguismo, pluralidade de normas.

# O COMPORTAMENTO DO CLÍTICO SE NO PORTUGUÊS FALADO EM VITÓRIA DA CONQUISTA-BA

Jodalmara Oliveira Rocha Teixeira<sup>1</sup>

Jorge Augusto Alves da Silva<sup>2</sup>

Valéria Viana Sousa<sup>3</sup>

## RESUMO

O pronome clítico SE, tradicionalmente identificado nas gramáticas tradicionais como pronome reflexivo, desenvolveu uma trajetória na história da Língua Portuguesa do Brasil, na qual adquiriu novos usos e funções que se distanciam da noção inicial de reflexividade. Servindo de marcador das vozes reflexiva e média, é considerado, portanto, integrante da rede construcional da voz verbal, influenciada pela transitividade e pela ordem dos constituintes na oração. Nessa perspectiva, analisamos dados extraídos dos *corpora* orais PPVC (*Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista) e PCVC (*Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista), no intuito de descrever o (des)uso do clítico SE em estruturas tradicionalmente classificadas como reflexivas no vernáculo de Vitória da Conquista – BA, tomando como principal parâmetro de análise a organização da transitividade. Concebida como uma construção esquemática e abstrata, a estrutura com SE, dito reflexivo, na fala conquistense é visível na concorrência entre o uso prototípico, definido pela presença do clítico, e o uso inovador, elaborado com o apagamento da forma. Em nosso estudo, cuja base teórica assenta-se na Linguística Funcional Centrada no Uso, mais especificamente, na Gramática de Construções (BYBEE, 2010; 2015; GOLDBERG, 1995; 2006; LANGACKER, 2013; TRAUGOTT, 2008; TRAUGOTT e TROUSDALE, 2013), partimos do

1 Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB, mmara.teixeira@hotmail.com;

2 Doutor em Letras (2005), Universidade Federal da Bahia – UFBA, adavgvstvm@gmail.com;

3 Doutora em Letras (2008), Universidade Federal da Paraíba – UFPB, valerivianasousa@gmail.com.



pressuposto de que a transitividade é uma dimensão linguístico-cognitiva à qual subjaz a configuração oracional e, por isso, exerce forte influência sobre a codificação da construção e sua relação com a expressão da voz verbal. Os nossos resultados indicam uma transformação na rede construcional da voz, ampliada por pressões semântico-pragmáticas resultantes de alterações nos papéis semânticos do agente e do paciente. Tais evidências, por configurarem uma característica do português contemporâneo, merecem destaque no espaço escolar, para que se possa refletir sobre e compreender melhor o português falado no Brasil.

**Palavras-chave:** Clítico SE, Construção, Transitividade, Vitória da Conquista.

# SOBRENOMES PORTUGUESES: (PRIMEIRAS) CONSIDERAÇÕES MORFOLÓGICAS

Letícia Santos Rodrigues<sup>1</sup>

## RESUMO

A Onomástica, ciência linguística que se dedica ao estudo dos nomes próprios, subdivide-se em diversas áreas, sendo a Antroponímia a vertente que se volta aos nomes de pessoas. Neste trabalho, objetivou-se analisar sobrenomes portugueses que integram o quadro onomástico brasileiro do ponto de vista morfológico. A seleção desses sobrenomes envolveu dois *corpora*, ambos em domínio público: a) registros de matrícula dos portugueses recém-chegados que se dirigiram à Hospedaria de Imigrantes do Brás durante os primeiros anos de sua atuação, entre 1887 e 1889; b) lista de aprovados na primeira chamada do vestibular da Fuvest em 2017, referente à cidade de São Paulo. Este estudo foi o desdobramento de uma pesquisa maior que está em desenvolvimento e tem por finalidade a elaboração de um dicionário onomástico etimológico acerca dos sobrenomes portugueses em uso no Brasil, seguindo os pressupostos da Etimologia (VIARO, 2004; 2011), Lexicografia (BIDERMAN, 1984; 2001; NUNES, 2010; WELKER, 2004) e Linguística Cognitiva (BOOIJ, 2005; 2007; 2010; BYBEE, 2016), bem como aspectos históricos a respeito da imigração portuguesa. A metodologia adotada envolveu: a) a análise de *corpora* datados; b) o recolhimento dos dados; c) uma investigação quanto aos processos morfológicos que atingiram alguns sobrenomes, principalmente quanto às marcas de feminino, plural e à graduação. As reflexões esboçadas não foram definitivas, de modo que este estudo ainda não logrou resultados conclusivos, além da já reconhecida necessidade de pesquisas onomásticas, a fim de contribuir para um maior conhecimento do léxico personativo brasileiro, tendo em vista que a língua portuguesa não apresenta larga tradição lexicográfica.

**Palavras-chave:** Onomástica, Antroponímia, Morfologia.

1 (DLCV/USP/Fapesp)

# PRÁTICAS DISCURSIVAS E MULTILETRAMENTOS NUMA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Rose Mary do Nascimento Fraga<sup>1</sup>

## RESUMO

Há duas décadas, ao menos, ouvimos falar com maior frequência a respeito de mídias digitais, de gêneros digitais e de redes sociais. Em função desses acontecimentos, vimos surgir discussões em torno dos temas letramentos múltiplos, multiletramentos, sujeitos letrados e multiletrados etc., como sendo próprios desses eventos tecnológicos da contemporaneidade. Neste trabalho, pretendemos analisar tais fenômenos numa perspectiva sócio-histórica e discursiva, observando-os em diferentes momentos, em diferentes mídias e em diferentes gêneros, a fim de identificar de que modo os sentidos dos textos são construídos na dependência dos multiletramentos e como estes vão se tornando complexos ao longo do tempo. Para amparar teoricamente a presente investigação, tomamos por base os estudos críticos do discurso; os estudos sobre letramentos e multiletramentos e as investigações sobre a história da língua e dos textos. Para a realização da análise, constituímos um *corpus* com diferentes gêneros discursivos presentes em jornais impressos e em mídias digitais, produzidos no Brasil do início do século ao século XXI. Esta investigação, sob uma perspectiva sócio-histórica das práticas discursivas, permite-nos compreender o fenômeno dos multiletramentos como característico da língua/texto, e não somente de uma época e/ou tecnologia, visto que compreendemos os letramentos como *práticas sociais* situadas e produzidas por sujeitos históricos.

**Palavras-chave:** Multiletramentos, gêneros discursivos, sócio-história da língua.

1 Professora Doutora -Departamento de Letras, Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE.

# A MULHER NA ARENA DE VOZES SOCIAIS DE CAMPANHAS PUBLICITÁRIAS: REFLEXÕES SOBRE EMBATES AXIOLÓGICOS

SOUSA, Marinalva de<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho pretende analisar como enunciados postados no meio midiático operam uma avaliação discursiva com relação à mulher, além de investigar os discursos que constroem axiologicamente o ideal de feminilidade em nossa sociedade. Para tanto, encontra aparato teórico nos pressupostos de Bakhtin (2015) acerca das relações dialógicas; Nascimento (2021) sobre enunciado e Paveau (2021) que discute a respeito de tecnodiscursos. Baseados nessa égide teórica, delineou-se uma perspectiva metodológica qualitativa e de uma análise de natureza interpretativa. O *corpus* é formado por duas Campanhas Publicitárias do Boticário (2022) que dialogam entre si. Na primeira, a figura feminina é apresentada como provedora da família monoparental a partir de um discurso que se configura numa atitude responsiva ativa de tom volitivo-emocional, enquanto na segunda a mulher se porta para outro espaço, em outro tempo. O coro de vozes orquestrada forma dialogicamente a imagem da mulher e de suas relações sociais. A realidade apresentada nas campanhas reverbera a valoração, por meio de enunciados de outrem, que vai constituindo as formações axiológicas refratadas e refratantes. A figura feminina não se limita a um registro passivo dos acontecimentos (mulher-profissional ou mãe), logo reelabora e reorganiza, a partir do viés valorativo, a realidade que lhe é dada de maneira valorada.

**Palavras-chave:** Enunciados, Axiológica, Dialógicas, Campanhas publicitárias.

---

1 UPE – Universidade de Pernambuco, e-mail: marisousa\_letras@hotmail.com

# APONTAMENTOS (TRAVESTIS) SOBRE POSSÍVEIS EFEITOS DE SENTIDO PROVINIENTES DO USO DE LINGUAGEM NÃO-BINÁRIA NA PÁGINA DE INSTAGRAM “FRASES PRA VOCÊ”

Nai Monteiro<sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa, tem por objetivo discutir possíveis efeitos de sentido a partir de usos de linguagem não-binária em cinco publicações, realizadas em 2022, da página de humor intitulada “*Frases pra você*”, do Instagram. Serviram-me de aporte teórico autorxs como Borba (2020), Cavalcante e Brito (2022), Santos Filho (2021) e Vergueiro (2020; 2021), responsáveis por mobilizarem conceitos que vão desde aspectos textuais e discursivos até às questões de gênero e não-binaridade. Em termos de resultados, foi possível perceber que 1) a linguagem não-binária, utilizada na página, é apenas um dos modos de marcação de gênero, haja vista que os posts analisados utilizam sempre três imagens que representam, respectivamente, personagens masculinos, femininas e não-binários; 2) as publicações associam a linguagem não-binária à imagens femininas, pois sempre que há ocorrência deste mecanismo linguístico figuras femininas são utilizadas no post – bonecas com seios grandes, além de roupas, acessórios e trejeitos socialmente lidos como femininos –, como forma de representação da não-binaridade. Diante disso, foi possível concluir que as construções da página investigada acabam por conduzir a pessoa leitora a estabelecer relações entre linguagem não-binária e performances femininas de gênero, relação esta que não tem embasamento além do pressuposto de que pessoas não-binárias são femininas. Além disso, é perceptível que a linguagem não-binária

---

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, profnaimonteiro@gmail.com.

não substitui o masculino e o feminino da língua como se visasse a superá-los, mas opera como uma possibilidade de (não) marcação de gênero capaz de agenciar política e socialmente determinadas pessoas que se opõem ao masculino genérico e/ou, não se sentem por ele representadas.

**Palavras-chave:** Linguagem não-binária, Não-binaridade, Performance, Gênero, Instagram.

# UM OLHAR PARA A CONSTRUÇÃO AGORA: UMA ABORDAGEM FUNCIONAL CENTRADA NO USO

Ramilda Viana Gomes da Silva<sup>1</sup>

Valéria Viana Sousa<sup>2</sup>

## RESUMO

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa, na qual objetivamos investigar os padrões construcionais instanciados pela construção *agora* na função de conector com traços adversativos. Para dar conta da nossa pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos da Linguística Funcional Centrada no Uso (LFCU), ancorada ao Funcionalismo Norte-americano e em aportes teóricos da Gramática de Construções. Direcionamo-nos, pelas seguintes questões-problema: i) Por entendermos que as categorias gramaticais não são fixas, há outras funções, além de advérbio circunstanciador de tempo, desempenhadas pela construção *agora* no Português Brasileiro? ii) Quais são essas funções? iii) As construções com *agora* em nossa amostra apresentam padrões construcionais? iv) Quais são esses padrões? Nossos resultados parciais, permitem-nos responder: a) a construção *agora* desempenha outras funções (advérbio circunstanciador de tempo; funções conectoras, com traços adversativos; e função de marcador discursivo), conforme atestado em dados dos nossos *corpora*; b) é possível apresentar o quantitativo geral dos padrões construcionais encontrados, e mais especificamente, a microconstrução mais produtiva, entre os padrões construcionais instanciados pela construção

1 Doutoranda do Curso de Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, [romyviana@yahoo.com.br](mailto:romyviana@yahoo.com.br);

2 Professora orientadora: Doutora em Letras (Área de Concentração em Linguística e em Língua Portuguesa). Professora titular do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – DELL, Professora da Pós-Graduação em Linguística – PPGLin/UESB. Líder do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em (Sócio) Funcionalismo – CNPq. E-mail: [valeria.viana.sousa@uesb.edu.br](mailto:valeria.viana.sousa@uesb.edu.br) Professora orientadora: Doutora em Letras (2008), Universidade Federal da Paraíba – UFPB, [valeriavianasousa@gmail.com](mailto:valeriavianasousa@gmail.com).

*agora*, na função de conector com traços adversativos. É importante ressaltar que optamos por utilizar, em nossa análise de dados, o Método Misto, pautado no equacionamento entre a metodologia qualitativa e a quantitativa, conforme Cunha Lacerda (2016) e que os resultados parciais, aqui descritos, referem-se às ocorrências extraídas do *corpus* do PPVC (*Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista). Os resultados da nossa pesquisa devem refletir na sala de aula, uma vez que as pesquisas linguísticas são determinantes para a resignificação da educação em língua materna. Cabe ao professor, nesse contexto, reconhecendo a heterogeneidade linguística como uma característica inerente às línguas, levar o aluno a refletir acerca da língua materna e contribuir para um ensino que considere a relevância da língua em funcionamento.

**Palavras-chave:** Advérbio *agora*, Abordagem Construcional, LFCU.