

# Entretextos

ATEMÁTICO  
v. 23, n. 3

ISSN Digital: 2764-0809

ISSN Impresso: 1519-5392



## Equipe editorial:

**Editora chefe:** Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

**Editoras adjuntas:** Patrícia Cardoso Batista e Ana Paula Silva



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

## ENTRETEXTOS

volume 22 - número 3 – jul./dez. 2022

### Universidade Estadual de Londrina

---

**Reitora:**

Profa. Dra. Marta Regina Gimenez Favaro

**Vice-Reitor:**

Prof. Dr. Airton José Petris

### Centro de Letras e Ciências Humanas

**Diretora:**

Profa. Dra. Laura Tadei Brandini

**Vice-Diretora:**

Profa. Dra. Renata Schulumberger Schevisbiski

### Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

**Coordenadora:**

Profa. Dra. Fabiane Cristina Altino

**Vice-Cordenadora:**

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

**Editora-Chefe:**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

**Editoras Adjuntas:**

Ana Paula Silva - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Patrícia Cardoso Batista - Universidade Estadual de Londrina - UEL

**Editora de *layout*:**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz - Universidade Estadual de Londrina - UEL

**Editores de texto:**

Ana Paula Silva - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Gabrieli Rombaldi - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Juliana Moratto - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Laura Marques Sobrinho - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Patrícia Cardoso Batista - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Pedro Americo Rodrigues Santana - Universidade Estadual de Londrina - UEL

Silvia Helena de Freitas Ruiz - Universidade Estadual de Londrina - UEL

**Editoração da Capa:**

Patrícia Cardoso Batista

**Foto da capa:**

Valderio Costa. Disponível em: <https://www.facebook.com/valderiodacosta/>. Acesso em: 03 mar. 2023.

**Normalização:**

Sistema de Bibliotecas da UEL – Divisão de Referência

Bibliotecária: Vilma Aparecida Feliciano Sanglard (CRB-9: 1152)

**Conselho editorial:**

Prof. Dr. Adair Vieira Gonçalves – Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

Profa. Dra. Adja Balbino Amorim Barbieri Durão – Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Profa. Dra. Alba Maria Perfeito – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Ana Maria Barcelos – Universidade Federal de Viçosa - UFV

Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo Audrei Gesser – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Aparecida Feola Sella – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Profa. Dra. Cláudia Lopes Nascimento Saito – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Clemliton Lopes Pinheiro – Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato – Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof. Dr. Edson Rosa Francisco de Souza – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita – Universidade Federal de Uberlândia

Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Joana Plaza Pinto – Universidade Federal de Goiás - UFG

Prof. Dr. João Antonio de Santana Neto – Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Prof. Dr. João Carlos Cattelan – Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Prof. Dr. José Batista de Sales – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Kelcilene Grácia-Rodrigues – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni – Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Leticia Jovelino Storto – Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP

Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva – Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Luiz Fernando Matos Rocha - Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF

Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi – Universidade de Taubaté - UNITAU

Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho – Universidade Metodista de São Paulo - UMESP

Profa. Dra. Regiane Regina Ribeiro – Universidade Federal do Paraná - UFPR

Prof. Dr. Ricardo Maria dos Santos – Universidade Estadual Paulista - UNESP

Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Ronald Beline Mendes – Universidade de São Paulo - USP

Prof. Dr. Sérgio Possenti – Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Profa. Dra. Taísa Peres de Oliveira – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Telma Nunes Gimenez – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto – Universidade de São Paulo - USP

Profa. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera – Universidade Estadual de Londrina - UEL

Profa. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Profa. Dra. Vitória Regina Spanghero – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS

Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho – Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Comitê AD HOC (v. 22, n. 03/2022):**

Profa. Dra. Adriana Beloti - Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR  
Prof. Dr. Alex Egido - Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Dr. Angel Humberto Corbera Mori - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella - Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE  
Prof. Dr. Aristeu Mazuroski Junior - Universidade Federal do Paraná - UFPR  
Profa. Dra. Cláudia Hilsdorf Rocha - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Prof. Dr. Davi Pinho - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ  
Prof. Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB  
Profa. Dra. Edair Maria Görski - Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC  
Prof. Dr. Eduardo Dias da Silva – Rede Estadual do Distrito Federal  
Prof. Dr. Ernani Cesar de Freitas - Universidade de Passo Fundo - UPF  
Prof. Ma. Everaldo José Freire - Rede Estadual de Sergipe  
Prof. Dr. Flavio Biasutti Valadares – Instituto Federal de São Paulo - Campus de São Paulo  
Profa. Dra. Ida Maria Marins - Universidade Federal do Pampa - UNIMPA  
Prof. Dr. Irando Alves Martins Neto - Instituto Federal de São Paulo - Campus Jundiá.  
Profa. Dra. Isabel Cristina Cordeiro - Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Ma. Isabela Rodrigues Vieira - Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP  
Prof. Dr. João Vicente - Secretaria de Educação do Distrito Federal  
Profa. Dra. Juliane D'Almas - Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR  
Profa. Ma. Kauana Scabori - Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Lolyane Cristina Guerreiro de Oliveira - Universidade Estadual de Londrina (UEL  
Profa. Dra. Marcia Sipavicius Seide - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE  
Profa. Dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato - Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR  
Profa. Dra. Maria Teresa Tedesco V. Abreu - Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ  
Prof. Ma. Otávio Felipe Carneiro – Rede Estadual do Paraná  
Prof. Ma. Pedro Américo Rodrigues Santana - Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Prof. Ma. Rafael Mota - Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP  
Profa. Dra. Rosângela Maria de Almeida Netzelt – Rede Municipal de Londrina  
Profa. Dra. Samira S. Mendes - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR  
Prof. Dr. Thiago Alves Valente - Universidade Estadual do Norte do Paraná - UENP  
Profa. Dra. Vera Lúcia Lopes Cristovão - Universidade Estadual de Londrina - UEL  
Profa. Dra. Zuleica Aparecida Michalkiewicz - Instituto de Estudos Avançados - USP  
Profa. Ma. Valéria Adriana Maceis - Universidade de São Paulo - USP

**Periodicidade:**

Anual (até 2009)

Semestral (a partir de 2010)

ISSN (Impresso): 1519-5392

ISSN (Digital): 2764-0809

**Indexado por/ Indexed by:**

[ERIH PLUS](#): European Reference Index for the Humanities

[CLASE](#): Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

[Latindex](#): Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

[Google Acadêmico](#)

[Portal de Periódicos da CAPES](#)

[Diadorim](#): Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

**Catálogo na publicação**  
**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Entretextos /

Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em .  
– v. 1, n. 1 (dez. 2001) – Londrina : UEL, 2001.  
v. : il. : 29 cm.

Semestral.

ISSN 1519-5392 (impressa)

E-ISSN 2764-0809 (*on-line*)

- Letras – Periódicos. 2. Linguística - Análise do discurso –  
Periódicos. I. Universidade Estadual de Londrina. Mestrado em  
Estudos da Linguagem

CDU: 8



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA


Universidade Estadual de Londrina  
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem  
Rodovia Celso Garcia Cid, PR-445, Km 380 - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970  
Caixa postal: 6001  
Tel. +55 (43) 3371 4624  
[entretextos@uel.br](mailto:entretextos@uel.br)

## **BNC Formação de Professores da Educação Básica: discursos envolventes sobre a formação docente em textos oficiais**


***BNC Basic Education Teacher Training: engaging discourses on  
teacher training in official texts***

***BNC Formación de Profesores de Educación Básica: discursos  
envolventes sobre la formación docente em los textos oficiales***

Rita de Cássia Souto Maior<sup>1</sup>

 0000-0002-2613-8863

Lorena Borges<sup>2</sup>

 0000-0003-4402-1359

**RESUMO:** O presente trabalho tem o objetivo de observar traços de discursos envolventes em discursos oficiais do Ministério da Educação através da análise do documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* [versão preliminar] (BRASIL, 2018b) e do texto assinado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, publicado em 18 de dezembro de 2018, intitulado *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança* (BRASIL, 2018c). Para tanto, nos amparamos nos estudos discursivos de base interpretacionista da área da Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e implicada (SOUTO MAIOR, 2022b), enquadrando-nos na metodologia de estudo do campo dos estudos discursivos e interpretativistas. Como resultado, mapeamos diferentes discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2021) sobre a prática e a formação de futuras/os professoras/es, que reiteram ideias como: i) o docente é o elemento mais importante do processo de ensino-aprendizagem; ii) a atual formação docente é desatualizada e incapaz de capacitar bons profissionais, com habilidades e competências focadas na prática docente; e iii) a melhor maneira de remediar a qualificação das/os professoras/es seria focar a formação docente na prática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores/as. BNC Formação de Professores. Discursos envolventes.

**ABSTRACT:** The present work aims to observe traces of engaging discourses in official texts of the Ministry of Education through the analysis of the document *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica* [versão preliminar] (BRASIL, 2018b) and the text signed by the Ministry of Education Social Communication Advisory, published on December 18, 2018, entitled *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança* (BRASIL, 2018c). To this end, we rely on discursive studies with an interpretationist basis in the area of Interdisciplinary (MOITA LOPES, 2006) and

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística. Professora na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: ritasoutomaior@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Linguística. Professora na Universidade Federal de Alagoas. E-mail: lorena.aoborges@gmail.com

implicated Applied Linguistic (SOUTO MAIOR, 2022b), within the framework of the study methodology in the field of discursive and interpretivist studies. As a result, we mapped different involvings discourses (SOUTO MAIOR, 2021) about the practice and training of future teachers, which reiterate ideas such as: i) the teacher is the most important element of the teaching-learning process; ii) the current teaching training is outdated and unable to train good professionals, with skills and competences focused on teaching practice; and iii) the best way to remedy the qualification of teachers would be to focus teacher training in practice.

**KEYWORDS:** Teacher Training. BNC Teacher Training. Engaging discourses.

**RESUMEN:** El presente trabajo tiene como objetivo observar las huellas de los discursos envolventes en los discursos oficiales del Ministerio de Educación a través del análisis del documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão preliminar]* (BRASIL, 2018b) y el texto firmado por la Oficina de Medios del MEC, publicado el 18 de diciembre de 2018, titulado *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança* (BRASIL, 2018c). Para ello, nos apoyamos en los estudios de base interpretacionista discursiva en el área de Lingüística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006) e implicada (SOUTO MAIOR, 2022b), enmarcándonos en la metodología de estudio del campo de los estudios discursivos e interpretativos. Como resultado, mapeamos diferentes discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2021) sobre la práctica y formación de los futuros docentes, que reiteran ideas como: i) el docente es el elemento más importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ii) la formación docente actual está desactualizada e incapaz de formar buenos profesionales, con habilidades y competencias enfocadas a la práctica docente; y iii) la mejor manera de remediar la calificación de los docentes sería centrarse en la formación docente en la práctica.

**PALABRAS CLAVE:** Formación de profesores. BNC Formación de Profesores; Discursos envolventes.

## Introdução

Este artigo se inscreve no campo dos estudos discursivos de base interpretacionista da área da linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), da desaprendizagem (FABRÍCIO, 2006) e de uma Linguística Aplicada implicada (SOUTO MAIOR, 2022b). Epistemologicamente, ampara-se na perspectiva da ecologia dos saberes (SANTOS, 2010), que estabelece um paralelo importante entre a noção dos saberes da ciência moderna e dos saberes outros, não científicos e não ocidentais, muitas vezes apagados e deslegitimados nas sociedades capitalistas contemporâneas. Partimos, nessa reflexão, da percepção de que as práticas sociais regem discursos sociais ao mesmo tempo que são regidas por esses. Nesse sentido, o signo é compreendido como um artefato ideológico, que carrega significações que são fundamentais para as ações no mundo (BAKHTIN, 2017b; BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004). Estudaremos especificamente indícios de discursos envolventes (SOUTO MAIOR, 2020; SOUTO MAIOR; SOUZA, 2021) que tecem as redes de sentidos de dois documentos institucionais sobre a formação de

professores no contexto de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nosso objetivo é observar esses traços de sentidos em discursos oficiais do Ministério da Educação por meio do documento *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão preliminar]* (BRASIL, 2018b) e do texto *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança*, assinado pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, publicado em 18 de dezembro de 2018, o qual chamaremos texto institucional de apresentação de proposta (TIAP) (BRASIL, 2018c). Esse último foi selecionado por ser contemporâneo à época de homologação da última etapa da BNCC, a do Ensino Médio, já que as da Educação Infantil e Fundamental tinham sido homologadas em 2017. Dessa maneira, buscamos analisar a implicação dos sentidos que se enredam como Discursos Envolventes nos documentos para os caminhos da formação docente.

Iniciamos a proposta apresentando as definições de língua, discurso e discursos envolventes que fundamentam nossa compreensão atreladas à concepção da Linguística Aplicada. Dispomos a metodologia do estudo no campo dos estudos discursivos e interpretativistas da Linguística Aplicada. Algumas perguntas serão fundamentais em nosso percurso, a saber: que discursos encontramos sobre a educação e a formação de professores nesses textos? Que noções sociais perpassam por esses discursos e como elas podem se configurar como discursos envolventes? Qual a implicação social dessas noções de educação e de formação de professores?

Com essas questões de pesquisa, inscrevemo-nos no âmbito das metas do projeto de pesquisa CNPq Universal, que busca investigar o processo de institucionalização e aplicação dos Referenciais Curriculares Municipais e Estaduais de Língua Portuguesa nos estados de Alagoas e Ceará com o intuito de propor um conjunto de ações analíticas e formativas que contribuam para o fortalecimento da educação nessas regiões e no país.

Neste texto, apresentamos um dos prismas das discussões desenvolvidas no projeto supramencionado. Para tanto, organizamos o artigo da seguinte forma: inicialmente, apresentaremos a perspectiva da Linguística Aplicada Implicada com Souto Maior (2013, 2022b), os estudos discursivos e a noção de discursos



envolventes, respectivamente com Bakhtin (2004; 2017a; 2017b) e Souto Maior (2021). Em seguida, trataremos dos eixos Educação e Formação docente, com Tardif (2014) e Contreras (2012), e da própria BNCC, documento base no campo da formação de professores de línguas(gens), com Szundy (2017, 2019). Por fim, apresentamos a análise de excertos dos dois documentos à luz dessas discussões e as conclusões deste estudo.

## **Os estudos discursivos no âmbito de uma Linguística Aplicada Implicada e o/a pesquisador/a na área**

No construto de uma Linguística Aplicada (doravante LA) voltada para os efeitos e geradores de sentidos de sua ação no mundo da pesquisa, pensar em estudos discursivos é possibilitar a construção de dispositivos necessários para a transformação da vida por meio da desnaturalização do dito e da construção de novas formas de dizer e de viver as práticas. Os fios de implicação que a LA tece ao se movimentar na pesquisa aplicada pode propiciar uma nova forma de conceber a pesquisa e o/a pesquisador/a. Ao se discutir sobre a ação das/os pesquisadoras/as do ato responsável, Souto Maior (2013), amparada nos estudos bakhtinianos, aponta que estes/as devem compreender a vida como um *vir a ser*, uma construção subjetiva coletiva, e não como algo posto, um dado, resultante de vontades intersubjetivas. Trata-se, assim, de uma responsabilidade responsiva e não de um trabalho que se situa fora de si mesmo, posto que narramos as vidas nas pesquisas.

Nessa lógica, nós como pesquisadoras/as analisamos as redes interpretativas das situações e dos fatos observados a partir das nossas próprias vivências, fazendo com que as situações e fatos dialoguem com os fatores situacionais, contextuais, ideológicos e culturais das comunidades discursivas constituídas nas análises e na construção de todo processo de estudo, de modo que, ao mesmo tempo em que podemos narrar as atividades discursivas/textuais das/os participantes, atuamos responsivamente na construção das mesmas. Assim, na pesquisa em LA implicada, questionamos não só os discursos, como se fossem proferidos na correlação direta com a história, mas relacionamos as camadas históricas não oficiais que podem compor os textos e que, muitas vezes, não estão na superfície das narrativas, já que, por vezes, são os artefatos ou produtos

humanos que concretizam a prática do cotidiano (gêneros primários) em ideologias do “mundo oficial” (gêneros secundários). Os estudos bakhtinianos nos propiciam uma experiência com esses dois campos de atuação (ideologia do cotidiano x ideologia oficial) e promovem investigações tanto com a ética quanto com a estética, voltadas, de um modo abrangente, para os sentidos de mundo e as subjetividades que os constituem. Nesse complexo escriturístico, toda produção humana se torna imbricada no sentido da palavra-mundo e da vida vivida, como considera Bakhtin (2017b) e Bakhtin e Volochinov (2004). Essa perspectiva dialoga com a noção de Santos (2010), quando esse critica o paradigma dominante que não considera as sensações e que não considera as interfaces e pluralidades metodológicas.

Ao abordar a questão do sentido e do discurso, Bakhtin e Volochinov (2004) colocam os signos como um dos eixos dessa discussão. Pensamos ser fundamental entender o signo como processamento dos sentidos na interação humana e nas relações que ele estabelece em seu funcionamento nos grupos sociais, sem perder de vista as vozes que reverberam assonâncias e dissonâncias nesses espaços. Nesse sentido, apontam que a língua funciona em um sistema concreto de sentidos correlacionados, não podendo funcionar como um sistema abstrato, já que o locutor se serve da língua para as suas necessidades concretas. Desse modo, “o centro de gravidade da língua não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 92). A língua também não funciona de forma abstrata pelo fato de haver, por parte do locutor que “recepção”<sup>3</sup>, um discurso, um movimento de reconhecimento, de decodificação e de construção de sentido.

No primeiro caso, para o locutor, o que serve não é o aspecto estrutural da forma linguística, porque essa muda em qualquer situação em que a língua for utilizada, prevalecendo o sentido, a ideia, e não *sua roupagem*. No segundo caso, ratifica-se que, do ponto de vista do receptor, a língua não é língua, ainda que, segundo Bakhtin e Volchinov (2004, p. 93), seja “impossível reduzir-se o ato de decodificação ao reconhecimento de uma forma linguística conhecida – modo como reconhecemos, por exemplo, um sinal ao qual não estamos suficientemente habituados ou uma forma de uma língua que conhecemos mal.”

---

<sup>3</sup> Usamos esse termo ilustrativamente, mas entendemos que na perspectiva bakhtiniana há o processo de interação e encontro de duas consciências, logo não há recepção passiva.

Diante do exposto, podemos compreender que a forma linguística se torna signo não por sua identidade como sinal, mas por sua mobilidade de sentido e seu enredamento nos sentidos da vida. Por sua vez, a decodificação da forma linguística não é o reconhecimento do sinal, mas “a compreensão da palavra no seu sentido particular, isto é, a apreensão da orientação que é conferida à palavra por um contexto e uma situação precisos, uma orientação no sentido da evolução e não do imobilismo.” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 94). Assim, os signos se realizam sempre impregnados de uma rede de sentidos de mundo que o configuram e que reverberam nele diferentes discursos.

O sentido bakhtiniano é um sentido não apenas situado, mas também um sentido implicado na vida vivida quando estamos no campo da pesquisa como pesquisador/a dentro da Linguística Aplicada. Assim, quando Bakhtin fala das Ciências Humanas, apontando que o “objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e, por isso, é inesgotável em seu sentido e significado” (BAKHTIN, 2017a, p. 59), ele está incluindo no sentido um sujeito que produz e é produzido. Nessa lógica, uma investigação discursiva pelo viés da LA busca analisar ondas de sentidos que repercutem e atravessam as práticas sociais do/a pesquisador/a e dos/as interlocutores/a, baseada na observação do discurso como uma ação implicada nas interações que pode subverter ações ou fossilizá-las também por meio da linguagem nas pesquisas.

Nesse sentido, ao observarmos os Discursos Envolventes e refletirmos sobre eles, em como se efetivam nos gêneros, como se engendram nas práticas sociais, mais ou menos formais, e como se articulam em espaços de discussão, como os institucionais/governamentais e os acadêmicos, favorecemos um olhar e postura mais acurados para uma ação efetiva nas comunidades colaboradoras das pesquisas. Os Discursos Envolventes são discursos que nos evocam representações de mundo que se efetivam por meio dos valores sobre ações, pessoas, atitudes, situações, ideias, enfim, sobre tudo que circula no mundo como parte dos sentidos que nos envolvem e que nos impulsionam a agir ou não agir, pensar ou não considerar, dizer ou calar diante das práticas interacionais.

O destaque inicial dado a essa categoria é devido à sua característica reincidente, que vai criando uma espécie de *impressão de verdade*. Um discurso

que é repetido de várias formas e com várias performances vai, de certa forma, instituindo um espaço mais fortalecido no campo argumentativo de defesa de opinião ou de anúncio de um determinado sentido em detrimento de outros. Um segundo ponto de destaque é que os Discursos Envolventes (doravante DE) obviamente têm articulação com os sentidos de subjetividades. Podemos dizer, assim, que eles antecipam a compreensão de mundo que se dá no ato enunciativo do/a interlocutor/a. O estudo desses discursos que retornam (e se repetem de diversas formas) nos ativa uma certa memória de um já dito e corrobora com o entendimento de que há algo que se ajusta na organização de um mundo que se quer preche de sentido dado e fixo, ou seja, espera-se que haja algo de repetível nos acontecimentos discursivos que funciona em função da reafirmação de uma estabilidade.

Para essa Souto Maior (2020, p. 125), DE é um “sentido dado social e historicamente aos interlocutores, como uma memória social que pode reforçar relações de poder e pode funcionar como estratégia de manutenção de poder”. Alguns segmentos como “Deus ajuda a quem cedo madruga”, “quem economiza, tem”, “mulher é frágil”, etc. são exemplos de DE’s. No entanto, eles não se resumem a adágios, citações ou *slogans*, mas correspondem a qualquer segmento que encapsula uma ideia que valora práticas, grupos sociais etc., como veremos na análise, entendendo que o discurso, como prática cultural humana, acontece como atividade (*aktivnost*), como diz Bakhtin (2003), e está relacionada à prática do ativismo do sujeito. O ato, entendido aqui no sentido bakhtiniano (BAKHTIN, 2017b), é conteúdo, mas também realização das ações.

[...] o ato – considerado não a partir de seu conteúdo, mas na sua própria realização – de algum modo conhece, de algum modo possui o existir unitário e singular da vida; orienta-se por ele e o considera em sua completude – seja no seu aspecto contéudístico; seja no sua real facticidade singular; do interior, o ato não vê somente um contexto único, mas também o único contexto concreto, o contexto último, com o qual se relaciona tanto o seu sentido assim como o seu fato, em que procura realizar responsabilmente a verdade única, seja do fato, seja do sentido, na sua unidade concreta. (BAKHTIN, 1997b, p. 79-80).

A seguir, discutiremos alguns aspectos sobre a educação e sobre a formação docente essenciais para a análise que faremos dos documentos do MEC.

## Educação e Formação Docente

Organizamos dois eixos de discussões que, de certa forma, instituem dois focos de preocupações mais gerais quando tratamos da implementação da BNCC, realidade que já se efetiva e que precisa ser descrita, analisada e vivenciada pelos estudos e práticas de pesquisa. Os dois eixos são Educação e Formação Docente. Iniciaremos a reflexão a partir de uma categorização sobre a educação, especificamente sobre sua prática, contando com os estudos de Tardif (2014) e refletindo sobre as implicações de cada uma das categorias propostas por esse autor. Em seguida, discutiremos sobre formação docente, também destrinchando três aspectos da prática profissional docente a serem observadas, a partir de Contreras (2012).

### *A prática em Educação*

Tardif (2014), ao discutir sobre o que seria a prática educativa, aponta que a nossa tradição cultural e educacional concebe três concepções da prática em educação, a saber: i) educação enquanto arte; ii) educação enquanto técnica guiada por valores; iii) educação enquanto interação.

A noção de *educação enquanto arte* relaciona a atividade do educador a uma arte, isto é, “a uma *téchne*, termo grego que pode ser traduzido indistintamente pelas palavras ‘técnica’ ou ‘arte’” (TARDIF, 2014, p. 154-155). Conforme Tardif (2014, p. 160) explica, para essa lógica,

a arte de educar corresponde a uma atividade racional que não se fundamenta num saber rigoroso. Quando educamos, temos uma ideia geral do termo do processo de formação, mas essa ideia pode nos orientar apenas de maneira global; cabe-nos julgar, nessa ou naquela circunstância, se a situação é conforme ou não a essa orientação.

Elaborada pelos gregos antigos, que não opunham, como fazemos hoje, as “os produtos do belo aos produtos do útil” (TARDIF, 2014, p. 155), essa concepção de educação entende que a ação do educador é associada à do artesão, apresentando as seguintes semelhanças com esta: possui uma representação geral do objetivo de sua ação; possui conhecimento concreto do material trabalhado; age baseado na tradição; age a partir de sua habilidade pessoal; age a partir de sua experiência, que resulta de seus bons hábitos, a repetição de sua maneira de fazer. Ele ainda diz que:

Aplicada à educação atual, essa concepção significa que o professor, numa sala de aula, não possui uma ciência de sua própria ação, conquanto ele possa alimentar sua atividade com certos conhecimentos científicos. Ele age guiando-se por certas finalidades, e sua prática corresponde a uma espécie de mistura de talento pessoal, de intuição, de experiência, de hábito, de bom senso e de habilidades confirmadas pelo uso. (TARDIF, 2014, p. 160-161).

Já a noção de *educação enquanto técnica guiada por valores* assume que a prática educativa é uma técnica guiada por valores que surgem nos tempos modernos, ainda que, segundo Tardif (2014), os sofistas e Aristóteles (na Teoria das Paixões) já apresentassem as características dessa concepção. Há, aqui, uma oposição entre subjetividade e objetividade que não se restringe apenas à educação, mas aplica-se a toda a cultura da modernidade. Essa oposição surge no séc. XVII, com o desenvolvimento das ciências físico-matemáticas e da concepção moderna da subjetividade, alimentando a distinção entre positivismo, empirismo, cientificismo e tecnocratismo *versus* subjetivismo, relativismo moral, existencialismo e vivência pessoal. Segundo Tardif (2014, p. 162),

é ela [essa concepção] quem determina a maioria das teorias modernas relativas à prática, inclusive no campo da educação. Essas teorias se baseiam no postulado de que as atividades humanas podem ser reduzidas a duas grandes categorias de ação.

As duas categorias de ação dessa concepção são: i) as ações *guiadas por objetivos axiológicos neutros*; ii) as ações *guiadas por normas e interesses* que visam a conformidade a uma ordem de valores ou a realização de uma ordem de interesses. As ações *guiadas por objetivos axiológicos neutros* visam ao domínio e ao controle dos

fenômenos do ambiente de vida (natural, social e humano). Essas ações remetem, no que diz respeito aos atores, a dois tipos de saberes interligados: um saber que se refere ao conhecimento objetivo dos fenômenos sobre os quais os atores se propõem a atuar e um saber que se refere à própria ação desses atores, isto é, à coordenação dessa ação em termos de meios e fins. (TARDIF, 2014, p. 162-163).

As ações *guiadas por normas e interesses*, por sua vez, visam à conformidade a uma ordem de valores ou a realização de uma ordem de interesses e são caracterizadas por não se apoiarem em conhecimentos objetivos, mas são provenientes da esfera da subjetividade, de normas que os atores aderem por seus interesses.

O educador nessa noção de educação, para que sua ação seja técnico-científica, orienta-se por dois saberes:

1. deve conhecer normas que orientam sua prática (valores, regras, regulamentos ou finalidades); [...] 2. deve também conhecer as teorias científicas existentes relativas sobre à educação, à natureza da criança, às leis de aprendizagem e ao processo de ensino;

Por fim, a terceira noção, de *educação como interação*, destaca a natureza social do agir educativo. Segundo Tardif (2014, p. 167), "na educação não lidamos como coisas ou com objetos, nem mesmo com animais como os famosos pombos de Skinner: lidamos com os nossos semelhantes, com os quais interagimos". Alguns elementos dessa perspectiva também podem ser remontados à Antiguidade, especialmente aos sofistas e a Sócrates. Ensinar, aqui, não é apenas realizar uma transmissão de conhecimentos, mas estabelecer uma variedade de interações, chamando os alunos a participarem ativamente do processo de aprendizagem. Nessa lógica, "é preciso que os alunos se associem de uma maneira ou de outra, ao processo pedagógico em curso para que ele tenha alguma possibilidade de sucesso." (TARDIF, 2014, p. 167).

### *A Formação docente*

Em *A autonomia dos professores*, Contreras (2002) discute de forma ampla a *proletarização da profissão docente*. Amparando-se em Densmore (1987) e Apple (1989), ele aponta que a base social do trabalho docente foi evoluindo na mesma proporção de sua degradação e a constituição da categoria foi decaindo para estratos sociais inferiores, com aumento do componente feminino. Logo, a transformação que o profissional busca segue a aspiração de um certo *status* e reconhecimento social. Contra tal precarização do trabalho docente, Contreras (2002) aponta duas formas de resistência: o *profissionalismo* e a *profissionalidade*.

A ideia de *profissionalismo* é apresentada "como representação de habilidades especializadas, responsabilidade e compromisso [que] preenche perfeitamente as necessidades de diferenciação e reconhecimento social." (CONTRERAS, 2002, p. 45). Interessante, ainda nesse sentido, dialogarmos com o que pontua Apple (1989b *apud* CONTRERAS, 2002, p. 40), quando este diz que "conforme aumenta o processo de controle, da tecnicidade e da intensificação, os professores e as professoras tendem a interpretar esses implementos de

habilidades técnicas como um aumento de suas competências profissionais.” No entanto, a ideia de profissionalismo não significa nada além de uma forma de defesa diante de um trabalho cada vez mais pautado na alienação. Com aparência de autonomia, ele é usado de maneira estratégica para “subtrair os possíveis movimentos de oposição, bem como para provocar a colaboração dos docentes diante das reformas educativas.” (CONTRERAS, 2002, p. 46). Esse movimento vem acompanhado da noção da progressiva racionalização do ensino que, segundo Contreras (2002), introduz um sistema de gestão do trabalho docente e promove a dependência deste em relação às decisões de especialistas.

Entretanto, a atuação docente não se resume à prática. Aos saberes da prática somam-se os saberes da formação acadêmica, da experiência, da vivência educativa, dentre outros. Conforme Contreras (2002) explica, as/os professoras/es precisam de autonomia para articular todos esses saberes de modo a desenvolver sua própria compreensão sobre sua atuação docente e criar novos saberes, capazes de transformar a mesma. Esse esforço de articulação seria o que ele chama de *profissionalidade*, “*qualidades da prática dos professores em função do que requer o trabalho educativo*”, de modo que “[f]alar de profissionalidade significa, nessa perspectiva, não só descrever o desempenho do trabalho de ensinar, mas também expressar valores e pretensões que se deseja alcançar e desenvolver nesta profissão.” (CONTRERAS, 2002, p. 82, grifo do autor). Nessa perspectiva, a profissionalidade seria composta por três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A *obrigação moral*, segundo Contreras (2002), está acima de uma obrigação contratual. Relaciona-se mais com o comprometimento do/a professor/a com suas/seus discentes para o avanço da aprendizagem delas/es, como toda tensão e dilema que poderão ser gerados. A esse aspecto moral, ele atrela um aspecto emocional, uma vez que o cuidado e a preocupação com o bem-estar das/os estudantes acabam por implicar a “emotividade e as relações afetivas, de um sinal ou outro, estados emotivos que devem ser compreendidos e avaliados em seu contexto e repercussões.” (CONTRERAS, 2002, p. 86). A obrigação moral fomenta dilemas éticos acerca da percepção de que, ainda que seja necessário ensinar conteúdos, o professor não pode deixar de lado o fato de que as/os alunas/os são seres humanos em busca de realização no mundo.



Nessa perspectiva, podemos falar de tensão discursiva e acrescentar a essa reflexão que

num mesmo ato discursivo, podemos depreender situações de conflitos e até paradoxais de sentidos. A tensão discursiva desses sentidos demanda muitas vezes uma postura sobre eles, um posicionamento ético discursivo de um/a docente, por exemplo, no seu campo de atuação profissional e no campo da percepção de si. (SOUTO MAIOR, 2022a, p. 70).

A tensão discursiva revela aspectos sociais que estariam coexistindo nas interações. Nesse sentido, o trabalho discursivo a ser feito nas pesquisas em LA implicada e em sala de aula, no processo de ensino e de aprendizagem, articulam-se com o próximo item de discussão, o *compromisso com a comunidade*.

Arelado à obrigação moral e à importância de uma atuação ética, temos a segunda dimensão da profissionalidade: o *compromisso com a comunidade*. Entende-se, aqui, que o/a professor/a não é não é um/a profissional isolado/a, de modo que a moralidade deve ser entendida como “um fenômeno social, produto de nossa vida em comunidade na qual é preciso resolver problemas que afetam a vida das pessoas e seu desenvolvimento e que precisam elucidar o que é moralmente adequado a cada caso.” (CONTRERAS, 2002, p. 88). Assim, as práticas profissionais devem ser compartilhadas, tanto no contexto profissional quanto na comunidade, permitindo o delineamento de uma dimensão ética adequada e garantindo a construção de uma compreensão coletiva acerca das consequências sociais e políticas do exercício dessa profissão.

Por fim, temos a terceira dimensão da profissionalidade: *competência profissional*. Esta “se refere não apenas ao capital de conhecimento disponível, mas também aos recursos intelectuais de que se dispõe com objetivo de tornar possível a ampliação e desenvolvimento desse conhecimento profissional, sua flexibilidade e profundidade.” (CONTRERAS, 2002, p. 93). Isso porque, conforme Contreras (2002) explica, não há como as/os professoras/es tomarem decisões profissionais sem o conhecimento que lhes permita refletir sobre suas práticas.

Essas três dimensões, em conjunto, combinadas de diversas maneiras, configuram a autonomia profissional das/os professores, que deixam de ser meros consumidores de conteúdos para atuarem como produtores de saberes sobre a atuação docente, capazes de construir reflexões que transformam a prática.

## **A BNCC, a formação de professores e a educação: uma análise**

Os sentidos de um texto dialogam com seu entorno social ideológico menos e mais amplo; com a temporalidade da tradição, pelo passado, e do acontecimento do discurso, pelo presente; relacionam-se, também, com os sentidos do porvir, pelas expectativas com as quais dialogam. Podemos dizer, ainda, que os sentidos de um documento se correlacionam com os sentidos de dentro do próprio texto, numa arena discursiva situada. Exatamente, por isso, Bakhtin e Volochinov (2004, p. 98) apontam que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de elo da cadeia dos atos de fala.” Temos, assim, que ler um documento nas suas relações menos e mais amplas, fazendo com que dialoguem com os contextos histórico-sociais das práticas humanas e com os contextos situados dos discursos de dentro de uma produção ou artefato cultural.

Assim como os Parâmetros, as Orientações e os Referenciais sobre a educação publicados pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC (BRASIL, 2018a) configura-se como um gênero pré-figurativo, de natureza prescritiva, que traduz expectativas sociais em relação aos processos de ensino-aprendizagem e de formação e professores (SZUNDY; CRISTÓVÃO, 2008 apud SZUNDY, 2017; SZUNDY, 2019). Partindo de uma autoridade legislativa para se legitimar, ela ampara sua existência em exigências impostas ao sistema educacional brasileiro por meio de documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e o Plano Nacional da Educação (BRASIL, 2014), de modo que “as propostas curriculares e os objetivos de aprendizagem apresentados não são colocados como sugestões, mas como prescrições a serem seguidas no processo de elaboração de currículos em todo território brasileiro.” (SZUNDY, 2017, p. 85).

Ao se instituir como uma “referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes” (BRASIL, 2016, p. 26), a própria BNCC estabelece que uma das ações fundamentais para garantir a sua aplicabilidade deve ser a revisão da formação inicial e continuada de professores, de modo a fomentar atuações e políticas, em âmbito federal, alinhadas àquilo que propõe o documento, ou seja, “que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem.” (BRASIL, 2018a, p. 17). Entretanto, conforme Szundy (2017, p. 85) aponta, o documento, em

si mesmo, não desenvolve qualquer discussão relacionada à formação de professoras/es.

Sendo o/a professor/a um/a protagonista central para a manutenção e/ou transformação de currículos, o lançamento de quaisquer diretrizes curriculares acaba por trazer posicionamentos acerca da formação de professores/as para o cerne das discussões. Visando construir uma compreensão inicial sobre o espaço textual ocupado pelo termo “formação docente” na BNCC, fiz uma busca pela sua ocorrência no documento. Surpreendeu-me o fato da expressão aparecer apenas sete vezes ao longo de suas 676 páginas. A pouca frequência do termo no documento indica que, apesar da agentividade atribuída aos/às professores/as na consulta pública realizada em relação à sua primeira versão, questões sobre políticas de formação de professores/as são pouco, ou quase nada, problematizadas na BNCC.

Ainda que a BNCC não tenha desenvolvido discussões relacionadas à formação de professoras/es, ela propunha, em sua primeira versão (BRASIL, 2016), a construção de quatro políticas públicas que deveriam ser efetivadas na sociedade, a saber: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Avaliação da Educação Básica; Política Nacional de Infraestrutura Escolar. Sobre a primeira política, podemos considerar tanto a forma como a formação foi anunciada pelo MEC, a exemplo do texto institucional de apresentação de proposta (TIAP) selecionado para análise, intitulado *Proposta de Novas Normas para a Formação do Professor Avança*, publicado em 18 de dezembro de 2018, quanto a *BNC da Formação de Professores da Educação Básica [versão preliminar]*, o documento que traz como cerne a formação docente. Consideramos ser importante entender, com Szundy (2019), como a formação docente voltada para o mercado de trabalho encaminha o desenvolvimento de currículos padronizados, “em que competências e habilidades facilmente quantificadas refratam formas de expertises e profissionalismo determinantes para atribuir valores aos profissionais no mercado de trabalho” (SZUNDY, 2019, p. 124).

Vejamos como esses documentos reiteram discursos envolventes sobre o papel das/os professoras/es, sobre a formação docente consequentemente, sobre os sentidos da educação e implicação desses sentidos para a formação docente da Educação Básica. Assim sendo, nossa proposta é analisarmos, a partir da perspectiva discursiva interpretativista de uma LA implicada, doze excertos do documento em tela. Desse cômputo, centralizaremos nos seguintes núcleos de sentidos de discurso

envolvente: o do papel do/a professor/a (três excertos); o das representações do que é ser docente (dois excertos); o da necessidade de comprometimento do/a docente (um excerto); o da qualidade de ensino relacionado tão somente à formação docente (três excertos); o da superação da divisão entre teoria e prática (três excertos).

Os três primeiros excertos, dispostos abaixo, focam na maneira como a *BNC Formação* delinea qual é o papel das/os professoras/es no processo educacional.

**Excerto 1 – BNC Formação**

(c) o papel desempenhado pelos professores bem preparados faz diferença significativa no desempenho dos alunos, independentemente do nível socioeconômico dos mesmos (BRASIL, 2018b, p. 5).

**Excerto 2 – BNC Formação**

Diante dessas evidências, é possível afirmar que, se a sociedade do conhecimento trouxe a educação para sua agenda estratégica, as análises dos dados de avaliação trouxeram o professor para a agenda estratégica da educação como um dos elementos de maior importância para que a aprendizagem dos alunos aconteça (BRASIL, 2018b, p. 6)

**Excerto 3 – BNC Formação**

A análise das experiências internacionais mostra que há um consenso em torno da importância do professor nos processos de aprendizagem que está presente na literatura internacional e caracteriza as reformas educacionais realizadas nas últimas décadas em diversos países. Ainda que o contexto socioeconômico dos alunos tenha grande implicações nos processos de aprendizagem, fatores intraescolares, principalmente a efetividade do professor, são considerados centrais para a melhoria dos resultados educacionais (BRASIL, 2018b, p. 19).

Como é possível perceber, o documento reitera os discursos que representam as/os professoras/es como o nóculo central do processo de ensino-aprendizagem, responsáveis pela aprendizagem e determinantes para o desempenho das/os estudantes, *independentemente do nível socioeconômico* destas/es. Para ratificar essa crença, a proposta cita experiências e documentos internacionais que relacionam a qualidade do sistema educacional à qualidade das/os professoras/es, como os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da McKinsey e Company.

É importante destacar que ao apontar que as/os professoras/es são os responsáveis pela qualidade do ensino, o documento implicitamente atribui a essas/esses profissionais os *possíveis fracassos* da educação brasileira, reverberando discursos envolventes que culpabilizam as/os docentes pelos problemas que afetam a educação pública em nosso país. Desconsidera, assim, que aspectos políticos, econômicos, sociais, dentre outros, interferem em todas as etapas do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo a qualidade do ensino.

Especificamente o Excerto 1, ainda são introduzidos os aspectos da racionalidade e da tecnologização (CONTRERAS, 2002), quando resume o agir pedagógico à preparação desse profissional. O profissional "bem preparado" iria possibilitar o trabalho com suas/seus alunas/os, "independentemente do nível socioeconômico dessas/es". Nesse aspecto, o profissionalismo aproxima-se da proletarização, como nos apresenta Contreras (2002), visto que o profissionalismo é transvestido de autonomia e revela um estímulo à posição acomodatória em que não se renunciam os valores, mas os acomoda ao que realmente a tarefa se propõe.

Ao colocar o/a professor/a no centro do processo educacional, o documento busca justificar o porquê, atualmente, a qualidade da educação brasileira é tão questionada socialmente. No entanto, temos que ler esse documento nas suas relações menos e mais amplas, relacionando os contextos histórico-sociais das práticas humanas e os contextos situados dos discursos de dentro de uma produção ou artefato cultural. Nesse sentido, destacamos as representações docentes nos seguintes excertos:

#### **Excerto 4 – BNC Formação**

Para atender ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) apresenta este documento para que se olhe o profissional docente à luz das demandas contemporâneas e da BNCC, recentemente instituída. Para tanto, destacando-se as novas aprendizagens essenciais previstas nos documentos oficiais para serem garantidos aos estudantes, é essencial apresentar um conjunto das competências profissionais que serão exigidas dos professores para responderem a essas demandas, de modo que o docente esteja efetivamente preparado e, conseqüentemente, valorizado por ser um profissional capacitado que tenha, conseqüentemente, uma carreira desejada nesta sociedade. É para esse profissional e para instituições que os preparam que este documento se destina. (BRASIL, 2018b, p. 8).

#### **Excerto 5 – BNC Formação**

Assinala-se, finalmente, que o referencial básico da proposta, ora apresentada, objetiva o efetivo desenvolvimento de competências docentes que integram o conhecimento, a prática e o engajamento de profissionais, sustentando a formação de professores competentes no exercício profissional de seu magistério, como exigido para uma educação integral de qualidade, democrática, solidária e inclusiva. (BRASIL, 2018b, p. 9).

Nos excertos 4 e 5, a *BNC Formação* reitera discursos envolventes sobre as/os professoras/as que atuam na Educação Básica, representando-os como desatualizados, incompetentes, pouco preparados, justificando, assim, a desvalorização profissional das/os mesmas/os. Ou seja, a desvalorização não seria uma consequência de políticas governamentais que pouco investem na formação e na capacitação das/os docentes, mas uma consequência ora de cursos de licenciatura mal estruturados, ora da falta de compromisso das/os professoras/es com a profissão.

Assim, para alcançarem o patamar de qualidade demandado pela *sociedade do conhecimento*, as/os professoras/es precisariam, de acordo com essa proposta, desenvolver um conjunto de competências que garantiriam que elas/es fossem valorizadas/os e reconhecidas/os socialmente. Essas competências estão relacionadas ao conhecimento, à prática e ao engajamento e a responsabilidade pelo desenvolvimento das mesmas é atribuída tanto às instituições de formação inicial de professoras/es quanto aos próprios/os docentes, reiterando a ideia de que os cursos não possuem a qualidade necessária e que os profissionais formados atualmente são incompetentes. De certa forma, alguns estudos sobre a BNCC também vão delineando lacunas que seriam preenchidas com a formação docente. A exemplo disso, Szundy (2019, p. 148) diz que “é fundamental que os/as professores/as se apropriem de instrumentos metassetióticos para preparar, selecionar e/ou adaptar recursos didáticos que superem as limitações estabelecidas pelas competências e habilidades da BNCC”. Nosso receio é que a política prevista de formação - não inserido o/a docente como partícipe do desenvolvimento de seu conhecimento, como uma pessoa que deve atuar com resistência aos DE's que reforçam a violência, o preconceito e a não representatividade -, não surta resultado necessário para a transformação social.

Podemos ver esse discurso envolvente de comprometimento ser reiterado no texto institucional de apresentação da proposta, quando são apresentados os três eixos da formação:

**Excerto 6 – TIAP**

No terceiro e último eixo está o engajamento. É necessário que o professor se comprometa com seu próprio desenvolvimento profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com o princípio de que todos são capazes de aprender (BRASIL, 2018c).

É importante retomar nesse ponto a discussão sobre a noção de profissionalismo desenvolvida por Contreras (2002) e o aspecto técnico e racional que é dado a ela, retirando qualquer movimento de autonomia desse profissional, considerando que apenas o eixo da competência técnica é destacado. Segundo Lawn e Ozfga (1988, p. 213 *apud* CONTRERAS, 2002, p. 41), “o profissionalismo é, em parte, uma tentativa social de construir uma 'qualificação'; a autonomia era, em parte, a criação por parte dos professores de um espaço defensivo em torno da referida 'qualificação'”. Nesse campo de discussão, não se pergunta que tipo de qualificação está sendo feita, mas sim qual o papel do professor nessa

formação/qualificação? Suas experiências são levadas em consideração? Há interação e diálogo nesse espaço entre os pares? Não basta falar de qualificação sem defini-la, problematizá-la, colocá-la no centro da discussão, principalmente entendendo que “[o] sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 106).

É possível perceber, tanto na BNC Formação quanto no TIAP, que há um imbricamento entre as concepções de *qualidade do ensino* e de *formação de professores*. Estabelece-se entendimento de que a primeira será alcançada a partir do investimento na segunda e só. São apagados quaisquer outros elementos que interferem diretamente na qualidade de ensino. Observemos, como esses discursos se apresentam nos Excertos 7, 8 e 9:

**Excerto 7 – TIAP**

Com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino oferecido aos estudantes ao mesmo tempo em que valoriza o professor, o Ministério da Educação entregou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), na última sexta-feira, 14, a proposta da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica. (BRASIL, 2018c).

**Excerto 8 – BNC Formação**

É amplamente reconhecido, no entanto, que a qualidade das aprendizagens é muito insatisfatória e não mostra tendência de melhorar. Diante das evidências sobre o forte impacto que tem no desempenho dos alunos, a qualidade do trabalho do professor precisa ocupar um espaço relevante na agenda das políticas educacionais. (BRASIL, 2018b, P. 26).

**Excerto 9 – BNC Formação**

Os referenciais internacionais apontam que os países que se dedicaram a essa tarefa concluíram que, para melhoria da aprendizagem nas escolas, é preciso melhorar a formação de professores e que ela deve ter foco na prática. Não é mais possível ignorar que nossos cursos são extremamente teóricos e não têm respondido às demandas da contemporaneidade, aos resultados de aprendizagem e ao ensino de habilidades e competências previstas na BNCC. (BRASIL, 2018b, p. 30).

Explicita-se, assim, que para alcançar a *educação de qualidade*, argumento mobilizado para justificar a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, é necessário capacitar as/os professoras/es, qualificando-as/os para o trabalho que realizam ou que irão realizar. O discurso envolvente de que a qualidade do trabalho apaga quaisquer outras questões sociais parece ser fortalecido nesses excertos. Para tanto, esses/as profissionais precisam, conforme o documento explicita, desenvolver habilidades e competências profissionais focadas na *prática* (Excerto 9). E aqui observamos um paradoxo interessante: fala-se de ênfase na prática, mas a prática do contexto de ensino é colocada em segundo plano quando não se faz referência às demais políticas públicas que devem acompanhar a de formação docente. Reitera-se também, aqui, discursos envolventes que representam as

licenciaturas como cursos amplamente teóricos, incapazes de capacitar adequadamente os/as futuros/as profissionais para ensinarem as habilidades e competências dispostas na BNCC e, mais ainda, a concepção de que basta acrescentar mais horas de *prática* aos cursos de formação inicial para garantir uma formação adequada para as/os professoras/es.

Precisamos, aqui, nos perguntar o que significa essa *qualidade* apontada pelos documentos. Destacamos, nesse sentido, que “as práticas profissionais devem ser compartilhadas e nunca se darem de maneira isolada, nem como prescrição pautada na racionalidade e na técnica apenas” (CONTRERAS, 2012, p. 43). Retomando um dos eixos de Contreras (2012) sobre a prática docente, lembremos que a competência profissional demanda uma parte individual (experiência), uma parte compartilhada (encontro entre pares) e uma parte diversificada (tradições e posições pedagógicas). O encontro dessa tríade de ação é feito com muita reflexão e interação. Nesse sentido, a formação de professores não é um espaço de atualização de conteúdos, tampouco não é um conjunto de proposições metodológicas de ensino, muito menos é espaço de descrição de práticas. Podemos dizer que a formação de professores interliga as três dimensões da profissionalidade, descritas por Contreras (2012), ou ainda a educação como interação apresentada por Tardif (2014).

Para romper com essa lógica de escassez de práticas na formação docente, o documento aponta, discursivamente, que esta deve superar a divisão entre teoria e prática, integrando esses domínios, conforme podemos perceber nos seguintes excertos.

**Excerto 10 – TIAP**

A premissa da proposta da BNC-Professores são os recorrentes resultados insuficientes de aprendizagem dos estudantes e da baixa qualidade da formação dos docentes. Em geral, os cursos contam com muita teoria e pouca prática, falta aprofundamento na formação inicial para a educação infantil, alfabetização e anos iniciais, além de estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação com as escolas. (BRASIL, 2018c).

**Excerto 11 – BNC Formação**

A formação inicial deverá superar as dicotomias entre teoria e prática, entre escola e universidade, entre outras. A superação da fragmentação curricular que divide a formação do professor, descrita neste texto de Ball (2018) aponta a urgente mudança curricular e de entendimento conceitual da formação de professores. (BRASIL, 2018b, p. 30).

**Excerto 12 – BNC Formação**

A conclusão a que se pode chegar é a de que, no Brasil, a didática e as metodologias adequadas para o ensino dos conteúdos é pouco valorizada, os cursos destinados à formação inicial ou se detêm excessivamente nos conhecimentos que fundamentam a educação, dando pouca atenção aos conhecimentos que o professor deverá ensinar, ou se detêm nos conhecimentos disciplinares totalmente dissociados de sua didática e metodologias específicas. (BRASIL, 2018b, p. 31).



Tal integração demandaria, segundo o documento analisado, uma reformulação dos projetos político-pedagógicos das licenciaturas em todo o país, e o desenvolvimento de uma *visão sistêmica da formação*, fundamentada em uma matriz de competências profissionais que deverão ser desenvolvidas pelas/os professoras/es durante a formação inicial e a formação continuada. De acordo com a proposta analisada, a competência profissional seria formada por três dimensões – o conhecimento, a prática e o engajamento – que devem ser contempladas durante o processo de formação de professoras/es. Entretanto, conforme foi possível perceber ao longo dos excertos analisados, a dimensão da *prática* ganha muito mais destaque, como discurso envolvente, na proposta de formação de professoras/es, enquanto o foco no *conhecimento* é questionado e até mesmo atrelado à baixa qualidade da formação dos docentes (Excerto 10).

As implicações dos discursos envolventes acerca da formação de professoras/es presentes na *Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão preliminar]* reverberam na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica* e institui a *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação)*. Tal documento estabelece a organização curricular dos cursos voltados para a formação inicial de professoras/es, dividindo a carga das licenciaturas em três grandes grupos:

- grupo I: voltado para a base comum que compreende conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais;
- grupo II: focado na aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos;
- grupo III: prática pedagógica, distribuída em estágios supervisionados e práticas dos componentes curriculares dos grupos anteriores.

De acordo com a Resolução, o Grupo I e o Grupo III seriam abordados desde o primeiro ano das licenciaturas, enquanto o Grupo II, no qual os conteúdos específicos das áreas seriam trabalhados, só poderia ser ministrado a partir do segundo ano da licenciatura. Tal distribuição vai ao encontro do discurso envolvente

que entende ser necessário desqualificar a teoria para então qualificar a prática, ou seja, que entende essas duas dimensões como dissociadas uma da outra. Essa percepção é corroborada pelo fato de que nenhum dos dois documentos analisados aqui apresenta a noção de *práxis* (FREIRE, 1982) quando aborda a formação docente. A *práxis*, conforme Freire (1981) explica é a ação aliada à reflexão, sendo um elemento fundamental para a transformação social. Esse autor diz ainda:

Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da *práxis* e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da *práxis* e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. (FREIRE, 1982, p. 134).

A Resolução CNE/CP 2/2019 tem sido amplamente discutida nas universidades brasileiras, que questionam várias das imposições estabelecidas pelo documento, especialmente porque, ao contrário do que eles propõem, não há comprometimento dos diferentes setores educacionais na concretização da BNC Formação, especialmente no que diz respeito à ampliação no quadro de docentes dos cursos voltados para a formação inicial de professoras/as ou à estruturação tecnológica das instituições de ensino superior.

## Conclusão

Conforme foi possível observar ao longo da trajetória traçada neste trabalho, os documentos do MEC que se amparam na BNCC para tratar a formação docente reiteram diferentes discursos envolventes sobre a prática e a formação de futuras/os professoras/es. Primeiro, assumem o docente como o elemento mais importante do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando que o contexto sócio-histórico das/os alunos possuem impacto significativo no processo de ensino. Depois, apontam que a atual formação docente é desatualizada e incapaz de capacitar bons/boas profissionais, com habilidades e competências focadas na prática docente, mas consideram a prática de maneira ambígua e descompromissada com uma contextualização histórica, cultural e econômica ou ainda com a noção de *práxis* freireana. Por fim, concluem que a melhor maneira de remediar a qualificação das/os professoras/es – apresentada nos documentos como a principal culpada pela baixa qualidade do ensino – seria necessário focar na prática, levando as licenciaturas a

serem menos *conteudistas*, no entanto nas redes de sentidos com outros documentos que estão hodiernamente compondo a construção da educação, valemo-nos de uma remissão à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que poderá, posteriormente ser desenvolvida em outros estudos.

Esses discursos envolventes têm fundamentado uma reformulação dos projetos político-pedagógicos dos cursos, instituída pelo MEC, promovendo o desmembramento da teoria e da prática nas licenciaturas, sendo que esta última recebe lugar de destaque, conforme apresentado na Resolução CNE/CP 2/2019. Implicam, assim, na desvalorização dos conhecimentos teóricos, como se estes fossem os grandes inimigos da atuação docente, e contribuem mais ainda para a *proletarização* das/os professoras/as, impedindo o exercício reflexivo e a ação transformativa (CONTRERAS, 2012). No entanto, destacamos que precisamos rever a noção de conhecimento teórico como também um espaço de atuação direta do/a docente.

Enquanto gêneros pré-figurativos, os documentos oficiais funcionam como dispositivos que podem tratorar a implementação, mas que acima de tudo, a nosso ver, também podem possibilitar a desconstrução de discursos e de práticas sobre a educação e a formação docentes, como a noção de *qualidade*, por exemplo. Quando a gente fala em qualidade, o movimento qualificador gera a pergunta, é qualificador em relação a que demandas? Entendemos que é nesse movimento que devemos trabalhar, docentes, pesquisadores, gestores, de modo a revisar os *parâmetros da qualidade*. Existem problemas e é bom que eles existam e que não nos pareça que tudo está dado, nem na BNCC, nem nos demais referenciais. A pergunta que devemos fazer é: como vamos lidar com eles e agir com eles para legitimar uma noção de qualidade que dialogue não com as mazelas da sociedade, mas com uma proposta de sociedade de fato não preconceituosa, não reificadora da violência, não agenciadora da miserabilidade social e humana, etc. O discurso envolvente que mais ouvimos sobre a escola é o de que ela é “a salvação da sociedade”, mas não se problematiza quais são as condições mínimas necessárias para que essa escola funcione com *qualidade*.

## Referências

BAKHTIN, M. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. São Paulo: Ed. 34. 2017a.

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Pedro e João editores, 2017b.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 2004.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação 2014-2024*. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: proposta preliminar*. Brasília: MEC, 2016.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Proposta de novas normas para a formação do professor avança*. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/72091-proposta-de-novas-normas-para-a-formacao-do-professor-avanca>. Acesso em: 6 out. 2022.

BRASIL. *Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica [versão provisória]*. Brasília: MEC, 2018c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 6 jun. 2022.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45-65.

FREIRE, P. *Ação Cultural para a liberdade e outros escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MOITA LOPES, L. P. da (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editora, 2006.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUTO MAIOR, R. C. Pensamento bakhtiniano nos estudos da linguagem: a ação do pesquisador como ato responsável. *Polifonia: Estudos da Linguagem*, Cuiabá, v. 20, p. 31-53, 2013.

SOUTO MAIOR, R. de C. Ética discursiva em tempos sombrios: linguagem e sentidos. In: SOUTO MAIOR, R. de C.; ZOZZOLI, R. M. D.; SILVA, G. A.; MOURA, E. V. de; AZAMBUJA, K. B. B. de; SILVA JR. S. N. da ; LUZ, Lilian S. F.. (org.). Estudos discursivos das práticas de linguagem. 1ed. Tutóia: *Diálogos*, 2020, v. 1, p. 01-631.

SOUTO MAIOR, R. C.; SOUZA, D. R.; LIMA, A. C. S. de. Constituições identitárias na formação inicial em letras e os discursos envolventes sobre o que é ser professor. *Revista Eletrônica Interfaces*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 116-130, 2021.

SOUTO MAIOR, R. C. A metodologia da reflexão sobre a ação no ProfLetras: construção de si e tensões discursivo-emocionais de egressas In: GIOVANI, F. (org.). *Metodologias de pesquisa do PROFLETRAS em perspectiva*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022a. Disponível em: [https://www.pimentacultural.com/\\_files/ugd/6f8845\\_ee68c5b1b91e4b5eb2021e974a7aa701.pdf](https://www.pimentacultural.com/_files/ugd/6f8845_ee68c5b1b91e4b5eb2021e974a7aa701.pdf). Acesso em: 06 jun. 2022.

SOUTO MAIOR, R. C. Estudos discursivos na Linguística Aplicada Implicada. In: STURM, L.; SOUTO MAIOR, R. C. *A Linguística Aplicada no ensino e aprendizagem e nos estudos discursivos*. Tutóia (MA): Editora Diálogos, 2022b. Disponível em: <https://editoradialogos.com/ebooks/a-linguistica-aplicada-no-ensino-e-aprendizagem-e-nos-estudos-discursivos/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SZUNDY, P. T. C. A base nacional comum curricular: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. *Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 77-98.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a Lógica Neoliberal: que Língua(gens) são (des)legitimadas? In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. São Paulo: Pontes Editores, 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

Recebido em: 09 out. 2022  
Aprovado em: 22 fev. 2023


Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisor de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

## **A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual**


### ***The semi-structured interview in qualitative-interpretative research: a guide to procedural analysis***

### ***La entrevista semiestruturada en la investigación cualitativa-interpretativa: una guía para el análisis procedimental***

Elaine de Castro<sup>1</sup>

 0000-0003-1195-6836

Ulisses Tadeu Vaz de Oliveira<sup>2</sup>

 0000-0002-5479-4905

**RESUMO:** O presente estudo tem como objetivo caracterizar e explorar as possibilidades da entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados na pesquisa qualitativa-interpretativa em Linguística Aplicada. Para tanto, são retomados os paradigmas e as técnicas de pesquisa mais associados às Ciências da Linguagem, sendo analisadas: (a) as etapas de execução da entrevista semiestruturada; e (b) o papel do investigador no que se refere à postura e ao conhecimento teórico-metodológico e dos objetivos da pesquisa. A base teórica adotada considera a revisão de literatura dos paradigmas de pesquisa quantitativa e qualitativa, destacando a análise qualitativa-interpretativa e a entrevista semiestruturada como ferramenta de coleta de dados. Por este viés, são discutidas as vantagens e desvantagens da entrevista semiestruturada, bem como a influência de fatores internos e externos em seu processo. Os resultados evidenciam a efetividade da entrevista semiestruturada pelo realce da relação pesquisador-pesquisado, a qual permite maior flexibilidade na geração de dados por parte do entrevistado e na atuação do pesquisador de modo consciente ao longo do processo de pesquisa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Linguística Aplicada. Pesquisa Qualitativa. Entrevista semiestruturada

**ABSTRACT:** This study is aimed at characterizing and exploring the possibilities of semi-structured interviews as a data collection instrument in qualitative-interpretive research in Applied Linguistics. The paradigms and research techniques most associated with the Language Sciences are summarized, with the following being analyzed: (a) the stages of execution of a semi-structured interview; and (b) the role of the researcher with regard to attitudes and theoretical-methodological knowledge and research objectives. The theoretical basis adopted considers the literature review of the quantitative and qualitative research paradigms, highlighting the qualitative-interpretive analysis and the semi-structured interview

<sup>1</sup> Doutora. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: elaine.teacher@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutor. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: ulisvaz@gmail.com.

as a data collection tool. For this reason, the advantages and disadvantages of the semi-structured interview are discussed, as well as the influence of internal and external factors in its process. The results show the effectiveness of the semi-structured interview by enhancing the researcher-researched relationship, which allows for greater flexibility in the data generation by the interviewed and in the researcher's role consciously throughout the research process.

**KEYWORDS:** Applied Linguistics. Qualitative Research. Semi-structured interview.

**RESUMEN:** El presente estudio tiene como objetivo caracterizar y explorar las posibilidades de las entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de datos en la investigación cualitativa-interpretativa en Lingüística Aplicada. Para ello, se retoman los paradigmas y técnicas de investigación más asociados a las Ciencias del Lenguaje, analizando: (a) las etapas de ejecución de la entrevista semiestructurada; y (b) el papel del investigador en términos de postura y conocimiento teórico-metodológico y objetivos de la investigación. La base teórica adoptada considera la revisión de literatura de los paradigmas de investigación cuantitativa y cualitativa, destacándose el análisis cualitativo-interpretativo y la entrevista semiestructurada como herramienta de recolección de datos. Por ello, se discuten las ventajas y desventajas de la entrevista semiestructurada, así como la influencia de factores internos y externos en su proceso. Los resultados demuestran la efectividad de la entrevista semiestructurada para resaltar la relación investigador-investigado, lo que permite mayor flexibilidad en la generación de datos por parte del entrevistado y en la actuación del investigador de manera consciente a lo largo del proceso de investigación.

**PALABRAS CLAVE:** Lingüística Aplicada. Investigación cualitativa. Entrevista semiestructurada.

## Introdução

A pesquisa acadêmica na área de Linguística Aplicada (doravante LA) tem seus pressupostos teóricos originados nas Ciências Sociais, com a adoção de um modelo investigativo capaz de voltar suas lentes para fenômenos de natureza contextual, interacional e com base nas mais variadas formas da linguagem em uso. Diferentemente das Ciências Exatas, as Ciências da Linguagem requerem mecanismos de pesquisa que proporcionem uma abertura para interpretações subjetivas e flexíveis, porém igualmente dotadas de rigor ético, teórico e metodológico.

Assim sendo, uma opção metodológica comumente adotada por pesquisadores em LA é a pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, a qual, dentre técnicas de coleta de dados, conta com a entrevista guiada por roteiro de perguntas, visando expandir possibilidades analíticas em uma relação entre entrevistador e entrevistado configurada por um gênero discursivo autêntico.

Por esse viés, este estudo tem como objetivo caracterizar e apresentar as possibilidades oferecidas pela entrevista semiestruturada e descrevê-la como instrumento de coleta e tratamento de dados em uma perspectiva qualitativa-interpretativa. Desse modo, são retomados paradigmas e técnicas de pesquisa relacionados à LA, sendo detalhados os procedimentos de tal modelo de entrevista, seguindo pela análise do papel do investigador e discussão de suas vantagens e desvantagens.

Ressaltamos que o enfoque do presente estudo recai sobre um dos componentes metodológicos de tese de doutorado<sup>3</sup> desenvolvida pelos autores, a qual aborda o ensino e aprendizagem de Inglês para fins específicos ou *English for Specific Purposes* (ESP) em universidades públicas paranaenses, sendo a entrevista semiestruturada um dos instrumentos de coleta de dados aplicados para analisar práticas docentes em contexto, bem como meio de complementar dados de análises documentais realizadas em outras etapas metodológicas do referido trabalho.

Para tanto, este estudo retoma brevemente os paradigmas de pesquisa quantitativa e qualitativa (DUARTE, 2002; CRESWELL *et al.*, 2007; ANDRÉ, 2013; SEVERINO, 2016), ressaltando os aspectos da análise qualitativa-interpretativa (MANZINI, 2004; ROCHA *et al.*, 2004; SEVERINO, 2016). Em seguida, é destacada e detalhada, entre algumas técnicas de coleta de dados, a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987; DUARTE, 2002; MANZINI, 2004), sendo apresentado um guia de análise de fatores internos e externos, bem como o papel do pesquisador ao longo de suas etapas processuais – elaboração de questionamentos, condução da entrevista e interpretação dos dados coletados.

Por fim, mediante os pressupostos, são discutidos os seguintes aspectos: (a) as vantagens e desvantagens do uso da entrevista semiestruturada na pesquisa acadêmica; (b) o papel do pesquisador e a relação pesquisador-pesquisado; e (c) a influência de fatores internos e externos nessa técnica de coleta de dados.

---

<sup>3</sup> Tese intitulada “Metodologias aplicadas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa para fins específicos em universidades paranaenses” (2022), desenvolvida pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.



## As modalidades de pesquisa

Nos termos de Guba (1990, *apud* REIS, 2006), as pesquisas partem de um conjunto de crenças paradigmático, no que tangem a natureza da realidade, da relação entre pesquisador e pesquisado e da metodologia adotada na busca do conhecimento. Visando esclarecer a natureza da presente pesquisa, apresentamos duas metodologias: quantitativa e qualitativa.

Primeiramente, a pesquisa quantitativa se originou nas Ciências Naturais com Auguste Comte e presume uma verdade de natureza imutável a ser descoberta por meio da pesquisa. Assim sendo, essa perspectiva de pesquisa consiste em um processo de observação, manipulação de dados e explicação de um determinado fenômeno por meio de um método universalmente aplicável, mediante a neutralidade entre pesquisador e objeto de pesquisa.

Desse modo, Reis (2006, p. 103) recupera três critérios de julgamento da pesquisa positivista:

Confiabilidade é uma medida de consistência e replicabilidade através do tempo, de instrumentos e de grupos de sujeitos. De uma pesquisa dita confiável espera-se que, dado um grupo de sujeitos semelhante a outro grupo já estudado, os resultados sejam semelhantes aos obtidos neste grupo, mediante uso de instrumentos cuja capacidade de mensuração se considera precisa. Validade tem a ver com a efetividade da pesquisa, que na investigação positivista é compreendida como a capacidade de controlar, de reproduzir, de prever, de gerar leis universais sobre o comportamento humano, de subtrair-se – como pesquisador – do contexto, de submeter os dados à randomização e observação. Generalização é a medida de extensão de aplicabilidade dos resultados para além do grupo estudado (grifos nossos).

A partir desses critérios e seguindo um modelo cartesiano de pesquisa científica, os dados obtidos por meio da pesquisa quantitativa são “convertidos e reduzidos por meio de fórmulas e assim passam a ‘representar’ o conhecimento sobre a realidade.” (REIS, 2006, p. 104). No entanto, tal modelo passou a ser questionado quando adotado em estudos de fenômenos humanos e sociais, uma vez que esses não podem ser regidos por leis da física ou da biologia, por exemplo.

O historiador Dilthey foi um dos primeiros a questionar o modelo quantitativo

no final do século XIX, ao considerar a dinamicidade e complexidade de fenômenos humanos e sociais e ponderar a importância da compreensão de um determinado fato em detrimento de sua explicação causal (ANDRÉ, 2013). Desse modo, a importância do contexto de pesquisa e da interpretação dos significados das ações dos sujeitos envolvidos em determinado fenômeno passaram a compor uma nova perspectiva de se fazer pesquisa, na qual o conhecimento deixou de ser visto como externo ao sujeito e passou a ser visto como idealista-subjetivista.

Esse novo meio, conhecido como qualitativo, é caracterizado por André (2013, p.14) da seguinte maneira:

Em oposição a uma visão empiricista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador.

A partir do caráter interpretativo e indutivo exposto pela autora, os resultados das pesquisas qualitativas passaram a ser diretamente ligados aos significados atribuídos aos comportamentos e às experiências dos sujeitos, sendo eles os participantes ou o próprio pesquisador. Corroborando tais aspectos, Reis (2006, p.104), retextualizando Cohen, Manion e Morrison (2000), pontua que o conhecimento também tem caráter interpretativo e está “aberto a novas interpretações”, sugerindo “entrevistas, observações, notas de campo, documentos produzidos pelos participantes da pesquisa e gravações de suas interações” como meios de se alcançar os propósitos qualitativos. Tal característica remete a um processo de coleta de dados com base na observação das perspectivas dos participantes da pesquisa.

Creswell *et al.* (2007) associa as escolhas dos métodos de coleta de dados ao pesquisador com base na necessidade de se explorar um assunto ou determinado problema em um contexto de pesquisa. Nesse sentido, na pesquisa em LA, observa-se como característica essencial o ambiente natural de pesquisa, o qual envolve contextos de prática de aspectos teórico-metodológicos comuns aos participantes envolvidos, tanto como atuantes quanto como pesquisadores.

Outra característica da pesquisa qualitativa em LA é a multiplicidade de fontes

de informação. A geração de dados toma como base meios variados e passíveis de interpretações igualmente amplas (COHEN; MANION; MORRISON, 2000). Nesse sentido, Duarte (2002, p. 151) aponta que:

Métodos qualitativos fornecem dados muito significativos e densos, mas, também, muito difíceis de se analisarem. Sempre se lê isso em textos sobre metodologias de pesquisa em ciências sociais, entretanto só se tem ideia da dimensão dessa afirmação quando se está diante de seu próprio material de pesquisa e se sabe que é preciso dar conta dele.

Portanto, desenvolver uma pesquisa qualitativa não se trata somente de adotar um método de pesquisa em detrimento de outro, mas pressupõe uma visão paradigmática também diferente. Assim, outra característica fundamental desta modalidade de pesquisa é o papel dos participantes e, sobretudo, do próprio pesquisador, o qual interpretará os dados de maneira indutiva. A esse respeito, Schwandt (2006) problematiza a questão de compreensão, por parte do pesquisador, no que tange à consciência humana e ao objeto de pesquisa. Para tanto, o autor traz a noção de interpretativismo como uma postura para se compreender a realidade de maneira objetiva, ou seja, o pesquisador como intérprete não pode intervir no significado das ações analisadas.

Por esse viés, mais uma vez contrapondo os paradigmas quantitativo e qualitativo, os critérios de confiabilidade, validade e generalização supracitados não são aplicáveis ao novo modelo de pesquisa nas Ciências Humanas. Citando Lincoln e Guba (2000), Reis (2006) destaca, então, como critério de análise da pesquisa qualitativa a credibilidade ou autenticidade, uma vez que esta equilibra visões, perspectivas, questões e vozes dos sujeitos envolvidos, além de conscientizar e promover ação e envolvimento nos participantes e no próprio pesquisador. Além desse critério, fatores como “honestidade, profundidade, riqueza, escopo dos dados, desinteresse ou objetividade do pesquisador, e extensão de triangulação” garantem validade aos relatos de pesquisa (REIS, 2006, p. 106).

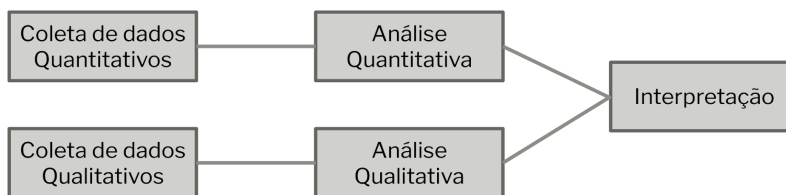
Partindo dos pressupostos apresentados, observa-se que por meio da pesquisa qualitativa é possível analisar dialogicamente relatos obtidos em um procedimento de pesquisa, tal como a entrevista. Sem estabelecer parâmetros e critérios fixos, tal método de pesquisa permite analisar relações humanas no uso da

linguagem e ainda, não conta com um desenho de pesquisa pré-estabelecido, mas com um plano investigativo suscetível à análise.

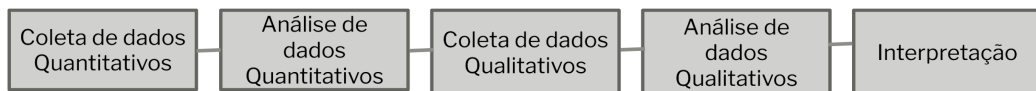
Ainda sobre os pontos divergentes entre as duas modalidades de pesquisa, na literatura mais recente, autores apontam para o recorrente uso de métodos mistos em pesquisas de áreas diversas, inclusive na LA. Um aspecto muito importante na combinação dos paradigmas quantitativo e qualitativo versa sobre a legitimidade dos resultados, uma vez que tal estratégia possibilita a análise cruzada dos dados (CRESWELL, 2010). Nesse âmbito, Clark e Creswell (2008) propõem três designs básicos para um percurso metodológico misto, conforme apresentado no Esquema 1.

### Esquema 1 – Principais designs de um percurso metodológico misto

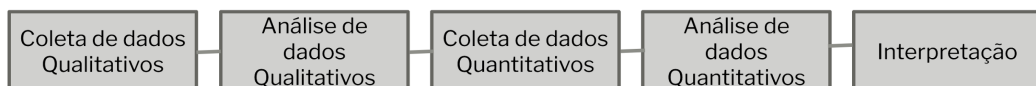
#### DESIGN CONVERGENTE



#### DESIGN EXPLANATÓRIO



#### DESIGN EXPLORATÓRIO



**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Clark e Creswell (2008).

No design convergente, a coleta de dados referente a cada uma das modalidades e a análise de seus respectivos dados são realizadas concomitantemente, culminando em uma interpretação cruzada dos dados de ambos os modelos metodológicos. No caso dos designs explanatório e exploratório, partindo da modalidade quantitativa ou qualitativa, a coleta de dados é seguida pela sua análise de modo processual, ou seja, cada modelo metodológico é aplicado

separadamente e, após coleta e análise de dados em dois processos, há a interpretação geral desses dados.

Além desses três designs, os autores identificam outras abordagens com aplicações quantitativas e qualitativas combinadas comuns, resumidas no Quadro 1, a seguir.

**Quadro 1** – Abordagens mistas comuns com base em Clark e Creswell (2008)

| <b>Método</b>                                  | <b>Características</b>  | <b>Maior relevância</b>   | <b>Objetivos gerais</b>  |
|--|---|---|--|
| <b>Estratégia explanatória sequencial</b>      | 1. coleta e análise de dados quantitativos; e<br>2. coleta e análise de dados qualitativos.                                 | Quantitativos, sobre os qualitativos (secundários)  | - Interpretar e explicar resultados quantitativos inesperados; e<br>- Interpretar relações.        |
| <b>Estratégia exploratória sequencial</b>      | 1. coleta e análise de dados qualitativos; e<br>2. coleta e análise de dados quantitativos.                                 | Qualitativos, sobre os quantitativos (secundários)  | - Interpretar e explicar resultados qualitativos inesperados; e<br>- Explorar o fenômeno.          |
| <b>Estratégia transformativa sequencial</b>    | Fase inicial (quantitativa ou qualitativa) seguida de uma segunda fase (quantitativa ou qualitativa), em contraste.         | A critério do pesquisador, uma ou outra fase pode ter mais relevância, ou ambas podem ter igual consideração. | - Explorar um problema relacionado ao fenômeno/objeto de análise.                                  |
| <b>Estratégia de triangulação concomitante</b> | Coleta simultânea de dados quantitativos e qualitativos para análise de: (a) convergência, (b) diferença ou (c) combinação, | Preferencialmente, igual relevância aos dados qualitativos e quantitativos. Comumente ocorre hierarquização.  | - reparação de pontos fracos de um dos métodos; e<br>- reforço de pontos fortes de um dos métodos. |
| <b>Estratégia incorporada concomitante</b>     | Coleta simultânea de dados quantitativos e qualitativos seguida de análise independente.                                    | A critério do pesquisador, um dos métodos é o principal e o outro secundário.                                 | - busca de resultados complementares ao método principal no método secundário.                     |
| <b>Estratégia transformativa concomitante</b>  | Fase inicial (quantitativa ou qualitativa) seguida de uma segunda fase (quantitativa ou qualitativa), em contraste.         | A critério do pesquisador, uma ou outra fase pode ter mais relevância, ou ambas podem ter igual consideração. | - convergir informações; e<br>- gerar evidências.  |

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base em Clark e Creswell (2008).

A partir desses modelos, a entrevista surge como um dos métodos à disposição do pesquisador no momento de decisão da relevância do método investigativo a ser priorizado em determinado momento ou propósito de pesquisa. Especificamente, a entrevista semiestruturada pode ocorrer em estratégias de

pesquisas mistas, de acordo com a conveniência do pesquisador, para atingir diretamente os objetivos traçados ou validar resultados obtidos por métricas quantitativas. Sobre o método misto de análise, Schiffrin (1987 *apud*, LACERDA, 2016), para quem:

quando os dois métodos de pesquisa são associados – mesmo que assimetricamente, é possível que o pesquisador obtenha um número elevado de ocorrências e uma análise adequada da formação e da estrutura de determinados padrões, uma vez que pode se pautar em uma prévia descrição das categorias nas quais os dados serão enquadrados e na elaboração de generalizações analíticas a partir da quantificação das ocorrências. Portanto, a adoção do método misto, segundo a autora, permite que o pesquisador disponha de um número elevado de ocorrências de determinados padrões a fim de obter uma análise mais apurada tanto do objeto investigado quanto do próprio contexto em que ele ocorre. (LACERDA, 2016, p. 86).

Dessa maneira, é possível depreender que os paradigmas quantitativos e qualitativos, ao serem combinados na pesquisa acadêmica, podem oferecer uma análise de dados mais completa, uma vez que demonstram variedade de evidências sobre um mesmo fenômeno, além de possibilidades metodológicas inter-relacionadas. Ao apresentar procedimentos referentes ao método quantitativo e métodos mistos, pretendemos elucidar as demais possibilidades metodológicas, a contribuir com um design ou estratégia de determinada proposta de pesquisa e possivelmente complementar a interpretação de dados.

No entanto, ao desenvolver pesquisa em LA por meio de entrevista semiestruturada, enfoque deste trabalho, é necessário ressaltar que a aplicação de procedimentos de análise inerentes ao paradigma qualitativo tanto pelos aspectos metodológicos mencionados, sobretudo no que tange à oferta de meios autênticos de interação entre os participantes vinculados a um contexto de prática, quanto pelas subjetividades requeridas à interpretação de dados.

## **A entrevista como técnica de pesquisa acadêmica**

A partir de critérios da abordagem qualitativa e quantitativa apresentados na seção anterior, a entrevista é apontada neste estudo como ferramenta de coleta de

dados ou, como referido por Severino (2016), uma técnica de pesquisa ou procedimento operacional que serve de mediação prática para análises de cunho interpretativo.

Inicialmente, em uma perspectiva discursiva, Rocha *et al.* (2004) concebe a entrevista como uma prática linguageira situada sócio-historicamente, a qual configura um dispositivo complexo de produção de textos. Problematizando a concepção corrente do termo entrevista como “colóquio entre pessoas em local combinado, para obtenção de esclarecimentos, avaliações, opiniões etc.” (ROCHA *et al.*, 2004, p. 2), os autores criticam a visão de linguagem homogênea e transparente apresentada em estudos que circulam na área, afirmando que:

Essa compreensão, bastante estendida, da entrevista como ferramenta ou como técnica que auxilia o informante a expressar uma informação a ser recolhida pelo entrevistador numa determinada interação pressupõe um papel atribuído à entrevista de facilitador da revelação daquilo que o informante sabe e que o entrevistador precisa saber. Essa revelação funcionaria como uma verdade que, após ser recolhida, responderia às indagações do analista. (ROCHA *et al.* 2004, p. 4).

Rompendo com essa perspectiva de coleta de verdade, os autores propõem uma visão mais dialógica da situação de pesquisa, ou seja, o abandono da concepção de entrevista como gênero primário, pois além de um roteiro a ser seguido, a entrevista na pesquisa acadêmica toma como base os diversos gêneros que circulam em comunidades discursivas nesta esfera, desde conversas cotidianas até interações sistemáticas. No que tange ao pesquisador, este participa de uma interação igualmente real e produz um novo texto a partir da entrevista.

Retomando Severino (2016), entre outras técnicas de pesquisa, como documentação, história de vida, observação, o autor define a entrevista como:

Técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. Muito utilizada nas pesquisas da área das Ciências Humanas. O Pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. (SEVERINO, 2016, p.133).

A partir desse propósito e já em uma visão dialógica e interacional da entrevista, o pesquisador a categoriza em não diretiva e estruturada. No primeiro

caso, o entrevistador escuta atentamente e motiva o entrevistado, sem realizar muitas intervenções. Já no segundo, há questões preestabelecidas e impessoais, articuladas de modo a obter dados categorizáveis. Outro tipo de entrevista, pairando em meio as duas modalidades, é a entrevista semiestruturada, caracterizada como semi-diretiva ou semiaberta, na qual o pesquisador se guia por um roteiro de perguntas, mas não necessariamente se atém a um questionário. Nesse âmbito, independentemente do tipo de entrevista, Manzini (2004, p. 2) afirma que “todas as entrevistas se dirigem para algum lugar, pois antes da realização da coleta temos um objetivo de pesquisa que dirige nossa busca.”

Sobre tais modelos de entrevista na pesquisa acadêmica, cabe ainda ressaltar a técnica do questionário, também apresentada por Severino (2016), à qual se atribui o levantamento de informações e opiniões do sujeito, por ele mesmo escritas, fator que reforça a necessidade de clareza e objetividade das questões. No entanto, tal recurso exclui parcialmente a relação entre o pesquisador e o entrevistado, uma vez que acontece de modo escrito e não há uma interação verbal constante entre as partes.

A partir de uma visão geral dos modelos de entrevista apresentados e com base em uma perspectiva dialógica da linguagem (BAKHTIN, 1992, p.292), sobretudo na concepção da entrevista como gênero discursivo na pesquisa acadêmica, esse estudo tem como enfoque apresentar as possibilidades interacionais da entrevista semiestruturada, a qual terá seus pontos positivos e negativos mais detalhados a seguir.

## **O caso da entrevista semiestruturada**

Entre os modelos de entrevista apresentados, a entrevista semiestruturada, de acordo com Manzini (2004, p. 21):

[...] possui um roteiro de perguntas básicas previamente estabelecidas e que fariam referência aos interesses da pesquisa. Ela difere da estruturada pela sua flexibilidade quanto às atitudes e compreensão do pesquisador, podendo ou não alterar as perguntas no decorrer das respostas dadas.



Nesse sentido, na realização dessa entrevista, o autor assinala a presença de um roteiro envolvendo questões principais como meio de se organizar e atingir os objetivos propostos pela pesquisa, mas considera que questões momentâneas permeiam a interação entre o pesquisador e o participante, o que possivelmente “pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.” (MANZINI, 2004, p. 2).

Triviños (1987) associa a entrevista semiestruturada a uma vertente teórica de linha fenomenológica ou histórico-estrutural (dialética). No caso da fenomenologia, no intuito de descrever fenômenos sociais, perguntas descritivas compõem a entrevista, enquanto na dialética, os questionamentos consistem em explicações destes fenômenos. Aliadas a essas modalidades de perguntas, o autor apresenta ainda as categorias consecutiva, avaliativa, hipotética e categorial no direcionamento das questões, objetivando ampliar as possibilidades de análise e interpretação de ideias.

Por esse viés, o autor reconhece o valor das demais modalidades de entrevistas, mas defende que a entrevista semiestruturada “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.” Desse modo, a realização da entrevista semiestruturada converge aspectos dialógicos na interação entre pesquisador e entrevistado, sendo que “o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

No que diz respeito aos dados obtidos a partir da entrevista semiestruturada, essa abre um leque para interpretar o fenômeno objetivado e para tanto, citando Bardin (1977), Triviños (1987) sugere a análise de conteúdo de cunho qualitativo como um instrumento de inferência de conhecimentos nesse processo. Definida como o estudo das “comunicações” entre os homens, o autor coloca ênfase no conteúdo da linguagem produzida e recebida nas entrevistas, além do processo de inferência que ocorre na elaboração dos dados ou a partir de sua observação.

Ainda, a análise de conteúdo compõe um conjunto de técnicas de

classificação, codificação e categorização de conceitos, o qual depende do conhecimento por parte do pesquisador de aspectos teóricos e metodológicos, tanto da pesquisa em desenvolvimento quanto do seu instrumento de pesquisa. Funcionando em três etapas básicas de pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, a análise de dados por essa perspectiva deve levar em conta fatores internos, como coerência, consistência, originalidade e objetivação, além de aspectos externos do trabalho do pesquisador em busca de suas contribuições científicas vinculadas ao estudo (TRIVIÑOS, 1987).

Mediante as possibilidades oferecidas pela pesquisa qualitativa via entrevistas semiestruturadas, existem alguns pontos contrários a se destacar. De acordo com Duarte (2002), há muitas publicações que tratam desta técnica de coleta de dados nas Ciências Sociais, envolvendo problemas de postura do pesquisador, do domínio teórico-metodológico dessa modalidade e da análise dos materiais recolhidos em trabalhos de campo.

Por se tratar de uma proposta semiaberta de investigação, possivelmente aspectos, como o grau de informalidade e proximidade entre os participantes afeta a geração de dados, sendo o volume desses dados também efeito da combinação de fatores extrínsecos. Para que esses fatores não prejudiquem a análise dos dados, Queiroz (1988, *apud* DUARTE, 2002) enfatiza a questão dos objetivos da pesquisa como norteadores do processo interacional entre participante e pesquisador, de modo a definir melhor os propósitos dos questionamentos emergentes na entrevista.

Outro ponto negativo levantado pela autora diz respeito à interpretação dos dados com base na realidade do entrevistador, ou seja, quando esse olha para os dados sob sua própria ótica e subjetividade. A respeito deste aspecto, Duarte (2002, p. 151) sugere um passo a passo de como lidar com os dados coletados por meio de uma entrevista:

Vencida a etapa de organização/classificação do material coletado, cabe proceder a um mergulho analítico profundo em textos densos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação. As muitas leituras do material de que se dispõe, cruzando informações aparentemente desconexas, interpretando respostas, notas e textos integrais que são codificados em “caixas simbólicas”, categorias

teóricas ou “nativas” ajudam a classificar, com um certo grau de objetividade, o que se depreende da leitura/interpretação daqueles diferentes textos.

Tal processo de interpretação e categorização dos dados remete à análise de conteúdo proposta por Triviños (1987), evidenciando, mais uma vez, o papel do entrevistador e seu compromisso com o objetivo de pesquisa, refletido por meio da escolha e preparação de seu material de investigação em função deste objetivo.

Desse modo, faz-se necessária a adoção de critérios organizacionais permeando o trabalho do pesquisador ao longo de todas as etapas da entrevista semiestruturada, para que, nos termos de Triviños (1987), na ‘interpretação inferencial’ dos dados, sejam evitados os problemas apontados por Duarte (2002), com relação à postura do investigador e sua influência na produção de dados pelo entrevistado e sua posterior interpretação. Pensando nisso, propomos um guia de análise da entrevista semiestruturada com base nos dois autores, o qual detalhamos adiante.

## Um guia de análise da modalidade semiestruturada

Após apresentar a natureza qualitativa-interpretativa da pesquisa com base na entrevista semiestruturada, apresentamos os percursos a serem seguidos desde a elaboração do roteiro de perguntas até a análise dos dados coletados. Primeiramente, elaboramos um guia com base nos pressupostos de Triviños (1987) e Duarte (2002) com intuito de orientar a acuidade da etapa metodológica da entrevista semiestruturada. O Quadro 2, a seguir, registra os elementos considerados nas etapas de Pré-análise, Descrição analítica e Interpretação inferencial.

**Quadro 2** – Guia de análise de entrevista semiestruturada com base em Triviños (1987) e Duarte (2002)

|                                    |                  | Pré-análise                 | Descrição analítica         | Interpretação inferencial                    |
|------------------------------------|------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
| <b>Análise de fatores internos</b> | <b>coerência</b> | As perguntas são coerentes? | As respostas são coerentes? | Há coerência nas inferências do pesquisador? |

|   |                                     |  |  |   |
|---|-------------------------------------|--|--|---|
|   | <b>consistência</b>                 | As perguntas são consistentes?   | As respostas são consistentes? Há consistência no padrão analítico?                                  | As inferências do pesquisador são consistentes com os objetivos delineados?                                   |
|   | <b>originalidade</b>                | Há originalidade nas perguntas? Elas propõem algo novo?  | As análises realizadas são originais?  | As inferências do pesquisador são originais ou repetem pesquisas anteriores?                                  |
|   | <b>objetivação</b>                  | O objetivo das perguntas condiz com o objetivo da pesquisa?  | As respostas são prolixas ou objetivas? São condizentes com o(s) objetivo(s) da pesquisa?            | As inferências do pesquisador respondem os objetivos da pesquisa?   |
| <b>Análise de fatores externos</b>          |                                     | Houve interferência de fatores externos na elaboração e condução do questionário? Quais?                         | Há ou não fatores externos incidentes à análise dos questionários? Quais? Como afetam os resultados? | Há ou não fatores externos incidentes à análise inferencial do pesquisador? Quais? Como afetam os resultados? |
| <b>Análise do pesquisador-entrevistador</b> | <b>postura</b>                      | As perguntas elaboradas proporcionam uma postura interativa e reflexiva do pesquisador mediante ao entrevistado? | A análise dos dados é afetada pela subjetividade do pesquisador?                                     | As inferências realizadas revelam viés do pesquisador? Qual(is)? Como afetam os resultados?                   |
|   | <b>domínio teórico-metodológico</b> | Os objetivos da pesquisa foram respeitados?  | A análise dos dados é afetada pelo domínio teórico e metodológico do pesquisador? De que forma?      | As inferências realizadas são afetadas por desvio ou falta de domínio teórico-metodológico o do pesquisador?  |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Por meio dos questionamentos propostos nesse guia de análise, fatores internos e externos, assim como a postura do pesquisador-entrevistador, são avaliados a cada etapa de análise. Na etapa de Pré-análise, a partir da elaboração prévia de um roteiro de perguntas como material de coleta de dados. Nas etapas de Descrição analítica e de Interpretação inferencial, é possível investigar aspectos das respostas obtidas pelos participantes, assim como da interpretação realizada a partir delas e de elementos internos mais específicos ou mesmo relacionados ao papel do entrevistador.

Ao analisar os fatores internos permeando a entrevista semiestruturada, é possível verificar questionamentos envolvendo coerência, consistência, originalidade e objetivação ao longo das três etapas. Na etapa de Pré-análise, é observada a presença dos objetivos de pesquisa já no roteiro de perguntas, o que caracteriza uma preocupação com o instrumento de pesquisa desde o momento de sua elaboração. Estes quatro aspectos são verificáveis também na Descrição analítica, onde se percebe aquilo que é dito pelo sujeito entrevistado, e também, na Interpretação inferencial mediante estes dados.

É importante ressaltar que as etapas que procedem a Pré-análise dependem diretamente daquilo que é proposto pelo pesquisador, via instrumento investigativo. Assim sendo, é de suma importância o conhecimento de aspectos teóricos e metodológicos relacionados à elaboração deste instrumento, bem como daquilo que se busca investigar com a própria pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Com relação à análise de fatores externos à entrevista semiestruturada, busca-se observar aspectos mais relacionados ao contexto situacional da entrevista enquanto gênero discursivo e seu componente interacional na relação entrevistador-entrevistado. Por meio de um questionamento em cada etapa da entrevista semiestruturada, em uma Pré-análise da interferência de fatores externos, é possível perceber a preocupação dialógica com a condução deste modelo de entrevista, quanto a possível presença de discursos que permeiam as comunidades discursivas envolvidas na construção e objetivação do instrumento investigativo (ROCHA *et al.*, 2004), sejam eles pertencentes à comunidade acadêmica ou à esfera investigativa conduzindo a pesquisa.

Já na Descrição analítica e na Interpretação inferencial, a incidência de fatores externos remete à interação pesquisador-pesquisado, uma vez que o contexto de produção do gênero entrevista é real. Nessa esteira, o pesquisador considera seu instrumento investigativo como meio de se alcançar as representações e argumentos dos entrevistados e, ainda, abre espaço para a produção de um novo texto, sendo ambos, pesquisador e pesquisado, seus construtores (TRIVIÑOS, 1987; SEVERINO, 2016). Pode-se pensar, nesse caso, em aspectos conversacionais, afetivos, cognitivos, emocionais e do próprio espaço

físico-temporal onde a entrevista acontece.

Ainda nesse âmbito, percebe-se que o caráter flexível da entrevista semiestruturada em contexto de aplicação representa a possibilidade de maior diálogo entre seus participantes, devido ao roteiro de perguntas básicas ser permeado por questões espontâneas ao momento da entrevista (MANZINI, 2004). Tal fator possibilita o alcance do objetivo da pesquisa de maneira mais adaptável, porém, como enfatizado por Duarte (2002), é importante a atenção do pesquisador aos fatores extrínsecos relacionados à proximidade, à informalidade e ao volume de dados, os quais podem ser facilmente afetados por esta modalidade investigativa.

Como última categoria de análise, está a postura e domínio teórico-metodológico do pesquisador/entrevistador. Ao analisar esse aspecto, observa-se sua interatividade e reflexividade ao elaborar o roteiro de perguntas, seguindo pela sua subjetividade na Análise descritiva e a presença ou não de sua perspectiva na Interpretação inferencial das respostas de seus entrevistados. Com os questionamentos em cada etapa, procura-se nortear o investigador na objetividade do tratamento dos dados, bem como em sua organização, categorização e análise de conteúdo (DUARTE, 2002), fatores que, mais uma vez, estão diretamente relacionados à escolha e à elaboração do material investigativo do pesquisador em função de seu objetivo de pesquisa (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse processo, verificar o domínio teórico-metodológico do pesquisador ao longo de seu processo investigativo, implica em seu conhecimento geral da pesquisa, incluindo os aportes teóricos que a embasam. Assim como pontuado por Triviños (1987), delinear os objetivos de pesquisa implica esse conhecimento e ainda, faz com que o pesquisador, anteriormente ao ato da entrevista, reflita e pondere sobre a consistência e pertinência das questões por ele elaboradas.

Ressaltamos, ainda, que a estruturação de tal guia analítico teve como base a escolha metodológica de tese de doutorado desenvolvida pelos autores. Partindo do processo de elaboração de um roteiro de perguntas semiestruturadas, percebeu-se a necessidade de analisar os fatores internos e externos anteriormente à aplicação das entrevistas, bem como analisar ao longo desse processo a atuação dos participantes, sendo os entrevistados e o pesquisador. Portanto, as principais

contribuições deste percurso foram o planejamento e monitoramento de todo processo de coleta de dados.

Mediante o exposto, é possível afirmar que o papel do pesquisador enquanto entrevistador é fundamental, no que tange ao alcance dos objetivos da pesquisa e às possíveis contribuições científicas por meio do conhecimento, não somente teórico-metodológico, mas também com relação ao próprio processo de geração de dados, o qual pode ser complementado por meio das etapas de análise sugeridas.

## **Algumas considerações**

Nesse trabalho, foram apresentados pressupostos teóricos para a adoção de entrevista semiestruturada em pesquisa acadêmica de cunho qualitativo-interpretativo. Nessa ordem, tal modalidade de entrevista configura uma opção profícua de coleta de dados por meio de uma perspectiva descritiva e avaliativa de fenômenos observados em contexto.

Mediante os pressupostos apresentados, propôs-se discutir três aspectos relacionados à adoção da referida técnica de pesquisa: (a) as vantagens e desvantagens do uso da entrevista semiestruturada na pesquisa acadêmica; (b) o papel do pesquisador e a relação pesquisador-pesquisado; e (c) a influência de fatores internos e externos na referida técnica de coleta de dados.

A princípio, no que tangem às vantagens e às desvantagens desse método na pesquisa qualitativa, pode-se afirmar como positivos os seguintes aspectos:

- a) a opção por um roteiro com questões norteadoras, as quais organizam a entrevista e aproximam o entrevistador dos objetivos de pesquisa;
- b) a possibilidade de questões momentâneas permeando a interação entre pesquisador e participante, contribuindo para a obtenção de informações;
- c) o espaço para o informante participar efetivamente da pesquisa e contribuir com seu pensamento juntamente do entrevistador;
- d) a riqueza de dados, os quais poderão ser interpretados, classificados, categorizados e analisados por meio de técnicas como a análise de conteúdos (TRIVIÑOS, 1987).

Nesse sentido, no que se refere às desvantagens da pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas, pode-se presumir um grande volume de dados coletados, uma vez que a interação entre os participantes tende a ser mais espontânea. Conseqüentemente, outro aspecto a se considerar nesse âmbito é a subjetividade das informações a serem analisadas, a qual exige uma investigação mais categórica desses dados. Tais percalços enfatizam a importância do conhecimento dos processos metodológicos adotados pelo pesquisador (DUARTE, 2002).

Retomando o segundo aspecto, referente ao papel do pesquisador e sua relação com o entrevistado, é importante enfatizar sua relevância enquanto: conhecedor de aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa, aplicador de determinado instrumento de coleta de dados e analista das informações obtidas (DUARTE, 2002). Como alternativa, a clareza e a consciência dos objetivos de pesquisa são de suma importância e devem ser consideradas em todas as etapas da pesquisa, sobretudo no desenvolvimento de entrevistas, o que pode ser auxiliado com o guia de análise proposto neste estudo.

Por outro lado, no que tange à influência de fatores internos e externos nesta técnica de coleta de dados, por meio das estratégias de combinação de perguntas abertas e fechadas, aliadas à descrição e à avaliação do fenômeno em foco (MANZINI, 2004), é possível alcançar uma participação ativa dos informantes, sobretudo com o uso de questões abertas, nas quais poderão discorrer sobre os temas propostos com base em seus próprios pensamentos, crenças e reflexões particulares, uma vez que as questões apontam para uma temática, mas não propõem resposta única. Dessa maneira, o índice de informalidade nas conversas entre os participantes possivelmente estará mais relacionado aos fatores externos, como o ambiente interacional e o grau de proximidade estabelecido entre ambas as partes.

Por fim, com relação ao guia de análise das etapas da entrevista semiestruturada aqui proposto, os pesquisadores podem conhecer melhor o próprio trabalho investigativo, revisando suas escolhas metodológicas e instrumentos de análise, bem como se atentarem à postura de investigador assumida com base nas



referências adotadas. Nesse sentido, é evidente que a postura e o conhecimento teórico-metodológico e dos objetivos da pesquisa por parte do pesquisador são fundamentais. É importante ressaltar ainda que fatores internos e externos permeiam todo o processo de pesquisa, bem como a relação entre os sujeitos nele envolvidos são proporcionados por esse modelo metodológico.

Mediante o exposto, as possibilidades oferecidas pela entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa em LA se referem ao desenho e execução da pesquisa em todas as suas etapas, com base em seus objetivos pré-estabelecidos.

## Referências

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas. Papirus editora, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992 [1977], p.261-305.

CLARK, Vicki L. Plano; CRESWELL, John W. *The mixed methods reader*. Thousand Oaks. Sage, 2008.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. *Research Methods in Education*. 5th ed. London: Routledge, 2000.

CRESWELL, John W. *et al.* Qualitative research designs: Selection and implementation. *The counseling psychologist*, v. 35, n. 2, p. 236-264, 2007. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0011000006287390>. Acesso em: 28 mar. 2023.

CRESWELL, John W. Mapping the developing landscape of mixed methods research. *SAGE handbook of mixed methods in social & behavioral research*, Thousand Oaks, Second Edition, p. 45-68, 2010.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, v.1, p. 139-154, mar., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/?lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

LACERDA, Patrícia Fabiane do Amaral Cunha. O papel do método misto na análise de processos de mudança em uma abordagem construcional: reflexões e propostas. *Revista Linguística*, Rio de Janeiro, v. sp., p. 83-101, 2016. Disponível em:

<https://revistas.ufrj.br/index.php/rl/article/view/5440/4032>Acesso em: 28 mar. 2023.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. *Seminário internacional sobre pesquisa e estudos qualitativos*, Bauru, v. 2, p. 10, 2004. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini\\_2004\\_entrevista\\_semi-estruturada.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Manzini_2004_entrevista_semi-estruturada.pdf). Acesso em: 07 nov. 2020.

REIS, Simone. Reflexões sobre uma jornada com destino à pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 6, n.1, p.101-118, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/gQTZNTb7XbSN9P7VXNkpSTG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 mar. 2023.

ROCHA, Décio; DAHER, Maria Del C.; SANT'ANNA, Vera Lúcia de A. A Entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. *Polifonia*, [S.l.] Cuiabá: UFMT. v. 8 n.8, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1132>. Acesso em: 10 out. 2020.

SCHWANDT, Thomas A. Três posturas epistemológicas para investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução: Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. O Positivismo. A Fenomenologia. O Marxismo. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

Recebido em: 16 maio. 2022.

Aprovado em: 27 mar. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisor de língua inglesa: Pedro Santana


Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

## **Crenças e atitudes linguísticas de alunos do 5º ano: ensino de língua portuguesa e variação linguística**


***Language beliefs and attitudes of 5th grade students: Portuguese language teaching and linguistic variation***

***Creencias y actitudes lingüísticas de los estudiantes del 5º año: enseñanza de lengua portuguesa y variación lingüística***


Poliana Rosa Riedlinger Soares<sup>1</sup>

 0000-0003-4409-5665

Silvia Helena de Freitas Ruiz<sup>2</sup>

 0000-0003-0523-9267

Joyce Elaine de Almeida Baronas<sup>3</sup>

 0000-0001-7866-5166

**RESUMO:** Os estudos sobre crenças e atitudes linguísticas podem auxiliar o trabalho docente para compreender o que pensam e como agem os alunos em relação às diferentes normas linguísticas. Nesse sentido, o presente artigo objetiva analisar as crenças e atitudes linguísticas de estudantes do 5º ano — Ensino Fundamental I, de uma escola municipal de Londrina - PR, a partir dos estudos relacionados à Sociolinguística e à Sociolinguística Educacional, além de estudos da Psicologia Social, mais especificamente, nos trabalhos de Aguilera (2008), Lambert e Lambert (1966), Cyranka (2015), Bortoni-Ricardo (2005), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e segue um viés analítico e interpretativo. A metodologia da pesquisa constitui-se de: (i) aplicação do primeiro questionário com perguntas objetivas e dissertativas sobre variação linguística, (ii) leitura compartilhada do poema “O sabiá e o gavião”, de Patativa do Assaré (1999), bem como as intervenções das pesquisadoras com diálogos sobre a temática da pesquisa com os estudantes, (iii) aplicação do segundo questionário para análise das possíveis mudanças de atitudes após a intervenção. Os resultados evidenciam que os alunos já são iniciados em uma reflexão sociolinguística capazes de construir conhecimentos sobre as variedades da língua, prevalecendo em seus discursos os pares dicotômicos em escalas valorativas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crenças e atitudes linguísticas; Variação linguística; Ensino.

**ABSTRACT:** Studies on linguistic beliefs and attitudes can help teachers to understand what students think and how they act concerning different linguistic norms. In this sense, this

<sup>1</sup> Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). vínculo: Prefeitura Municipal de Londrina. E-mail: poliana.soares@uel.br

<sup>2</sup> Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL-UEL). vínculo: Prefeitura Municipal de Londrina. E-mail: silviafreitas.ruiz@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora pela Universidade Estadual Paulista: Araraquara (UNESP) vínculo: UEL. E-mail: joyal@uel.br

article aims to analyze the linguistic beliefs and attitudes of students enrolled in the 5th year of elementary School at a public school in Londrina - PR. The study is based on studies related to Sociolinguistics and Educational Sociolinguistics, in addition to studies of Social Psychology, more specifically, in the works of Aguilera (2008), Lambert and Lambert (1966), Cyranka (2015), Bortoni-Ricardo (2005), among others. It is qualitative research and follows an analytical and interpretative framework. The research methodology consists of: (i) the application of the first questionnaire with objective and essay questions about linguistic variation, (ii) shared reading of the poem “O sabiá e o gavião” by Patativa do Assaré (1999) as well as researcher’s dialogic interventions regarding the subject of the research with the students, (iii) application of the second questionnaire to analyze the possible changes in attitudes after the intervention. The results show that students are already initiated into a sociolinguistic reflection and are capable of building knowledge about the varieties of language, with the prevalence of dichotomous pairs in value scales in their discourse.

**KEYWORDS:** Linguistic beliefs and attitudes; Linguistic variation; Teaching.

**RESUMEN:** Los estudios sobre creencias y actitudes lingüísticas pueden ayudar a los profesores a comprender qué piensan y cómo actúan los estudiantes en relación a las diferentes normas lingüísticas. Así, este artículo tiene como objetivo analizar las creencias y actitudes lingüísticas de los alumnos del 5º año — Enseñanza Básica I, de una escuela municipal de Londrina - PR, a partir de estudios relacionados con la Sociolingüística y la Sociolingüística Educativa, además de estudios de Psicología Social, especialmente en los trabajos de Aguilera (2008), Lambert y Lambert (1966), Cyranka (2015), Bortoni-Ricardo (2005) y otros. Es una investigación cualitativa y sigue un sesgo analítico e interpretativo. La metodología de investigación consiste en: (i) aplicación del primer cuestionario con preguntas objetivas y descriptivas sobre variación lingüística, (ii) lectura compartida del poema “O sabiá e o gavião” de Patativa do Assaré (1999) así como las intervenciones de las investigadoras con discusiones sobre el tema de la investigación con los estudiantes, (iii) aplicación del segundo cuestionario para análisis de los posibles cambios de actitudes tras la intervención. Los resultados muestran que los estudiantes ya están iniciados en una reflexión sociolingüística capaz de construir conocimientos sobre las variedades de la lengua, prevaleciendo en sus discursos los pares dicotómicos en las escalas de valores.

**PALABRAS CLAVE:** creencias y actitudes lingüísticas; variación lingüística; enseñanza.

## Introdução

Um dos propósitos do ensino de língua portuguesa na escola é o desenvolvimento das habilidades linguísticas do aluno a fim de que esteja apto para interagir socialmente em diversos contextos. Nesse sentido, é necessário levar em conta toda a bagagem cultural e linguística que o estudante já traz para a escola, visto que sua habilidade de falar o Português já passou por um processo de desenvolvimento durante o período pré-escolar.

Entretanto, é comum escutarmos que “o Português é muito difícil”, e que “o aluno não sabe Português”, o que nos remete à importância de um trabalho efetivo com língua sob a perspectiva variacionista. É preciso o entendimento de que a

variação linguística existe em todas as línguas, que está presente em todas as comunidades, sendo essa variação legítima e relacionada às diferenças que se observam na estrutura da sociedade.

Conforme Cyranka (2015), é essencial conhecer o estudante, saber a comunidade de fala a que ele pertence, quais valores culturais perpassam suas experiências, quais práticas de letramento tem vivenciado. Cabe ao professor considerar as experiências reais dos alunos quanto ao uso da língua portuguesa, a variedade linguística que eles utilizam e a capacidade de se expressarem. É essencial "ampliar as competências linguísticas dos alunos, a partir daquelas que eles chegam à escola, sem negá-las, mas reconhecendo nelas importante aquisição já consolidada. Isso constitui uma decisão fundamental." (CYRANKA, 2015, p. 34).

Nesse sentido, destacamos como ponto de partida deste estudo a importância de observar e conhecer as crenças e atitudes linguísticas dos alunos, relatar como enxergam e descrevem as várias dimensões da língua e, a partir dessa observação, abordar a língua por meio de uma pedagogia culturalmente sensível. Segundo Bortoni-Ricardo (2005), essa pedagogia está centrada na sensibilidade para ajustar os processos interacionais em sala de aula, transformando-o em um ambiente de aprendizagem que favoreça o desenvolvimento de participação social e modos de falar presentes na cultura dos alunos, ou seja, uma prática docente que não desconsidera a cultura dos discentes e facilita o acesso ao conhecimento.

Com base no exposto, o objetivo geral desta pesquisa emerge de um questionamento inicial: Quais são as crenças e atitudes linguísticas dos alunos dos 5.º anos (último ano do Ensino Fundamental I) de uma escola municipal de Londrina-PR?

Destacamos como objetivos específicos: i) avaliar o conhecimento dos alunos acerca da variação linguística; ii) investigar se os alunos acreditam na importância da variação linguística dentro e fora do ambiente escolar; iii) propor um diálogo sobre variação, crença e preconceito linguístico.

A pesquisa se estrutura da seguinte maneira: na primeira seção será realizado um breve percurso teórico sobre alguns conceitos relacionados às crenças, atitudes e variação linguística; na sequência, será apresentada a metodologia da pesquisa; na terceira seção, o *corpus* será descrito e analisado; por fim, as

considerações finais.

## **Um breve percurso sobre as crenças e atitudes linguísticas**

As crenças e atitudes linguísticas são estudadas por diferentes áreas do conhecimento, cada uma lança um olhar específico e traz contribuições sobre a temática. Os primeiros estudos estão vinculados à área da Psicologia Social, com início na década de 1960; posteriormente, outras áreas passaram a investigar a temática, como a Sociolinguística e a Linguística Aplicada.

Sobre o papel da Sociolinguística, Corbari (2012, p. 113) explica que, dentre as suas funções, está “a tarefa de pesquisar a diferença entre a maneira como as pessoas fazem uso da(s) língua(s), bem como suas crenças a respeito de seu próprio comportamento linguístico e o dos demais falantes.”

As pesquisas na área da Sociolinguística são relevantes para compreendermos as crenças e atitudes linguísticas frente aos distintos falares. As crenças e comportamentos linguísticos interferem nas mudanças, nas relações valorativas e também no ensino de línguas, o que evidencia a importância das pesquisas na área, sobretudo para subsidiarem práticas efetivas em sala de aula, uma vez que são poucos os estudos que abordam a variação linguística, e menos ainda os que são elaborados como material didático para a prática de sala de aula. Mas como as crenças e atitudes podem ser definidas, dada a própria subjetividade que as envolve?

A definição de crenças é uma difícil tarefa. No campo da Linguística, o interesse pela temática emerge em consequência, por exemplo, da saída de uma visão de língua com foco no produto, na estrutura, em direção ao processo, usos e funções. Os conceitos atribuídos a crenças dependem de cada área (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Linguística, Sociolinguística, etc.).

Barcelos (2004) explica que o conceito de crenças é antigo e destaca dois importantes filósofos americanos que se preocuparam em defini-lo: Charles S. Peirce e John Dewey. Ao apresentar uma interessante tabela com diferentes termos e definições para crenças sobre a aprendizagem de línguas, a autora afirma que as crenças “não são somente um conceito cognitivo, mas também social, porque

nascerem de nossas experiências e problemas, de nossa interação com o contexto e da nossa capacidade de refletir e pensar sobre o que nos cerca.” (BARCELOS, 2004, p. 132).

Já em relação às atitudes, Lambert e Lambert (1966, p. 77), reconhecem a complexidade que as permeiam e entendem que a atitude é uma maneira organizada de pensar e reagir em relação a pessoas, grupos ou questões sociais, seus componentes essenciais são “os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir.” Assim, uma atitude é construída quando tais componentes se inter-relacionam, de modo que as tendências de reações específicas se alinham com uma maneira particular de pensar.

Explicam, também, que o desenvolvimento das atitudes, quando em um estágio inicial, pode ser transformado conforme a vivência de novas experiências. Mas se o indivíduo passa por longos períodos reagindo de modo padronizado em relação a acontecimentos ou a determinados grupos, a organização das atitudes pode se tornar estereotipada e inflexível, sendo as atitudes estereotipadas redutoras do ambiente de contato e limitadoras das ações dos indivíduos (LAMBERT; LAMBERT, 1966). Nesse sentido, enxergamos a importância de um trabalho efetivo em sala de aula desde os anos iniciais da escolarização, atravessando as reações rotineiras, de modo que os preconceitos linguísticos não se tornem petrificados, impossíveis de serem revertidos.

Conforme Marques e Almeida Baronas (2015, p. 3), “convém ressaltar que as atitudes linguísticas afetam a comunidade de fala somente quando são realizadas de forma motivada também pelo contexto social em que foram geradas, já que as crenças estão embasadas na realidade do falante.” É possível observarmos que as atitudes e crenças não podem ser desvinculadas do aspecto social, da presença do outro na interpretação que se faz do mundo.

A língua faz parte da interação social e da construção identitária do indivíduo e da coletividade, é por meio dela que nos tornamos seres históricos e sociais. Mas é importante destacarmos que o objeto de estudo das atitudes linguísticas é o grupo de fala e não as línguas em si. Conforme Corbari (2012, p. 115), as atitudes linguísticas representam um componente fundamental da identidade linguística do falante, de modo que “o estudo das crenças e atitudes linguísticas precisa estar

fundamentado na relação entre língua e identidade étnica.”

Segundo Aguilera (2008), a atitude linguística do falante implica a noção de identidade, que pode ser definida como as características que permitem distinguir um grupo do outro. Conforme a autora:

Um traço definidor da identidade do grupo (etnia, povo) é a variedade linguística assumida e, desse modo, qualquer atitude em relação aos grupos com determinada identidade pode, na realidade, ser uma reação às variedades usadas por esse grupo ou aos indivíduos usuários dessa variedade, uma vez que normas e marcas culturais dos falantes se transmitem ou se sedimentam por meio da língua, atualizada na fala de cada indivíduo. (AGUILERA, 2008, p. 106).

A variedade linguística, enquanto traço definidor da identidade de um grupo, está estritamente imbricada em complexas relações de poder. Já na década de 1960, Lambert e Lambert (1966) destacavam as preferências de seus usuários em relação ao *status*, aos grupos de maior prestígio social ou poder econômico que ditavam as pautas das atitudes linguísticas das comunidades de fala.

Destacamos, assim, a relevância do trabalho com as crenças e as atitudes linguísticas com vistas a uma reorientação escolar no sentido de compreender a realidade linguística dos alunos. Sob tal aspecto, Bortoni-Ricardo (2005) aponta a importância do trabalho etnográfico do professor em sala de aula, ou seja, o docente precisa conhecer seus alunos, sua fala, suas crenças e atitudes linguísticas para melhor conduzir seu trabalho com a língua.

## Metodologia

O *corpus* da pesquisa é formado por dados coletados a partir de uma intervenção realizada pelas professoras pesquisadoras em duas turmas de 5.º ano — Ensino Fundamental I, em uma escola pública do município de Londrina, PR<sup>4</sup>.

Conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição, a escola está situada na região sul da cidade de Londrina. Possui 12 turmas e um total de 273

---

<sup>4</sup> Para a realização da pesquisa foi necessária autorização da Secretaria Municipal de Educação, da direção escolar, da professora regente e dos alunos participantes. Dada a dimensão do estudo, houve dispensa de avaliação pelo comitê de ética.



alunos, com um quadro de 26 professores. O IDEB da escola (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) é de 7,6. A comunidade escolar é relativamente fixa, pois a escola está localizada em um bairro antigo da cidade (LONDRINA, 2021).

No bairro onde a escola está situada não há edifícios e a maioria das casas está em volta da praça central (ponto de encontro das crianças). As ruas são asfaltadas e contam com os serviços básicos de água, luz, transporte público e coleta de lixo. A renda familiar dos alunos está na classe C, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

O grau de escolaridade de pais e mães está igualitário no fundamental completo, entretanto, quando se trata do ensino superior completo, os dados mostram que as mães possuem mais anos de escolarização. Quanto às expectativas das famílias em relação à escola, 81% afirmam que escolheram esta unidade escolar por oferecer ensino de qualidade, com ambiente agradável e profissionais comprometidos com a educação (LONDRINA, 2021).

As análises seguiram o viés da pesquisa qualitativa e interpretativa, em que se busca descrever e interpretar o fenômeno, em uma tentativa de compartilhar significados (MOREIRA, CALEFFE, 2006). Para a coleta e descrição dos dados foram utilizados como instrumentos de pesquisa dois questionários e o diário de campo.

Os caminhos da pesquisa foram trilhados da seguinte maneira: aplicação de um questionário inicial com perguntas objetivas e dissertativas sobre as variações linguísticas. Na sequência, foi proposta a leitura em roda, em voz alta e compartilhada, do poema *O sabiá e o gavião*, de Patativa do Assaré (1999). A escolha do poema justifica-se pela presença de variantes linguísticas e pela construção estética do gênero.

O passo seguinte foi dialogar com os alunos sobre o poema lido, de modo que pudessem verbalizar as interpretações, inferências e percepções sobre a leitura realizada; bem como apresentar aos discentes a representação das variações linguísticas por meio dos *contínuos de urbanização, de monitoração estilística e de oralidade/letramento* (BORTONI-RICARDO, 2005), situando o texto lido e suas próprias realizações linguísticas em uma atividade regular de reflexão linguística. Por

fim, aplicamos um novo questionário, para identificar se houve alguma mudança nas respostas a partir da intervenção realizada.

É importante destacarmos a ética na pesquisa, questão pensada e discutida pelas professoras pesquisadoras desde a escrita do projeto inicial. Assim, a pesquisa buscou se amparar no que Celani (2005) denomina de pesquisa emancipatória, em que a participação não é somente um meio, mas um fim em si, em que o olhar, o interpretar e o construir significados são realizados pelas pesquisadoras e participantes em processos de negociações, “sujeitos passam a ser participantes, parceiros”, em que prevalece o método de descrição dialógico, assim como é a própria vida social (CELANI, 2005, p. 109). A pesquisa foi aplicada somente após autorização da Secretaria Municipal de Educação, da unidade escolar, da professora regente e dos alunos participantes.

## **Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem as crianças?**

### **1º Instrumento - Questionário 1**

A pesquisa ocorreu no mês de dezembro/2021, sendo duas turmas participantes: uma turma do período matutino e a outra do vespertino, totalizando 37 alunos. Os estudantes foram participativos, fizeram perguntas, deram exemplos e questionaram sobre os pontos abordados. A primeira intervenção (aplicação do questionário 1) foi realizada sem explicações prévias aos alunos, de modo que não ocorresse interferência das pesquisadoras nas respostas.

Questões do primeiro questionário: 1. Quais conteúdos você considera importante para aprender a língua portuguesa?; 2. Qual é a função da escola quanto ao ensino de língua portuguesa?; 3. Quando uma pessoa fala: “nóis vai num jogo” o que você pensa a respeito dessa fala? Por quê?; 4. Alguma vez você já sentiu vergonha ou constrangimento ao conversar com alguém? Por quê?; 5. Você costuma corrigir a fala dos amigos durante a aula de língua portuguesa? Por quê?; 6. Você acredita que escrevemos da mesma forma que falamos? Sim, não, às vezes; 7. Você já aprendeu o que é escrever de maneira informal ou escrever de maneira formal? Se você já aprendeu, qual é a diferença?; 8. No Brasil, temos

peças que moram em diferentes regiões. Você acha que elas falam do mesmo jeito que você? Existem formas diferentes de falar em cada região?

Na primeira questão, a maioria dos alunos pontuou que os conteúdos importantes para aprender a língua materna eram: “interpretação de texto”, “leitura”, “gramática” e “ensinar a falar correto”.

Sobre o papel da escola quanto ao ensino da língua portuguesa, predominantemente demonstraram uma visão arraigada ao modelo de ensino tradicional. Dentre as 37 respostas, apenas duas mencionaram “o respeito” e “o diálogo”. As demais afirmaram: “ensinar escrever certo”, “ensinar falar”, “gramática”, “regras”, “letra cursiva”, “verbos no imperativo”, “ditado”, “ajudar o aluno ler mais rápido”, “copiar o texto”, “ler com pontuação”, “copiar textos”, “corrigir a fala”. Apenas um aluno respondeu “não sei”.

Na terceira questão (Quando uma pessoa fala: “nóis vai num jogo” o que você pensa a respeito dessa fala?) observamos atitudes de preconceito linguístico. Algumas respostas nos chamaram a atenção, como: “pessoa sem educação com o próximo”, “a fala está errada”, “acho estranho”, “é uma gíria”, “a pessoa fugiu da escola ou aprendeu informalmente”, “está incorreto”, “a pessoa é do interior”, “dá pra entender, mas tá errado”, “totalmente errado, não estudou a língua portuguesa”, “não estudou e não sabe falar Português”.

Na questão 4: “Alguma vez você já sentiu vergonha ou constrangimento ao conversar com alguém? Por quê?” obtivemos muitas respostas positivas (24 crianças afirmaram que “sim”) e como justificativa afirmaram que sentiam medo de falar “errado” com o interlocutor, apresentando insegurança linguística.

Ao serem questionados se costumavam corrigir a fala dos amigos durante as aulas de língua portuguesa, houve um interessante equilíbrio nas respostas, dado que 15 crianças afirmaram que “sim”; 17 afirmaram que “não”; apenas uma respondeu “sim e não”; 4 responderam “às vezes”. O que nos chama a atenção é que grande parte das crianças vincularam a correção com a figura do professor. Destacamos algumas respostas que ilustram essa crença: “não, porque a professora corrige”; “não, porque eu não sou professor”; “não, porque na maioria das vezes ninguém fala errado ou se erra uma pergunta a professora já corrige em cima”; “sim (em qualquer aula), porque minha mãe é professora de Português e ela sempre

*corrige*".

Nas últimas questões sobre linguagem formal e informal e a regionalidade da fala (questões 6, 7 e 8), os alunos manifestam pouco conhecimento sobre o assunto. Alguns mencionaram as falas diferenciadas da região Norte e Sul do país e relacionaram essas diferenças com a cultura da região. Destacamos uma das respostas para exemplificar essa ausência de conhecimento sobre o assunto: ao ser questionada se já aprendeu o que era escrever de maneira informal e formal, a criança responde que “*sim*”, na sequência, é questionada sobre a diferença entre essas duas maneiras de escrever, e ela responde que “*nenhuma*”, ou seja, para a criança, escrita formal e informal são a mesma coisa. É provável que a criança já tenha sido apresentada às diferentes modalidades da língua escrita, mas aparentemente essa distinção não estava clara para ela, o que pode ter gerado tal resposta.

Analisando as respostas obtidas após a aplicação do primeiro instrumento, constatamos que há muito a ser realizado no contexto escolar, tendo em vista que os estudantes já trazem uma ideia cristalizada de que o papel da escola é apenas e exclusivamente ensinar a norma gramatical tradicional. O preconceito linguístico é perceptível nas respostas da maioria das crianças.

## **2º Instrumento - Leitura do poema e intervenções**

Na sequência, iniciamos a intervenção com a leitura em voz alta do poema “O sabiá e o gavião”, de Patativa do Assaré (1999). Alguns alunos acompanharam a leitura olhando para a interpretação da professora, outros realizaram a escuta e acompanharam o texto escrito. Durante a leitura os estudantes riam das palavras pronunciadas de forma “diferente”, alguns “corrigiam” a docente diante da leitura dessas palavras. Pareciam incomodados, porém atentos ao desfecho da narrativa. Ao final, aplaudiram a interpretação da pesquisadora e disseram que gostaram muito do poema.<sup>5</sup>

<sup>5</sup> É relevante destacarmos a importância da leitura prévia e estudo do texto. Em sua obra *Da escuta de textos à leitura*, Bajard (2014) trata a sessão de mediação de leitura como um dispositivo engenhoso, que envolve a emissão, olhar, a combinação de gestos e estratégias de tempo. A leitura prévia é indispensável para a transmissão vocal ser eficiente, pois é difícil atribuir um tom expressivo se o encadeamento de eventos da história e o seu desfecho não são conhecidos. Caso a

A pesquisadora explicou sobre o autor, o contexto de produção do poema, o gênero “repente” e fez um de improviso com as crianças. Os alunos dialogaram sobre a interpretação do poema; questionaram as palavras desconhecidas; relembrou nomes de outros pássaros, além daqueles mencionados no texto, frequentemente interrompiam para contar alguma experiência familiar em associação com o texto. De forma paralela, as crianças dialogavam sobre o nome, as cores e espécies de pássaros; alguns eram assertivos, outros discordavam, o que entendemos como uma prova do interesse das crianças pelo tema<sup>6</sup>.

Em resumo, os alunos ilustraram o poema dessa forma: “*tudo aconteceu porque o sabiá não come carne e gavião come*”; “*além disso, o sabiá é menor e gavião é maior*”; “*o sabiá sim é leal, jamais comeria alguém da sua própria família*”.

Ao questionar sobre a fala “diferente” do autor, uma aluna descreveu que “*desde a primeira linha do poema já dá para perceber que ele fala diferente*”. Outro aluno complementou: “*Ele é do sítio, da roça*”. Uma criança mencionou que devido à leitura e também da interpretação da pesquisadora foi possível perceber que o autor “*era do sítio*”, e que “*muitas vezes falamos de um jeito e escrevemos de outro*”. Deu um exemplo: *leite* (escrito) e *leiti*(falado).

Vale destacar que as pesquisadoras explicaram a representação da variação linguística por meio dos *contínuos* de urbanização, de monitoração estilística e de oralidade/letramento (BORTONI-RICARDO, 2005). Para isso, elas utilizaram uma linguagem metafórica e pediram que os alunos imaginassem uma linha, sendo uma das pontas “o ambiente rural, o sítio ou a cidade pequena” e a outra ponta “o ambiente urbano, a cidade grande”. Por meio de perguntas, como: “vamos imaginar que cada pessoa está em uma das pontas, elas falam da mesma maneira? Por quê?” As pesquisadoras explicaram que os antecedentes sociais e culturais do falante podem caracterizar um falar “mais rural” ou “mais urbano”, por exemplo, ter nascido no sítio ou em uma grande cidade.

Outra questão foi proposta: “agora, se essa pessoa nasce no meio rural, mas

---

proferição ocorra sem leitura prévia, a performance sofre algumas limitações.

<sup>6</sup> Em sua pesquisa, Cyranka (2015) relata um trabalho conjunto entre a professora de língua portuguesa e o professor de matemática, evidenciando a importância da interdisciplinaridade associada às práticas de letramento no processo de educação linguística. Nesse sentido, entendemos que a proposta dessa pesquisa pode ser associada a um trabalho conjunto entre professores de língua portuguesa, ciências e geografia, por exemplo.

depois de adulta passa a viver na cidade, como será a fala dela? Onde a fala dela está nessa linha que imaginamos?” Até que mencionaram o centro dessa linha, caracterizando o espaço sociocultural que Bortoni-Ricardo (2005) designa como “rurbano”. Essa mesma “atividade metafórica” foi realizada para explicarem os *contínuos oralidade/letramento e de monitoração estilística*, de modo que os alunos pudessem situar o texto lido e as suas práticas linguísticas.

Essa proposta de análise e reflexão sobre as situações de uso da língua vai à contramão daquelas polarizações frequentemente apresentadas aos alunos durante o seu percurso escolar, que não levam em consideração o dinamismo da interação verbal. Para Faraco (2008), tal abordagem favorece um olhar mais próximo da realidade linguística do país, pois os eventos de fala se apresentam em contínuos. Segundo o autor:

Adotando o modelo dos *três contínuos*, podemos caracterizar estas variedades como aquelas que se distribuem no entrecruzamento do polo urbano (no eixo rural-urbano) com o polo do letramento (no eixo oralidade; letramento). No eixo da monitoração estilística, essas variedades conhecem, como todas as demais, diferentes estilos, desde os menos até os mais monitorados. (FARACO, 2008, p. 44).

Na sequência, uma criança exemplificou que quando a professora está lendo um texto ou uma atividade “*ela fala de um jeito formal*”, mas quando conversa com os alunos fala de “*um jeito mais informal*”. Acrescentou: “*o nosso corpo entende que ao apresentar um trabalho escolar para outros colegas da sala temos que falar de forma formal, porém quando falamos com os amigos podemos usar gírias, falar do nosso jeito, ou seja, informal*”.

Essa exemplificação exposta pela criança adquire um caráter importante na pesquisa, uma vez que ela realizou um processo de reflexão sobre o *contínuo de monitoração estilística* em associação com a sua realidade social.

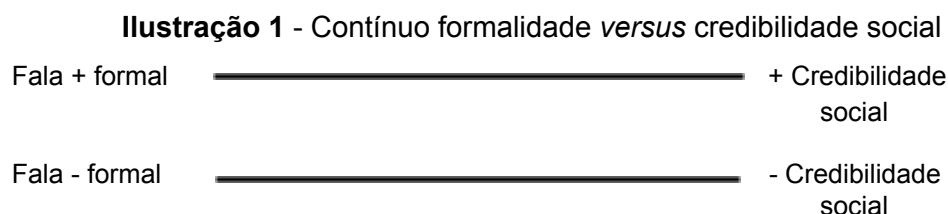
Um discente complementou: “*quando vou chamar um amigo, falo: ‘ô, vem cá’* (realiza gestos de chamado com a mão); *agora, quando vou chamar a professora, falo assim: ‘professora, vem aqui fazendo um favor’* (realiza um gesto levantando o dedo indicador)”.

Um ponto que nos chama a atenção é que as crianças não só utilizam

diferentes movimentos corporais para exemplificarem determinados usos da linguagem verbal, mas chegam a mencionar o reconhecimento que o corpo faz dessas diferentes situações, como apresentar um trabalho escolar. Ou seja, além de utilizarem outras linguagens, como a corporal, observam que o corpo também se adapta aos contextos sociais. Assim como a linguagem verbal, a linguagem corporal se molda às situações comunicativas, que vão desde gestos, movimentos e expressões corporais até a altura e o timbre da voz. Considerar a corporalidade<sup>7</sup> no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, sobretudo nos anos iniciais de escolarização, é um elemento essencial.

Após todas essas discussões e participação dos alunos, uma criança concluiu: *“o jeito que você fala com as pessoas muda de acordo com a aproximação que você tem com ela. Quando falamos de uma forma mais formal as pessoas prestam mais atenção porque acham que o que estamos falando é importante”*.

Notamos uma atitude sobre variação linguística, pois a criança acredita que a fala formal está associada a maior credibilidade nas relações sociais, que podemos representar assim:



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Na sequência, a pesquisadora fez o seguinte questionamento: “tem um falar que é mais bonito que o outro?” As respostas foram as seguintes: *“no Brasil têm muitas formas diferentes de falar, no Ceará* (possivelmente mencionou o Estado em associação com as origens do autor do poema) *tem um sotaque diferente de Curitiba”*; *“a família pode interferir no jeito que a pessoa fala”*. *“Os pais podem*

<sup>7</sup> Palavra-valise defendida por Belintane (2017), que marca a imbricação entre corpo e linguagem. A corporalidade envolve momentos em que a linguagem tem intenção mais expressiva, como contar histórias, cantar cantigas, brincar com palavras, trava-línguas, parlendas, adivinhas, etc. A corporalidade será importante para a constituição de uma subjetividade mais afetada pela diversidade, mais afeita aos jogos intertextuais e com um perfil de letramento favorável à entrada da criança na escrita. Segundo o autor, a corporalidade é um foco para educadores, pois assume a ideia de que corpo e linguagem constituem as dimensões de um bom plano de ensino.

*ensinar “errado”. Tem mais ou menos certo e errado”* (entre risos); um aluno mencionou que *“o lugar, a idade, a origem do nascimento, com quem você vive pode interferir na sua fala”* (solidificando uma associação com o contínuo apresentado anteriormente); *“antes, as pessoas tinham mais dificuldade pra frequentar a escola, a cultura também interfere”*. Concluindo as discussões, um aluno pontuou: *“é importante respeitar o jeito que as pessoas falam, não há certo e errado, porém se falar errado em uma entrevista a pessoa não será contratada”*.

Essa fala conclusiva do estudante vai ao encontro do que Cyranka (2015) identifica em sua pesquisa, pois mostra, por um lado, que os alunos realizam uma reflexão sociolinguística, e são capazes, já no 5º ano do Fundamental I, de construir um conhecimento sobre a variação linguística, como podemos verificar na afirmação *“é importante respeitar o jeito que as pessoas falam, não há certo e errado”*. Por outro lado, reforçam a dicotomia “certo” *versus* “errado”, em que predomina uma hierarquia de sobreposição da língua-padrão em relação às variações: *“porém se falar errado em uma entrevista a pessoa não será contratada”*.

Após as intervenções, percebemos que, durante os diálogos, o comportamento e a opinião dos alunos mudaram em relação à temática da pesquisa. Em pouco tempo de conversa com as crianças, foi possível estabelecer as diferenças entre os contínuos propostos por Bortoni-Ricardo (2005), bem como iniciar um processo de alteração das atitudes linguísticas dos alunos, na busca de reduzir o preconceito linguístico presente nas respostas do primeiro instrumento de análise.

### **3º Instrumento - Questionário 2**

Após a leitura do poema e do diálogo com os discentes, foi aplicado o segundo questionário para comparar com o primeiro, respondido antes das discussões com os alunos.

As questões abordadas no segundo questionário foram:

1. Após a leitura do poema *O sabiá e o gavião* (Patativa do Assaré), você compreendeu a mensagem que o autor quis transmitir? Explique; 2. O tipo de linguagem usada no poema é adequada para qualquer situação de comunicação?



Sim/não; 3. Algumas palavras do poema estão escritas de forma diferente da ortografia padrão. Por quê?; 4. Se você fosse dono de uma empresa, você contrataria alguém que falasse como o autor do poema? Sim/não/; Por quê?; 5. Como você considera uma pessoa que fala como o autor do poema?; 6. Em uma entrevista de emprego, você usaria a linguagem empregada no poema? Por quê?

Na primeira questão (após a leitura do poema *O Sabiá e o Gavião* (Patativa do Assaré), você compreendeu a mensagem que o autor quis transmitir? Explique), a maioria dos alunos mencionou que havia compreendido o texto. Alguns alunos destacaram que o poema trata sobre a “*questão da linguagem*”, sobre a “*língua do sertão*”, “*sotaque do autor*”, “*o autor escreveu muito errado, porém era possível entender*”.

A noção de “erro” é frequente no vocabulário dos alunos, consequência da própria tradição escolar e das classificações por meio de pares dicotômicos: “certo” versus “errado”. O advérbio de intensidade utilizado pela criança em “o autor escreveu muito errado, porém era possível entender” descreve uma possível “escala de erros”, sendo alguns “muito/mais” e outros “pouco/menos”, o que nos remete ao chamado *traços descontínuos* (BORTONI-RICARDO, 2005), caracterizando usos descontínuos nas áreas urbanas e que sofrem grande estigmatização por caracterizarem a variedade de falantes sem prestígio social. No poema utilizado alguns desses traços se destacam, por exemplo, o rotacismo: *fruta, farso, resorveu, subprime, disciplina, marvado*; a baixa frequência de concordância nominal e verbal: “*os dois passarinho amado*”, “*mais bonito eles ficava*”; a síncope: *musga* por música; a iotização: *oiavapor* olhava, *gaio* por galho; *fiotepor* filhote; a substituição do /e/ por /i/ no início do vocábulo : *inzerido, incerra, iscondido*; a epêntese: *assarssino*.

Bagno (2007) destaca que as formas linguísticas são julgadas por meio de uma avaliação essencialmente social, ou seja, não é propriamente a língua que é avaliada, mas a pessoa que a usa daquele modo. Quem são os falantes que empregam as formas mencionadas acima? Podemos dizer que são os residentes no meio rural ou nas periferias das grandes cidades, pessoas que não tiveram acesso à educação escolarizada, que exercem atividades profissionais mal remuneradas, etc. Essas pessoas têm pouco ou nenhum prestígio em nossa sociedade, conseqüentemente menor prestígio será atribuído ao seu modo de falar.

Destacamos a importância do professor se apropriar da fala e das observações das crianças a favor de uma reflexão linguística, de modo que compreendam que existem várias formas de dizer a mesma coisa, que a língua é variável e a escola é um espaço de intersecção entre o conhecimento científico e o do senso comum, promovendo o reconhecimento da diversidade linguística.

Em relação às questões 2 e 7, os alunos perceberam que a linguagem se modifica para cada situação de comunicação, pois a relacionaram com momentos formais e informais. Em relação à questão 2 (O tipo de linguagem usada no poema é adequado para qualquer situação de comunicação? Sim/não), dentre os 37 alunos, apenas 4 responderam “sim”, que a linguagem do poema é adequada para qualquer situação de comunicação. Destacamos duas justificativas (as outras duas estavam ilegíveis para leitura): “*Por que o autor gosta de escrever, então ele pode escrever*”; “*cada um fala diferente, com sotaque, cultura, gírias*”. A primeira criança trata da escrita, o que nos permite compreender que ela faz referência à licença poética dos autores para escrever, ou seja, “ele” tem autorização para escrever como desejar. A segunda criança trata das variações da fala, em que menciona o sotaque, as gírias e a influência da cultura.

As crianças que responderam “não”, que a linguagem do poema não é adequada para qualquer situação de comunicação, apresentaram as seguintes justificativas: “às vezes não podemos falar de qualquer jeito”; “pois ela é informal”; “porque essa linguagem é informal”; “porque nem sempre vamos usar essa linguagem”; “porque é uma linguagem mais informal”; “pois existem momentos certos”; “porque ninguém fala essa língua”; “porque a pessoa pode falar de um jeito que o outro não entende”; “porque ele está falando errado”; “porque vai ver é uma pessoa importante, essa linguagem você usa com os amigos”; “porque existem pessoas que merecem mais respeito”; “porque se você for falar com o Papa não vai falar assim”; “porque para algumas pessoas essa forma de falar é errada”.

Os dados obtidos com as questões 4 e 5 (Se você fosse dono de uma empresa, você contrataria alguém que falasse como o autor do poema? Sim/não/. Por quê?) revelaram que após a intervenção os alunos refletiram sobre a questão do preconceito linguístico, pois a maioria afirmou que se fosse dono de uma empresa, por exemplo, contrataria uma pessoa que falasse como o autor do poema. Alguns

discentes pontuaram como justificativa para essa decisão que “*não importa o jeito que a pessoa fala e sim suas habilidades*”; “*respeito a todos*”, “*não temos que ter preconceito*”.

No entanto, as respostas da questão 6 (Como você considera uma pessoa que fala como o autor do poema?) evidenciam a relação entre crenças, atitudes linguísticas e identidade, uma vez que grande parte das crianças (27 respostas) afirmou que uma pessoa que fala como o autor do poema é “*normal*” ou “*diferente*”; prevalecendo a dicotomia entre “*normal*” e “*anormal*”; “*igual*” e “*diferente*”. As demais respostas consideram essa pessoa “*engraçada*”, “*divertida*”, “*feliz*”, “*legal*”, “*nordestina*”; e apenas uma resposta afirmou se tratar de uma “*pessoa que não estudou o Português*”. Conforme Aguilera (2008, p. 106), “na maior parte das vezes, ao caracterizar um grupo ao qual não pertence, a tendência é o usuário fazê-la de forma subjetiva, procurando preservar o sentimento de comunidade partilhado e classificando o outro como diferente.”

É importante destacarmos que o processo de constituição da norma-padrão não é algo negativo e que não estamos propondo sua substituição, mas a possibilidade de o aluno ter acesso às diferentes normas a fim de poder adequar sua linguagem para diferentes situações de interação linguística.

Nesse contexto, Bortoni-Ricardo (2005) afirma que nada adiantaria propor uma gramática variacionista e disponibilizá-la ao professor, o que resultaria apenas na substituição de uma gramática que ele já usa por outra. É necessário contribuir para o desenvolvimento de uma pedagogia culturalmente sensível, o que exige uma mudança de postura da escola e da sociedade.

Ao retomar o conceito de *culturally responsive pedagogy* de Erickson (1987), Bortoni-Ricardo (2005, p. 118) explica que “uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola, a fim de reduzir os problemas de comunicação entre professores e alunos, de desenvolver a confiança e impedir a gênese de conflito [...]”.

Desse modo, constatamos que as crianças manifestaram compreender que a linguagem do poema faz parte de um contexto mais rural e com muitas características regionalistas, e que isso é uma das consequências da diversidade regional e cultural do nosso país. Para além de um trabalho com as variações

diatópicas, muitas vezes exploradas em sala de aula de maneira isolada, destacamos a importância de considerar as experiências reais dos alunos, por meio de uma proposta que possibilite, de fato, a reflexão.

Inclusive, Faraco comenta o tratamento da variação, ainda inadequado, trazido pela maioria dos livros didáticos do país:

Nos livros, os fenômenos de variação são ainda marginais e maltratados (são abordados tendo a cultura do erro como pano de fundo). Quando se fala em variedades da língua, predominam referências à variação geográfica (sem dúvida, a mais fácil de ser abordada por envolver menos preconceitos do que a variação social). No entanto, os fenômenos são aqui apresentados muito mais de uma maneira anedótica do que como expressões linguísticas da história das comunidades de cada região. (FARACO, 2008, p. 177).

Gonzales (2015) aponta que um dos principais problemas encontrados nos livros didáticos é o tratamento da variação, que se dá, em sua maioria, de forma estereotipada, apresentadas ao discente “gírias curiosas” relacionadas a determinados grupos sociais e, por estarem dissociadas de seus usos, “acabam sendo apresentadas aos alunos, como exemplares exóticos de uma variedade distante da língua portuguesa, estereotipando os grupos sociais que supostamente as usam.” (GONZALEZ, 2015, p. 234).

Com base nessas considerações, procuramos, neste estudo, tratar de diferentes realidades linguísticas, visto que, no trabalho com a leitura do poema, buscamos evidenciar que não é somente a língua do Patativa do Assaré que varia, mas que a nossa (professor e aluno) também.

A interação com os estudantes não ficou centrada apenas no *contínuo* rural/urbano, nossa proposta pedagógica buscou conduzi-los em um processo gradativo de reflexões, em que pudessem observar o caráter artístico do poema utilizado, ao passo que sentiam liberdade para expor e refletir sobre as variedades linguísticas que utilizam em casa, na escola, com os amigos e professores. Ou seja, a reflexão sobre os usos da língua sai de um campo abstrato e alcança um concreto, a língua não é pensada a partir de construções artificiais, mas da sua própria realidade.

## Considerações finais

A comunicação humana é carregada de *juízos* que fazemos ou recebemos, afetando nossas atitudes linguísticas e ocasionando alguns estereótipos sociais, passados de geração em geração, numa cadeia incessante de crenças, em que *juízos* sobre “certo e errado” são rotineiros, especialmente no ambiente escolar.

As análises evidenciaram que os alunos já realizam uma reflexão sociolinguística e que são capazes de construir conhecimentos sobre a variação da língua, mas prevalecem os pares dicotômicos de escalas valorativas, evidenciando atitudes de preconceito linguístico frente a diversidade da língua portuguesa. Após a leitura do poema e o diálogo com os estudantes, observamos um “movimento reflexivo”, por meio de comparações, exemplos, contextos diferenciados de usos da língua, havendo um entendimento mais nítido sobre as variedades.

Entretanto, ao responderem os questionários, a tradição escolar vinculada à cultura “do erro”, “do anormal”, “do estranho”, prevaleceu nas crenças e atitudes dos alunos. Isso ficou evidente de modo muito pragmático, pois muitas crianças apresentaram atitudes de respeito e valorização da diversidade no diálogo informal após a leitura, mas no preenchimento dos questionários apontaram dados contraditórios, ratificando outra posição.

A postura tradicional da escola de não aceitar as variedades linguísticas, não contribui para o processo de desenvolvimento social do indivíduo, que se constitui pela linguagem, e este fato foi percebido nas contradições entre a fala dos informantes e as respostas escritas, pois ainda prevaleceu a ideia de inferiorização e menosprezo da língua e dos falantes.

Portanto, entendemos que essa pesquisa foi um primeiro passo para o rompimento de atitudes e crenças preconceituosas em relação à variedade linguística, um movimento que almeja romper com a organização dessas atitudes, de modo que elas não se tornem estereotipadas e inflexíveis.

É necessária uma alteração de postura dos professores quanto à temática, o que constitui um desafio, pois tal transformação envolve mudanças na formação dos docentes, políticas públicas adequadas para o trabalho com a diversidade da língua

presente dentro e fora das salas de aula, sem desmerecer a bagagem do aluno a fim de promover uma transformação discursiva, interacional e social de respeito às variedades linguísticas.

## Referências

AGUILERA, V. A. Crenças e atitudes linguísticas: o que dizem os falantes das capitais brasileiras. *Estudos linguísticos*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 105-112, maio/ago. 2008.

ASSARÉ, P. O sabiá e o gavião. In: ASSARÉ, Patativa. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 7, p. 123-156, jan./jul. 2004. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v7i1.15586>

BELINTANE, C. *Da corporalidade lúdica à leitura significativa: subsídios para formação de professores*. São Paulo: Scortecci, 2017.

BORTONI-RICARDO, S. M. A contribuição da sociolinguística para o desenvolvimento da educação dos anos de 1970 aos anos de 1990. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegamos na escola, e agora?: sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 113-125.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em linguística aplicada. *Linguagem e ensino*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v8i1.15605>

CORBARI, C. C. Crenças e atitudes linguísticas de falantes de Irati (PR). *Signum*, Londrina, n. 15, p. 111-127, 2012.

CYRANKA, L. F. M. A pedagogia da variação linguística é possível? In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015. p. 31-52.

FARACO, C. A. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

GONZALEZ, C. A. A variação linguística em livros didáticos. In: FARACO, C. A.; ZILLES, A. M. S. (org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

LAMBERT, W. W.; LAMBERT, W. E. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. *Projeto político-pedagógico: escola municipal Dalva Fahl Boaventura*. Londrina: SME, 2021.

MARQUES, T. M.; ALMEIDA BARONAS, J. E. Crenças e atitudes linguísticas na sala de aula. *Linguasagem*, São Carlos, v. 24, p. 1-16. 2015. Disponível em: <https://www.linguasagem.ufscar.br/index.php/linguasagem/article/view/154>. Acesso em: 30 ago. 2022.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

Recebido em: 29 set. 2022.  
Aprovado em: 11 dez. 2022.


Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

## **Desenvolvimento metalinguístico na leitura de narrativas: identificando informações centrais e auxiliares através da pista linguística 'chinesa'**


### ***Desarrollo metalingüístico en la lectura narrativa: identificando informaciones centrales y auxiliares por medio de la pista lingüística 'kinesis'***

### ***Metalinguistic development in narrative reading: identifying central and auxiliary information through the 'kinesics' linguistic cue***

Natália do Nascimento Ferreira <sup>1</sup>

 0000-0001-9347-1845

Adriana Leitão Martins <sup>2</sup>

 0000-0003-0510-2586

**RESUMO:** Neste artigo, adotam-se como referencial teórico as concepções de metalinguagem, entendida como atividades de avaliação e de monitoramento dos processos cognitivos envolvidos nas práticas da linguagem (GERHARDT, 2017), e de planos discursivos da narrativa, entendidos como aqueles que contêm informações centrais – figura – e auxiliares – fundo (HOPPER; THOMPSON, 1980). Tem-se como objetivo geral apresentar um recorte adaptado do conjunto de atividades didáticas realizadas na pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado de uma das autoras deste artigo no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UFRJ). Especificamente, buscou-se apresentar uma sugestão de trabalho pedagógico que procure estimular a construção de conhecimento consciente da estrutura e organização textual concernentes aos planos discursivos das narrativas. Para tanto, no material didático proposto, sistematizou-se o ensino de uma pista linguística oferecida pelas sentenças das narrativas, a chinesa, relacionada à distinção entre verbos de ação e de não-ação, como forma de diferenciar informações centrais de auxiliares nesse tipo textual. Ainda, apresentaram-se encaminhamentos aos professores ou sugestões de respostas nas questões do material didático e elaborou-se discussão crítica acerca da intervenção realizada. Discutiu-se que o material proposto e o relato sobre sua aplicação

---

<sup>1</sup> Natália do Nascimento Ferreira é Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Professora da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. E-mail: nataliadonf@gmail.com.

<sup>2</sup> Adriana Leitão Martins é Doutora em Linguística, Professora Associada do Departamento de Linguística e Filologia, do Programa de Pós-Graduação em Linguística e do Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e coordenadora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Letras: Português-Francês da UFRJ. E-mail: adrianaleitao@letras.ufrj.br.



são maneiras de contribuir para a criação de outras práticas orientadas para o desenvolvimento do potencial leitor dos alunos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Desenvolvimento metalinguístico; Figura e fundo; Narrativa.

**ABSTRACT:** In this article, as a theoretical framework, we adopted the concepts of metalanguage, understood as activities of evaluation and monitoring of the cognitive processes involved in language practices (GERHARDT, 2017), and of discourse functions of the narrative, understood as those that contain central information – figure – and auxiliary information – background (HOPPER; THOMPSON, 1980). The main objective is to present an adapted excerpt of a set of pedagogical activities developed in the research conducted by one of this article authors in her Master's thesis in Languages Professional Master's Degree (PROFLETRAS/UFRJ). Specifically, we suggest a set of activities that aims at raising awareness of textual structure and organization concerning the discourse functions of narratives. Therefore, in the proposed pedagogical material, we systematized the teaching of a linguistic clue offered by the sentences of narratives, kinesics, related to the distinction between action verbs and non-action verbs, as a way of differentiating central from auxiliary information in this textual type. Besides, we presented guidelines and suggested answers for the pedagogical material. Lastly, we elaborated a critical discussion about the implemented intervention. We argued that the proposed material and the report concerning its implementation are ways to contribute to the creation of other practices oriented toward the development of the students' reading skills.

**KEYWORDS:** Metalinguistic development; Figure and background; Narrative.

**RESUMEN:** En este artículo, como marco teórico, se adopta los conceptos de metalenguaje, entendido como actividades de evaluación y monitoreo de los procesos cognitivos que forman parte de las prácticas del lenguaje (GERHARDT, 2017), y de planes narrativos del discurso, entendidos como aquellos que presentan una información central – la forma – y una auxiliar – el fondo (HOPPER; THOMPSON, 1980). Se adopta como objetivo general presentar un fragmento adaptado de una serie de actividades didácticas realizadas en la investigación desarrollada en la tesis de Maestría Profesional en Letras (PROFLETRAS/UFRJ) por una de las autoras de este artículo. Específicamente, se busca presentar una sugerencia de intervención pedagógica dirigida al estímulo de la construcción del conocimiento consciente de la estructura y de la organización textual concernientes a los planes narrativos del discurso. Para estos fines, en el material didáctico propuesto, se sistematizó la enseñanza de una pista lingüística que ofrecen las oraciones de las narraciones, la *kinesis*, relacionada con la distinción entre los verbos de acción y los de no acción, como una forma de diferenciar las informaciones centrales de las auxiliares en este tipo de texto. Además, se presenta el material didáctico combinado con pautas a los profesores o sugerencias de respuesta a las preguntas y se elabora una discusión crítica sobre la intervención propuesta. Se discutió que el material propuesto y el relato acerca de su utilización contribuyen a la elaboración de otras prácticas orientadas al desarrollo de la capacidad lectora de los estudiantes.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo metalingüístico; Forma y fondo; Narración.

## Introdução

Um dos grandes objetivos que se apresentam aos professores de língua portuguesa é auxiliar na formação de um leitor crítico e autônomo, capaz de controlar o estabelecimento de inferências, agenciar sobre a percepção das sutilezas da escrita e autonomamente criar as variadas entradas de leitura em qualquer tipo de texto que a ele se apresente. A partir disso, surgem as inquietações: De que maneira é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao ato de ler? Qual estratégia pedagógica será adequada para esse fim?

Um passo importante é reconhecer que a progressão de habilidades de comunicação verbal acontece de maneira distinta nos âmbitos da fala e da escrita, visto que a língua falada se adquire naturalmente, enquanto a língua escrita é aprendida, resultado de um processo metacognitivo. Crianças pequenas que não possuem nenhum transtorno neurológico, por uma condição biológica que prevê pré-programações verbais, ao serem expostas a um ambiente linguístico, são capazes de manipular estruturas linguísticas orais espontaneamente em forma de compreensão e produção sem, contudo, demonstrarem controle consciente das operações da língua durante alguns anos de vida. Essas mesmas crianças, porém, para aprenderem a ler e escrever, precisarão construir uma trajetória de conhecimentos conscientes sobre a modalidade escrita da língua, sua estrutura formal e suas regras (GOMBERT, 1990, 2003).

Na construção dessa trajetória de aprendizagem da língua escrita, o desenvolvimento metalinguístico das crianças se impõe como uma tarefa essencial da escola (GERHARDT, 2017), visto que, será exigido das crianças um controle de suas práticas linguísticas em relação à leitura e à escrita. Ainda, nessa construção, os textos narrativos surgem como importante instrumento pedagógico para o professor, visto que, desde muito cedo, tornam-se estruturas familiares aos indivíduos.

É sabido que crianças, ainda muito novas, por volta dos 30 meses, já são capazes de construir pequenas histórias sobre acontecimentos reais ou imaginários, materializando linguisticamente seus mundos e desenvolvendo

competências fundamentais de linguagem receptiva e expressiva (SIM-SIM, 1998). No contexto escolar, contudo, quando apresentados a textos narrativos escritos, eventualmente percebemos que os alunos podem apresentar dificuldades em tarefas que demandem a identificação dos eventos centrais desses textos.

Em razão desses fatos, a pesquisa reportada neste artigo, realizada e defendida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROFLETRAS/UFRJ), propõe uma estratégia pedagógica que visou a estimular o desenvolvimento metalinguístico dos alunos, aliando pesquisas em metacognição e ensino (GERHARDT, 2017) à teoria linguística funcionalista que trata dos planos discursivos das narrativas (HOPPER; THOMPSON, 1980). A ideia era proporcionar atividades de leitura que conduzissem os alunos a agenciarem sobre a própria linguagem, construindo um conhecimento consciente sobre a estrutura e a organização de textos narrativos.

Segundo Hopper e Thompson (1980), alinhados à corrente funcionalista da linguística, os planos discursivos que compõem narrativas chamam-se figura e fundo. Figura é o plano que relata fatos que se sequenciam temporalmente e formam a linha central dos eventos, enquanto fundo é o plano que dá suporte à estrutura de figura, trazendo eventos que relatam ações periféricas e acrescentam comentários, avaliações e explicações ao que está sendo narrado. Além disso, Hopper e Thompson (1980) propõem dez parâmetros sintático-semânticos que contribuem para a diferenciação entre os dois planos discursivos apresentados.

Dentre os dez parâmetros sintático-semânticos listados pelos autores, a pesquisa de Mestrado, que deu origem a este artigo, elaborou uma intervenção pedagógica que trabalhou com três deles: aspecto gramatical, cinese e modalidade. Neste artigo, por uma questão de recorte, apresenta-se apenas o parâmetro da cinese, relacionado à diferenciação de verbos de ação e não-ação. Além disso, traz uma adaptação da unidade didática desenvolvida no Mestrado a partir desse componente gramatical, a fim de ilustrar uma possibilidade de intervenção pedagógica que vise ao desenvolvimento metalinguístico dos alunos no que tange à diferenciação de figura e fundo em narrativas.

Logo, o objetivo deste artigo é apresentar um recorte adaptado do conjunto de atividades realizadas na pesquisa de Mestrado aqui citada. Com isso, buscou-se trazer uma sugestão de trabalho pedagógico que procure estimular a construção de um conhecimento consciente da estrutura e organização textual concernentes aos planos discursivos que compõem as narrativas, ampliando, assim, competências de leitura. Além disso, destaca-se que se optou pelo desenvolvimento de um trabalho pedagógico de caráter metalinguístico porque se acredita que um trabalho dessa natureza contribui não apenas para os propósitos específicos da intervenção proposta, mas também para a construção de leitores mais seguros e autônomos em função de se reconhecerem enquanto seres cognitivos.

Em outras palavras, o controle e monitoramento da leitura promovidos por uma proposta pedagógica de desenvolvimento metalinguístico contribuem na assimilação dos conteúdos ministrados em sala de aula e ajudam na construção de leitores mais independentes e confiantes, que aprendem a identificar suas competências e a lidar com suas dificuldades. Logo, o estudo reportado neste artigo traz contribuições relevantes para a área da educação na totalidade e para a área do ensino de Língua Portuguesa em particular.

O presente artigo se organiza em quatro seções, além desta introdução. A primeira seção apresenta as bases teóricas fundamentais para o entendimento da pesquisa realizada; a segunda traz uma proposta de intervenção pedagógica sugerida com base naquela realizada na pesquisa do Mestrado; a terceira expõe reflexões sobre a intervenção pedagógica apresentada neste artigo; finalmente, há as considerações finais para este texto.<sup>3</sup>

## Fundamentação

---

<sup>3</sup>Justifica-se a ausência de uma seção de metodologia em função dos objetivos delineados para este artigo. Tendo em vista que se objetiva neste estudo apresentar um recorte da dissertação de mestrado de uma das autoras, apresentando uma proposta didática e uma discussão a respeito de sua implementação, entende-se que o foco não esteja na descrição da população específica com a qual o material didático foi implementado, por exemplo. Contudo, esclarece-se, como descrito na seção 2, que o material didático foi utilizado em turma de uma das autoras deste artigo do 8.º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública do Município do Rio de Janeiro.

Neste capítulo, apresenta-se o aporte teórico que fundamenta o desenvolvimento da pesquisa reportada neste artigo. No primeiro momento, são abordados conceitos concernentes ao desenvolvimento metalinguístico e ensino, especialmente a partir do trabalho de Gerhardt (2017). No segundo momento são abordados conceitos relativos aos planos discursivos de figura e fundo, na perspectiva linguística funcionalista, e conceitos relativos ao parâmetro de chinesa, que integra o complexo de parâmetros que afetam a transitividade das orações, principalmente a partir do que preconizam Hopper e Thompson (1980).

## **Desenvolvimento metalinguístico e ensino de língua**

De acordo com Jou e Sperb (2006), metacognição é a capacidade que o indivíduo possui de monitorar e de autorregular seu próprio sistema cognitivo, potencializando sua própria cognição. Ainda, segundo as autoras, essa capacidade de refletir conscientemente sobre os próprios processos cognitivos é demandada por diferentes e complexas situações de vida e leva o indivíduo a utilizar estratégias metacognitivas tanto para entender elementos da vida cotidiana, quanto para entender o próprio processo de compreensão.

Quando ocorre a avaliação e o monitoramento de processos cognitivos que envolvem os usos de linguagem, como ouvir, falar, ler e escrever, acontece, de maneira mais específica, um desenvolvimento metalinguístico. Então, a habilidade de adotar a linguagem como objeto de pensamento e não somente como instrumento de comunicação, indo além da atividade de produção e compreensão linguística, caracteriza uma ação metalinguística (GOMBERT, 1990; GERHARDT, 2017). Nesse sentido, Gerhardt (2017) explicita que se desenvolver metalinguisticamente é aprimorar a “cognição sobre a linguagem por meio de ações metacognitivas que têm como foco os aspectos semânticos e formais das práticas de linguagem.” (GERHARDT, 2017, p. 42).

Portanto, atividades de natureza escolar que promovem o desenvolvimento metalinguístico, proporcionando o monitoramento consciente dos usos de

componentes linguísticos em textos escritos, aprimoram e potencializam a leitura do aluno. Além disso, tais atividades favorecem aos discentes o papel de agentes ativos de suas aprendizagens à medida que lhes são ampliados os domínios sobre as construções de significados dos textos, restando ao professor o que é descrito como o papel de mediador por Gonçalves (2008). Desse modo, caberá ao docente apenas ajudar na criação de estratégias que auxiliem e facilitem o processo de leitura.

Um fator diretamente envolvido no desenvolvimento metalinguístico dos alunos é a tomada de consciência sobre seus equívocos e seus acertos em suas práticas de linguagem e sobre a motivação de cada um deles. Dessa forma, tarefas escolares baseadas na ação metalinguística de detecção de erros e de acertos nas práticas de linguagem ajudam a aperfeiçoar gradualmente a capacidade de percepção e ação dos alunos em relação às estruturas linguísticas que manipulam, uma vez que estão relacionadas à tomada de consciência acerca dos recursos utilizados nessa detecção (GERHARDT, 2017).

Acredita-se que o desenvolvimento metalinguístico do estudante, a partir de um trabalho sistematizado com a detecção de erros, é de extrema importância no processo de ensino-aprendizagem do discente porque promove o exercício de pensar sobre o pensar e visa à reflexão contínua, de caráter formativo. Quando se associam pedidos de justificativas às respostas fornecidas a atividades de detecção de erros, o desenvolvimento metalinguístico se intensifica, uma vez que o aluno é levado a “tornar opacas as formas linguísticas e fazer com que elas existam para si mesmas”, sendo capazes de “mudar a sua atenção, dos conteúdos transmitidos, para as propriedades linguísticas usadas para transmitir esses conteúdos.” (GOMBERT, 1990 apud GERHARDT, 2017, p. 41).

Esse tipo de trabalho com a linguagem possibilita ao aluno, além de uma maior apropriação do código linguístico, de suas combinações, regras e usos, um reconhecimento sobre seu próprio potencial enquanto ser cognitivo. Nesse sentido, o ensino de língua que se ancora no desenvolvimento metalinguístico tem impacto na autoestima do indivíduo, e contribui para a construção de sujeitos mais seguros e autônomos, porque também se volta para a “afirmação da potência das pessoas no

uso da linguagem como meio de apropriação de saberes fundamentais à sua autocompreensão como seres sociais.” (GERHARDT, 2017, p. 67).

Assim, acredita-se que essa abordagem metalinguística possa e deva ser usada no trabalho independentemente do objeto linguístico a se desenvolver em sala de aula. No caso da pesquisa trazida neste artigo, a intenção foi elaborar uma estratégia pedagógica na qual os alunos manipulassem o texto narrativo escrito, sendo conduzidos a monitorar seus processos cognitivos de identificação de informações centrais e auxiliares nesse tipo de texto, para que pudessem gerenciar seus próprios processos de leitura. Para isso, foi preciso estudar sobre os planos discursivos e suas peculiaridades gramaticais, tratados na sequência.

## **Planos discursivos das narrativas e aspecto**

Segundo Hopper (1979), os indivíduos, ao contarem uma história, tendem a organizar as informações conforme suas percepções acerca dos acontecimentos e suas intenções comunicativas. A partir desse ponto de vista, o autor observou que as ações sequenciadas de uma história, que compõem o esqueleto estrutural da narrativa, são vistas no plano mais evidente, o plano de figura (*foregrounding*), enquanto as ações secundárias, as avaliações e os comentários são vistos no plano mais periférico, o plano de fundo (*backgrounding*).

O plano chamado de figura por Hopper (1979) é aquele que evidencia uma ordem icônica de organização, ou seja, aquele que traz os fatos relatados em uma sequência compatível com a disposição dos acontecimentos no mundo real. Já o plano de fundo é aquele que traz eventos que, através da descontinuação da ação, se estabelecem simultaneamente aos fatos em figura, explanando as circunstâncias dos acontecimentos, ampliando e comentando o relatado em figura. Portanto, a primeira característica apresentada pelo autor para a diferenciação entre esses dois planos complementares foi a da sequencialidade.

Porém, Hopper e Thompson (1980) postulam que a distinção entre figura e fundo se estabelece a partir de um conjunto de parâmetros sintático-semânticos e

não a partir de apenas um deles. São esses parâmetros em conjunto que, numa escala de transitividade, determinarão a altura das sentenças que compõem as narrativas: quanto maior for o seu grau de transitividade, maior a chance de elas comporem o plano de figura das narrativas.

Vale ressaltar que os autores entendem que as propriedades que definem a transitividade são determinadas discursivamente, conforme a forma como organizamos nossos textos. Então, diferente do que é postulado pela gramática tradicional, a transitividade envolve outros elementos além dos verbos e sua configuração gramatical. Esses elementos são tanto gramaticais quanto pragmáticos e se organizam em dez parâmetros sintático-semânticos, dentre esses, o parâmetro da chinesa, utilizado no material didático apresentado neste artigo.

Não se pode perder de vista que, ainda que os parâmetros sintático-semânticos que interferem na transitividade das sentenças sejam elencados de maneira independente por Hopper e Thompson (1980), eles atuam de maneira articulada nelas. Então, cada um dos parâmetros influenciará no grau de transitividade das sentenças e, conseqüentemente, contribuirá para a codificação dos eventos nelas retratados como pertencentes ao plano discursivo de figura ou de fundo. Dessa forma, é importante que o trabalho desenvolvido com os alunos abranja diversas etapas e incorpore os diferentes parâmetros de forma flexível, continuada e integrada.

Trabalhar com o parâmetro sintático-semântico da chinesa é trazer para a sala de aula peculiaridades do verbo que vão além do trabalho com as conjugações verbais que caracterizam os chamados “tempos verbais”. Além disso, tira-se o foco da faceta dêitica da expressão linguística dos eventos pelos verbos, relacionada à sua informação temporal, para se colocar foco em uma faceta não dêitica de tal expressão, relacionada à sua informação aspectual.

Segundo Comrie (1985), tempo linguístico é a expressão gramaticalizada da localização no tempo, porque revela uma temporalidade externa ao evento linguístico, relacionando esse evento a um determinado ponto no tempo e possibilitando a expressão de noções como as de presente, passado e futuro. Por



outro lado, para Comrie (1976), aspecto linguístico possibilita a expressão da estrutura temporal interna da situação descrita, porque envolve noções ligadas à percepção de fases internas ao evento, possibilitando a veiculação de noções como as de instantaneidade, começo, duração, desenvolvimento *etc.*

Então, para Comrie (1976), é possível dizer que todo evento possui uma constituição temporal interna que pode se ligar a duas perspectivas aspectuais. Uma delas é gramatical e está associada à forma como a situação descrita se destaca em relação ao nosso olhar a partir do direcionamento de marcas morfossintáticas que evidenciam, por exemplo, a situação como um ponto fechado ou uma linha que se prolonga no tempo. A outra perspectiva é semântica e está relacionada a propriedades inerentes às raízes verbais ou a outros itens lexicais usados na sentença para descrever o evento.

O parâmetro sintático-semântico da chinesa elencado por Hopper e Thompson (1980) relaciona-se à perspectiva aspectual semântica, o que quer dizer que está ligado a um significado aspectual que o verbo/item lexical que descreve a situação revela. É a partir desse tipo de informação aspectual que, por exemplo, identificamos diferenças entre “saber” (situação estativa) e “correr” (situação dinâmica).

As situações podem se agrupar, de acordo com Comrie (1976), em duas diferentes classes de fenômenos: estados e situações dinâmicas. O autor entende que as situações estativas são homogêneas, não sofrendo alteração num intervalo de tempo. Em contrapartida, postula que as situações dinâmicas são heterogêneas, constituindo-se por fases diferentes que envolvem mudança.

Para Hopper e Thompson (1980), o parâmetro da chinesa se configura na ideia de que as situações dinâmicas podem ser transferidas de um participante a outro, enquanto estados não podem. Então, de acordo com essa premissa, em “Eu beijei João”, algo acontece com João, mas, em “Eu gosto de João”, nada acontece com ele. Em função disso, os verbos mais dinâmicos, por serem transferíveis, tendem a compor sentenças que integram o esqueleto estrutural da narrativa, o plano de figura, enquanto os verbos mais estáticos tendem a compor sentenças que integram a porção da narrativa que amplia os fatos narrados, o plano de fundo.

Esses entendimentos sobre os planos discursivos da narrativa podem ajudar a direcionar a percepção do leitor em relação às nuances da escrita e à intenção comunicativa do autor do texto lido, servindo de recursos na criação dos objetivos de leitura, que, segundo Solé (1998), determinam como o leitor se situa perante um texto para exercer sua compreensão. Os objetivos de leitura definem e orientam os resultados da leitura, podendo ser internos, pertencentes à subjetividade de cada um, ou externos, definidos, por exemplo, pela orientação do professor para a identificação do que é central em uma dada narrativa.

A intenção com a proposta aqui trazida, a ser apresentada na próxima seção, é contribuir de alguma forma na construção de um percurso de leitura proveitoso, em que o monitoramento do próprio processo cognitivo no ato de ler, aliado à maior consciência em relação aos planos discursivos das narrativas, contribua para que os alunos alcancem cada vez mais os projetos de criação de sentidos de cada texto.

## **Uma intervenção pedagógica possível**

Nesta seção, como anunciado anteriormente, apresenta-se um recorte adaptado da intervenção pedagógica empreendida em turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental pela primeira autora deste artigo como parte de sua pesquisa desenvolvida no PROFLETRAS/UFRJ<sup>4</sup>. No recorte aqui apresentado, tem-se uma proposta didática de trabalho com um dos parâmetros sintático-semânticos que influenciam na transitividade das sentenças e, conseqüentemente, afetam no enquadramento delas como pertencentes ao plano discursivo de figura ou de fundo das narrativas: o parâmetro da cinese. Como objetivo último, esperava-se potencializar o agenciamento dos alunos sobre o texto narrativo escrito, contribuindo com seu potencial leitor desse tipo textual.

---

<sup>4</sup>A pesquisa em questão teve aprovação do comitê de ética em pesquisa do Instituto de Estudos e Saúde Coletiva da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sob o número do CAAE: 22635419.4.0000.5286.



A seguir, apresenta-se o material didático permeado por alguns encaminhamentos ao professor ou sugestões de resposta às questões propostas apresentadas em fonte menor e em cor diferenciada.

## INFORMAÇÕES CENTRAIS E AUXILIARES EM NARRATIVAS

Estes exercícios pretendem ajudar na identificação dos planos do texto narrativo. Os planos do texto narrativo se organizam com informações consideradas centrais e informações consideradas auxiliares. Mas você saberia dizer o que é central e auxiliar? Vamos conhecer e entender melhor esses conceitos.

### Diferenciação de informações centrais e auxiliares

Observe a figura:

**Imagem 1** - Foto para as questões 1 e 2



**Fonte:** Acervo pessoal das autoras.

1 – Liste alguns elementos que compõem a imagem acima.

Espera-se que o aluno elenque elementos como uma criança de boia e touca, uma grande piscina com raia e bandeirolas.

2 – Você acha que, dentre esses elementos que você listou, algum está no foco principal de nossa atenção? Por quê?

Espera-se que o aluno responda que o que está no foco principal de atenção na imagem é a figura do menino nadador, que se destaca em relação à neutralidade dos demais elementos da imagem.

A imagem observada é composta de vários elementos próprios de um ambiente aquático artificial: piscina, raias, marcação de fundo de raia, bordas, escada para piscina, bandeirolas de marcação de virada para o nado de costas, menino de sunga com touca e boia de segurança nos braços... Ao olharmos, porém, para a maneira como todos os itens estão organizados na foto, percebemos que a figura do menino se destaca em relação à neutralidade dos demais. Por isso, dizemos que, nesse exemplo, a figura do menino é o central, enquanto os demais elementos são os auxiliares.

**PLANO CENTRAL** plano de **RELEVO**. Os componentes do plano central se destacam em relação à neutralidade dos demais componentes.  
**PLANO AUXILIAR** plano de **NEUTRALIDADE**. Plano que serve de “pano de fundo” para os componentes do plano central.

Vamos descobrir como esses planos se apresentam em diferentes textos? Para começar, leia a tirinha abaixo:

**Figura 1** - Tira para as questões 3 e 4



**Fonte:** Imagem cedida por Emerson Lopes; acervo pessoal das autoras.

3 – Observando a personagem principal da tirinha, como você descreveria suas mais marcantes características? Escreva um pequeno texto que contenha essa descrição. A expectativa é que os alunos façam um texto descritivo, com verbos mais estativos, para caracterizarem a personagem.

4 – Imagine que a história da tirinha acima aconteceu ontem e que a personagem principal é sua amiga. De maneira objetiva, narre os acontecimentos evidenciados nas imagens.

A expectativa é que os alunos criem uma narrativa, com verbos mais dinâmicos, para relatar o que a personagem fez.

Você observou que, partindo de uma mesma tirinha, construímos textos diferentes que podem se combinar para contar uma história? Uma história é composta tanto de partes mais descritivas quanto de partes mais narrativas; uma história pode conter tanto um plano mais auxiliar quanto um plano mais central. Vamos nos aprofundar nesses conhecimentos? Temos que ficar atentos às pistas linguísticas que aparecem e podem nos ajudar a entender melhor esses planos. Continue essas atividades, lendo o texto abaixo:

### **O Homem que Entrou pelo Cano**

Abriu a torneira e entrou pelo cano. A princípio incomodava-o a estreiteza do tubo. Depois se acostumou. E, com a água, foi seguindo. Andou quilômetros. Aqui e ali ouvia barulhos familiares. Vez ou outra um desvio, era uma seção que terminava em torneira.

Vários dias foi rodando, até que tudo se tornou monótono. O cano por dentro não era interessante. No primeiro desvio, entrou. Vozes de mulher. Uma criança brincava. Então percebeu que as engrenagens giravam e caiu numa pia. À sua volta era branco imenso, uma água límpida. E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada. Ela gritou: “Mamãe, tem um homem dentro da pia”.

Não obteve resposta. Esperou, tudo quieto. A menina se cansou, abriu o tampão e ele desceu pelo esgoto.

**Fonte:** BRANDÃO (1988, p. 89).

**ATENÇÃO!** No texto acima, existe uma parte da contação da história que é mais central, linear, que tem a ver com as ações realizadas pelas personagens. E outra que é menos linear, que acrescenta descrições, explicações... Para entender melhor sobre essas partes que se combinam, faça o que se pede nos exercícios abaixo.

5 – Circule os verbos que aparecem na história acima.

É desejado que os alunos circulem os seguintes vocábulos: abriu, entrou, incomodava, acostumou, foi seguindo, andou, ouvia, era, terminava, foi rodando, se tornou, era, entrou, brincava, percebeu, giravam, caiu, era, aparecia, olhar, gritou, tem, obteve, esperou, se cansou, abriu, desceu.

6 – Agora, pensando nos que evidenciam ações e nos que evidenciam não-ações, preencha as colunas abaixo com os verbos que você circulou na questão anterior.

| Verbos de ação | Verbos de não-ação |
|----------------|--------------------|
|                |                    |
|                |                    |
|                |                    |
|                |                    |

Verbos de ação: abriu, entrou, foi seguindo, andou, foi rodando, entrou, brincava, giravam, olhar, gritou, abriu, desceu. Verbos de não-ação: incomodava, acostumou-se, ouvia, era, terminava, se tornou, era, percebeu, caiu, era, aparecia, tem, obteve, esperou, se cansou. Observação: no caso das locuções verbais, vale alertar aos alunos de que eles devem olhar para o verbo principal para descobrir se se trata de uma ação ou não.

7 – Os verbos são palavras que contribuem para a construção de descrições ou revelam ações. Pensando nisso, releia o primeiro parágrafo e responda: na sua opinião, quais são as informações trazidas pelos verbos que revelam mais centralidade no desenvolvimento da história? Justifique sua opinião.

O desejado é que os alunos respondam que as informações mais objetivas e centrais são trazidas pelos verbos de ação, porque eles são os que costumam se encadear e ajudar a formar o esqueleto da narrativa.

8 – Observe os trechos abaixo referentes ao segundo parágrafo do conto lido.

1. *O homem foi rodando por vários dias dentro do cano, até que entrou no primeiro desvio e caiu numa pia.*

2. *Achava tudo monótono. O cano por dentro não era interessante. Ouvia vozes de mulher, crianças brincando... percebeu que as engrenagens giravam.*

Eles são tentativas de reescritura que pretendem trazer um recorte de informações mais centrais contidas no segundo parágrafo. Levando em consideração o que discutimos anteriormente, qual das reescrituras você acha que é a mais adequada para o objetivo traçado? Justifique sua resposta.

O desejado é que os alunos consigam identificar que a reescritura mais adequada é a que se encontra no trecho 1. Na justificativa, espera-se que eles relatem que os verbos de ação ajudam na construção de informações mais centrais, aquelas que revelam sequência dentro da narrativa.

9 – O trecho abaixo busca sintetizar a ideia central do terceiro parágrafo do conto lido, mas não se apresenta como uma boa alternativa. Identifique o problema desse trecho na apresentação da ideia central do parágrafo que dá um desfecho ao conto e reescreva-o. Além disso, justifique sua resposta.

*A menina aguardou uma resposta da mãe à sua fala até se cansar, mas não teve a resposta dela.*

O esperado é que os alunos:

I- Identifiquem que o trecho não está adequado porque traz informações com situações mais estáticas, portanto, menos centrais.

II- Reescrevam o trecho privilegiando as informações compostas por verbos mais dinâmicos, que, nesse caso, compõem as partes mais centrais do parágrafo (“A menina abriu o tampão” e “o homem desceu pelo esgoto”).

III- Justifiquem suas alterações, correlacionando a pista linguística aprendida com a centralidade dos acontecimentos no texto.

**ATENÇÃO!** Existem várias pistas para descobrirmos quais são as partes mais centrais da narrativa. A que estamos apresentando acima é que **os fatos que expressam ação dos personagens muitas vezes são os fatos mais centrais**, porque são aqueles que desencadeiam eventos, fazendo a história caminhar para frente. Então, anote essa importante pista: **geralmente os verbos de ação estão contidos na parte mais central da narrativa.**

## Reflexões sobre a intervenção proposta

O conjunto de atividades sugeridas neste artigo foi retirado e adaptado da unidade didática construída para a pesquisa de Mestrado já referida anteriormente. Essas atividades têm por objetivo construir, de forma lúdica e paulatina, os conceitos de figura e fundo, bem como o conceito do parâmetro sintático-semântico da chinesa, que ajuda no entendimento da composição dos planos discursivos das narrativas. No material didático, optou-se por não usar as terminologias linguísticas e, por isso, no lugar de figura e fundo, utilizou-se “informações centrais e auxiliares” e, no lugar de parâmetro sintático-semântico, utilizou-se “pista linguística”.

É importante destacar que esse material foi idealizado para que a primeira lauda de exercícios – que traz questões sobre a foto que possui um menino de sunga – seja entregue separadamente das demais, visto que a segunda lauda contém a resposta das duas questões propostas na primeira, logo acima do boxe sobre “plano central” e “plano auxiliar”.

Uma sugestão de condução do início de trabalho com o material é que, após a leitura de seus parágrafos introdutórios, antes de começar o primeiro exercício, seja pedido aos alunos que digam o que eles consideram ser uma informação central e uma informação auxiliar. A ideia é preencher, com palavras que os estudantes venham a produzir para explicar seus entendimentos de “central” e “auxiliar”, uma tabela desenhada no quadro com duas colunas: uma reservada à informação central e outra, à informação auxiliar. A intenção é iniciar uma problematização sobre o assunto com os alunos, sistematizando diversificadas hipóteses levantadas por eles.

As duas primeiras questões propostas no material estão relacionadas à imagem que retrata um espaço aquático artificial com elementos próprios de uma situação que envolve o ato de nadar. Nela, há a figura de um menino que se destaca em relação à neutralidade dos demais elementos que compõem a imagem e pode ser o início da construção da ideia de que o que é central ou auxiliar se estabelece na relação entre as partes. Em outras palavras, aquilo que se percebe como central tem a ver com a maneira como as partes se organizam, se relacionam e são captadas nessa relação.



Assim, as questões 1 e 2 têm o intuito de trazer uma concepção sobre figura e fundo mais ampla, ou seja, pretendem ajudar os alunos a entenderem a diferenciação entre os planos que compõem a percepção cognitiva do campo visual. Somente as questões que seguem no material didático pretendem levar o discente à percepção da teoria de figura e fundo voltada à organização do discurso narrativo. O objetivo com os exercícios seguintes é começar a estruturar com os alunos o controle da dissociação entre figura e fundo em diferentes gêneros textuais, a partir da construção do conceito da pista linguística da chinesa.

As questões 3 e 4, referentes à tirinha, têm como intuito explorar a pista linguística “dinâmico x estático”. Elas pedem que os alunos: (i) descrevam as características mais marcantes da personagem principal e (ii) narrem os acontecimentos evidenciados nas imagens. O esperado é que esses encaminhamentos ajudem os estudantes a perceberem que a descrição de uma personagem constitui um tipo de texto diferente da narração de suas ações, e que esses dois tipos distintos podem se combinar para construir uma história.

Os exercícios seguintes, referentes ao conto “O homem que entrou pelo cano”, solicitam que os alunos identifiquem os verbos da história e depois separem os de ação dos de não-ação. Para isso, pode ser necessário explicar aos discentes que verbos de ação retratam situações dinâmicas, referindo-se a acontecimentos que demandam energia para acontecer, como aqueles que envolvem movimento, enquanto verbos de não-ação retratam situações estáticas, referindo-se a situações que não demandam energia para se dar, como aquelas relacionadas a estados mentais ou emocionais.

Essa explicação pode acontecer de forma mais tradicional ou de forma mais lúdica, como através de um jogo de mímica de verbos. Esse jogo contribuiria para a construção da diferença entre eventos mais e menos dinâmicos, uma vez que os alunos possivelmente teriam mais facilidade de representar os verbos de ação do que aqueles de não-ação, justamente porque estes não envolvem movimento.

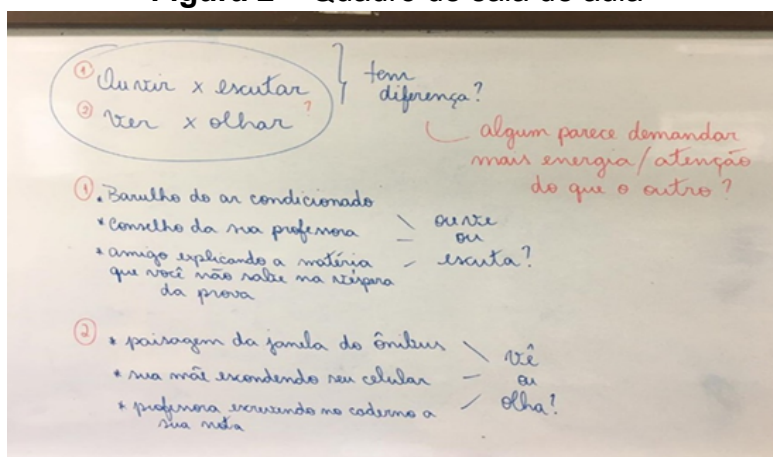
Ainda que a diferenciação entre dinâmico e estático pareça muitas vezes intuitiva, no decorrer do trabalho com o conto, algumas dúvidas podem surgir,

especialmente em situações controversas, como no uso dos verbos “ouvir” e “olhar”, observados nos trechos: “Aqui e ali ouvia barulhos familiares (...)” e “E a cara da menina aparecia redonda e grande, a olhá-lo interessada.”

Segundo o Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de Cunha, “escutar” significa “tornar-se ou estar atento para ouvir.” (CUNHA, 2010, p. 459). De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “olhar” significa “dirigir os olhos para.” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 2058). Ambas as definições promovem a ideia de que esses processos verbais demandam atenção e energia de seus sujeitos, sendo, portanto, mais dinâmicos que seus pares “ouvir” e “ver”.

Para demonstrar essas sutilezas semânticas dos verbos e facilitar o preenchimento das colunas com verbos de ação e não-ação, uma dinâmica que evidencie diferenças de usos de cada verbo pode ser uma alternativa. Na aplicação da pesquisa que deu origem a este artigo, foram colocadas, ao quadro, algumas situações para que os alunos relacionassem aos verbos dos pares analisados, como ilustra a figura abaixo.

**Figura 2** – Quadro de sala de aula



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A partir da discussão das impressões que essas relações criaram, muitos alunos consideraram que os verbos “escutar” e “olhar”, por mais que não representassem um movimento físico, pareciam demandar mais energia para concretização do que os verbos “ouvir” e “ver”. Por isso, o verbo “olhar” foi colocado na coluna de ação, e o verbo “ouvir”, na coluna de não-ação.

As questões referentes à tirinha, bem como as questões 5 e 6, referentes ao conto, voltam-se especialmente para a construção do entendimento do parâmetro da chinesa. Já as questões 7, 8 e 9 solicitam que os alunos identifiquem e justifiquem quais informações são mais centrais em cada parágrafo do conto, relacionando isso ao entendimento construído sobre o parâmetro da chinesa. Dessa forma, exige-se que o aluno considere as formas linguísticas por si mesmas, mudando o foco de atenção de sua leitura para as propriedades linguísticas usadas na transmissão das principais ideias do texto (GOMBERT, 1990, apud GERHARDT, 2017).

Esses exercícios, portanto, ao solicitarem a elaboração de estratégias e objetivos de leitura para a resolução das questões impostas, contribuem para uma tomada de consciência dos alunos sobre as estruturas linguísticas e os processos cognitivos realizados durante o ato de ler. Essa postura requerida exige um aprofundamento sobre os usos linguísticos, o que favorece o desenvolvimento de acesso de um nível meta da linguagem.

Destaca-se ainda que, na pesquisa de Mestrado que deu origem a este artigo, a realização pelos alunos de algumas atividades de natureza similar àquela da questão 9 do material aqui proposto gerou mais dificuldades do que a realização das demais questões. Uma razão possível para essa maior dificuldade pode ser o fato de, nesse tipo de questão, haver múltiplos comandos combinados, sendo solicitado ao aluno identificar um erro na sentença, corrigir a sentença e justificar suas escolhas. Outra justificativa possível pode ser o fato de os alunos não estarem acostumados a conceber o erro como parte do processo de ensino-aprendizagem, o que culmina no estranhamento ao ter que agir sobre o erro e, mais especificamente, agir sobre um erro produzido intencionalmente pelo professor. Portanto, é provável que seja necessária uma condução do docente mais atenta ao processo de realização da questão 9 pelos alunos.

Por fim, vale destacar que, especialmente na mediação das questões de 7 a 9 do material didático, cabe ao professor discutir com os alunos o que se toma no material como “informação (ou ideia) central”. Espera-se que o docente retome constantemente a ideia de que o esqueleto estrutural da narrativa, ou seja, os

acontecimentos que se dão no decorrer da história, estão sendo tomados como “informação central” por efetivamente narrar os fatos que permitem o avançar da história.

Contudo, a depender do texto narrativo, temos informações imprescindíveis apresentadas justamente no plano de fundo. Na leitura da obra de um autor como Machado de Assis, por exemplo, muitas vezes, estruturas de fundo – descrições e digressões, desvios momentâneos do “assunto central” – são fundamentais recursos de alongamento e construção de suas obras (NUNES, 2003). Portanto, a quebra das sequências de estruturas de figura, que provocam descontinuidades à temporalidade e repercutem na ordem da narrativa machadiana, são propositais distensões do discurso, que pretendem encaminhar o leitor ao que de fato é importante: reflexões acerca da própria condição humana.

## **Considerações finais**

O objetivo deste artigo foi compartilhar com professores de Língua Portuguesa uma sugestão de material pedagógico recortado e adaptado da unidade didática desenvolvida e aplicada na pesquisa de Mestrado referida na introdução. A ideia foi a de relatar a experiência da aplicação de uma intervenção pedagógica que ajudasse na construção de um conhecimento consciente sobre a estrutura e organização de narrativas por meio da identificação dos planos discursivos que as compõem, ampliando, desse modo, as competências de leitura dos aprendizes.

A escolha por uma intervenção de caráter metalinguístico para o desenvolvimento da habilidade de identificação dos planos discursivos se deu pela crença de que um trabalho dessa natureza ajuda não só a assimilar os conteúdos ministrados, mas também tende a contribuir para a construção de leitores mais seguros e autônomos. Os sujeitos, ao realizarem agenciamento cognitivo sobre seus próprios processos mentais – avaliando processos de leitura e escrita e tomando a linguagem como um objeto de pensamento vinculado às práticas sociais que a subjazem –, olham para si mais confiantes por tomarem consciência sobre suas



capacidades, limitações e possibilidades enquanto seres cognitivos, o que justifica a relevância do estudo empreendido e apresentado neste artigo para professores, especialmente os de Língua Portuguesa.

As atividades sugeridas neste artigo têm o intuito de conduzir os alunos a atingirem o nível meta da linguagem por meio de uma leitura consciente sobre quais estruturas são mais centrais e quais são mais auxiliares numa narrativa, a partir da manipulação da pista linguística da chinesa. É importante, para esse fim, que se relacione a ideia de centralidade à de sequencialidade, porque a importância como uma das características do plano de figura de narrativas é controversa em determinados textos narrativos. A identificação e manipulação dos planos discursivos é apenas uma dentre tantas outras possibilidades que contribuem para o desenvolvimento dos alunos no que tange ao agenciamento dos mecanismos de organização e estruturação textual, a fim de se alcançarem os projetos de criação de sentidos de cada narrativa. É esperado que este artigo, ao apresentar o relato de uma intervenção pedagógica com esse fim, contribua para iluminar a criação de outras práticas que se voltem para o processo de formação de um aluno-leitor cada vez mais crítico e autônomo.

## Referências

BRANDÃO, I. L. *Cadeiras proibidas*. São Paulo: Global, 1988.

COMRIE, B. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

COMRIE, B. *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2010.

GERHARDT, A. F. L. M. *Ensino de gramática e desenvolvimento metalinguístico: teorias, reflexões e exercícios*. 2. ed. Rio de Janeiro: Pontes, 2017.



GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. *In: MALUF, M. R. (org.). Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização.* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development.* London: Harvester-Wheatsheaf, 1990.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación, Araraquara*, n. 46, p.135-151, 2008. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie460720>.

HOPPER, P. J. Aspect and foregrounding in discourse. *In: GIVÓN, Talmy (ed.). Discourse and syntax.* New York: Brill, 1979. p. 211-241. DOI: [https://doi.org/10.1163/9789004368897\\_010](https://doi.org/10.1163/9789004368897_010)

HOPPER, P. J.; THOMPSON, Sandra A. Transitivity in grammar and discourse. *Language.* New York, v. 56, n. 2, 1980. p. 251-299. DOI: <https://doi.org/10.2307/413757>

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 177-185, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>

NUNES, B. *O tempo na narrativa.* 2. ed. São Paulo: Ática, 2003.

SIM-SIM, I. *Desenvolvimento da linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura.* 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 29 set. 2022.  
Aprovado em: 11 dez. 2022.


Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisores de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana e Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto

## **Formas reificadas de construção da identidade das partes envolvidas em textos peticionais da vara de família**

### ***Reified ways of constructing the identity of the parties involved in petitions from the family court***

### ***Modos cosificados de construcción de la identidad de las partes involucradas en peticiones del juzgado de familia***

Heliud Luis Maia Moura<sup>1</sup>

 0000-0003-3259-6614

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é analisar formas de reificação encontradas em Petições Iniciais da Vara de Família, compreendendo 4 (quatro) gêneros discursivos peticionais: Ação de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos; Ação de Alimentos; Ação de Guarda de Menor e Ação de Adoção de Menor, nos quais constam os seguintes movimentos retóricos: Movimento de Identificação das Partes e da Ação, Movimento dos Fatos, Movimento do Direito e Movimento do Pedido. Tomo como referencial teórico as postulações de Bittar (2001), Fairclough (2001a, 2001b, 2003), Swales (1990, 1992, 1993) e Abbagnano (1962). O *corpus* analisado é constituído de quarenta petições iniciais da Vara de Família e envolve questões relacionadas aos direitos do menor. A partir das formulações teóricas mencionadas e tendo em conta os resultados das análises realizadas, é possível afirmar que as reificações apresentadas constituem formas de construção das identidades dos sujeitos coparticipantes das ações jurídicas aí mobilizadas, em sua relação de constitutividade no âmbito das diferentes práticas sociais, nas quais os discursos operam como construções da realidade em que tais práticas circulam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discurso jurídico; Petição inicial; Reificação.

**ABSTRACT:** The objective of this article is to analyze forms of reification found in Initial Petitions of the Family Court, comprising 4 (four) petition discursive genres: Action of Investigation of Paternity Cumulated with Food; Food Action; Action for Custody of Minors and Action for Adoption of Minors, which include the following rhetorical movements: Movement for Identification of Parties and Action, Movement of Facts, Movement of Law and Movement of the Request. I take as theoretical reference the postulations of Bittar (2001), Fairclough (2001a, 2001b, 2003), Swales (1990, 1992, 1993), and Abbagnano (1962). The analyzed corpus consists of forty initial petitions from the Family Court and involves issues related to the rights of the minor. From the theoretical formulations mentioned and taking into

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2013). E-mail: heliudlmm@yahoo.com.br

account the results of the analyzes carried out, it is possible to affirm that the reifications presented constitute forms of construction of the identities of the co-participants of the legal actions mobilized there, in their relation to constitutively within the scope of different social practices, in which the discourses operate as constructions of the reality in which such practices circulate.

**KEYWORDS:** Legal discourse; Initial petition; Reification.

**RESUMEN:** El objetivo de este artículo es analizar las formas de cosificación encontradas en las Peticiones Iniciales del Tribunal de Familia, que comprenden 4 (cuatro) géneros discursivos de petición: Acción de Investigación de Paternidad Acumulada con Alimentos; Acción Alimentaria; Acción de Custodia de Menores y Acción de Adopción de Menores, que incluyen los siguientes movimientos retóricos: Movimiento de Identificación de Partes y Acción, Movimiento de Hechos, Movimiento de Derecho y Movimiento de Solicitud. Tomo como referencia teórica los postulados de Bittar (2001), Fairclough (2001a, 2001b, 2003), Swales (1990, 1992, 1993) y Abbagnano (1962). El corpus analizado consta de cuarenta peticiones iniciales del Juzgado de Familia y trata de cuestiones relacionadas con los derechos del menor. A partir de las formulaciones teóricas mencionadas y teniendo en cuenta los resultados de los análisis realizados, es posible afirmar que las cosificaciones presentadas constituyen formas de construcción de las identidades de los copartícipes de las acciones jurídicas allí movilizadas, en su relación de constitutividad en el ámbito de distintas prácticas sociales, en las que los discursos operan como construcciones de la realidad en la que circulan tales prácticas.

**PALABRAS CLAVE:** Discurso jurídico; Petición inicial; Cosificación.

## Introdução

Este artigo constitui uma análise dos processos de reificação mobilizados em Petições Iniciais da Vara de Família, especificamente nos gêneros: Ação de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos; Ação de Alimentos; Ação de Guarda de Menor e Ação de Adoção de Menor. Tomo como referencial teórico as concepções de Bittar (2001), Fairclough (2001b, 2003), Swales (1990, 1992, 1993) e Abbagnano (1962). Considerando as formulações teóricas mencionadas, postulo a favor do fato de que as reificações constituem formas de construção das identidades dos sujeitos coparticipantes das ações jurídicas aí mobilizadas, em sua relação constitutiva de diferentes práticas sociais, especificamente no que concerne aos direitos do menor, tendo em conta, sobretudo, que os discursos constituem formas de construção da realidade, em que determinadas convenções não só reconstituem práticas sociais correntes como também dão a estas validação e legalidade.\*

## Bases teóricas



Para Fairclough (2001a), os discursos não somente representam entidades e tipos de relações sociais, como, sobretudo, constroem ou constituem essas relações; logo, para esse teórico, os mais diferentes discursos são o que denomina de entidades-chave como, por exemplo, os conceitos de ‘doença mental’, ‘cidadania’ ou ‘letramento’, os quais são destacados pelo autor e que, de formas diferentes, “posicionam as pessoas [...] como sujeitos sociais”, como é o caso da relação advogado x cliente no âmbito jurídico. Para o autor em questão, “são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise do discurso.” (Fairclough, 2001a, p.22 )

Logo, de acordo com as formulações de Fairclough, a concepção de discurso extrapola a mera representação abstrata de pensamentos e ideias, mas o encara como um elemento da prática social, como um modo pelo qual as pessoas e entidades constroem a sociedade ou se relacionam nela. Nessa medida, o conceito de Fairclough constitui uma reversão no que diz respeito aos conceitos tradicionais de discurso. Assim, para que a ideia de discurso seja mais profundamente compreendida, Fairclough não descarta a análise linguístico-textual por meio do que podemos entender um dado discurso como prática. Nesse sentido, afirma:

Minha tentativa de reunir a análise linguística e a teoria social está centrada numa combinação desse sentido mais societário de ‘discurso’ com sentido de ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente. Esse conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional. Qualquer ‘evento’ discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado como simultaneamente um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A dimensão do ‘texto’ cuida da análise linguística de textos. A dimensão da ‘prática discursiva’, como ‘interação’, na concepção ‘texto e interação’ de discurso, especifica a natureza dos processos de produção e interpretação textual. (FAIRCLOUGH, 2001a, p. 22).

Na base dessas formulações, pode-se ter em vista a característica eminentemente linguístico-sociológica perpetrada por Fairclough em relação à natureza dos discursos, cuja interpretação tem como base as diferentes manifestações textuais e o modo como estas servem de instrumento para construção de diferentes discursos. Assim, determinados discursos, como o jurídico, utilizam-se de certas construções linguísticas e textuais com a finalidade de

expressar um conglomerado de conceitos-chave, sem os quais esses discursos não se sustentariam ou não existiriam enquanto tal. Daí que, no discurso jurídico, a presença de determinadas *expressões formulaicas* constitui o elemento central por meio do qual esse discurso consegue se sustentar, ou melhor, construir-se. A ‘fuga’ a essas construções, ditadas no próprio seio desse discurso, implicaria uma desconstrução deste, um esvaziamento e uma quebra das convenções que são esperadas daqueles que coparticipam desse tipo de manifestação discursiva ou interação por meio dela.

Diante do que nos propõe Fairclough (2001a), o interesse na interpretação dos discursos leva-nos a entender a dinâmica e a transformação destes, já que constituem, segundo ele, o próprio social. Dada essa natureza, Fairclough (2001a, p. 90-91) conceitua discurso:

ao usar o termo ‘discurso’, proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso 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 [...]. Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira. Por outro lado, o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis: pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares [...]. O discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado. (FAIRCLOUGH. 2001a, p. 90-91).

Tomando como pressuposto as ideias veiculadas por esse conceito, podemos pensar em discurso não como um elemento acabado, não como um produto, mas como o uso da linguagem, como uma prática corrente e cotidiana que, de acordo com o autor em citação, é constituída por relações de poder e investida de ideologias. Assim, a ideia de discurso como prática social incorpora em seu bojo uma infinidade de conceitos, valores e crenças, os quais têm servido aos interesses das classes hegemônicas.

Sem nos determos muito na análise crítica do discurso, amplamente discutida por Fairclough em seus trabalhos, consideramos a importância das formulações desse teórico, as quais têm se prestado a uma análise de gêneros e de discursos

que ultrapassa os limites de fatores meramente situacionais e microgramaticais, e se voltam para interpretação de fatores discursivos mais amplos, em cuja base estão elementos gramaticais e textuais, sem o que não se poderia implementar uma discussão mais aprofundada e segura acerca das várias manifestações de uso da linguagem.

Não se pode pensar o discurso jurídico senão como investido de opções, decisões e posturas, que não se manifestam como neutras, apolíticas e descontextualizadas, mas como englobando ideias, formas de agir e pensar. Logo, o discurso jurídico se constitui num instrumento pelo qual o poder é exercido, impondo condutas, conduzindo instituições. Portanto, com fundamento nas proposições de Fairclough (2001b, p. 117) o discurso jurídico constitui um conjunto muito amplo e profundo de “significações/construções da realidade [...] que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas”. Essas significações/construções da realidade constituem a ideologia e implicam exercício de poder, o que vem a ser manifesto no discurso jurídico, estando tal poder embutido nas relações jurídicas em suas mais diferentes manifestações, esta é a uma das características apontadas por Bittar no que concerne ao discurso em questão.

Por fim, Bittar (2001) postula acerca do fato de que o discurso é performativo, apresentando-se por meio de pressupostos lógico-deônticos, ou seja, tal discurso opera como instrumento de força e de dominação dentro das estruturas de comunicação social. Nesse sentido, como nos esclarece o autor, o discurso constitui uma ordem de signos que substitui a violência no sentido de edificação da ‘ordem social’, tendo como aliados o discurso racional e o monopólio da violência na acepção do controle da conduta humana em sociedade. Logo, no exercício de tal controle, o discurso jurídico ‘faz’ coisas com palavras, executa ações, impõe práticas sociais e regula-as, de modo que seu dizer constitui um fazer (AUSTIN, 1962) e suas manifestações linguísticas são formas de construção das relações sociais.

Uma das questões importantes tratadas por Bittar reside na ligação entre a juridicidade e a ideologia. Nesse sentido, Bittar (2001, p. 181) afirma que

omitir a ligação existente entre a *juridicidade* e a ideologia corresponderia já a uma postura nitidamente ideológica. É certo que o conceito de ideologia

na história do pensamento possui inúmeras interpretações, todas formando tendências teóricas diversas. Aqui não se quer utilizar o termo *senão* para significar “ato de escolha” e de intervenção do sujeito singular sobre estruturas discursivas e sobre práticas de sentido. Nenhum discurso está isento de ideologia, no sentido de que sempre pressupõe atitudes e escolhas por parte daquele que o constrói, que o formula. Isso fica ainda mais claro se se pensar que os discursos jurídicos (normativos, decisórios, burocráticos, científicos) normalmente se apresentam como reflexo do poder de instituições aos quais se ligam para o seu exercício como prática textual (Legislativo, Judiciário, Administração, Cartório, Academia...). (BITTAR, 2001, p. 181, grifo do autor).

É possível também afirmar que o componente ideológico específico do discurso jurídico não está desgarrado das práticas ideológicas em mobilização nos diferentes espaços sociais e institucionais, de modo que as ações jurídicas, em suas várias modalidades e formas, reconstróem sentidos já em circulação nos mencionados espaços socioinstitucionais. Logo, esse conglomerado de sentidos passa a intervir nas atitudes e escolhas das diversas comunidades discursivas jurídicas e termos de suas construções e formulações.

Se as práticas jurídico-textuais se instituem com base nas relações sociais, então é válido dizer que relações no campo jurídico reconstróem, por diferentes modos, as formas como as relações sociais se dão em mais variadas especificidades e contornos, o que explica maneiras pelas quais as instituições jurídicas passam a estabelecer relações entre si e com os indivíduos que a elas recorrem para fazer valer direitos e prerrogativas previstos em lei. Conseqüentemente, o estabelecimento de tais relações implica formas não só de nomeação ou identificação, mas implica, sobretudo, a construção de uma identidade social, embora, no campo das práticas jurídicas, essa identidade passe a ser reconstruída e/ou visibilizada por outras formas.

Portanto, de acordo com Fairclough (2003), o discurso constrói identidades. Essas identidades, por sua vez, implicam relações ditadas tanto pela norma jurídica quanto pelas relações sociais aí implicadas, caracterizando-se, nesse âmbito, tipos de *injunções*<sup>2</sup> e *contrainjunções*<sup>3</sup>, precisamente no que concerne a direitos ou

<sup>2</sup> Segundo SIDOU (2001), a expressão *Injunção*, do Latim *iniunctio*, significa imposição; ordem imperativa. Pressão das circunstâncias. CF. *mandado de* -. No contexto deste trabalho, tem a ver tanto com as normas legais quanto com os imperativos decorrentes de direitos previstos na norma jurídica.

<sup>3</sup> *Contrainjunção* significa, do ponto de vista sociojurídico, o que vai de encontro não só às normas jurídicas, mas também àquilo que pode se contrapor a uma interpretação contraposta ao que está interpretado em tais normas.

prerrogativas e a tudo o que vai de encontro a essas benesses. Para Fairclough (2001b), a prática discursiva é constitutiva das relações sociais, implicando papéis sociais diferenciados e contrapostos. Também as identidades são constituídas por padrões específicos, com base em propósitos regulados pelas atividades sociais como um todo. Com base no autor, é importante afirmar que a relação entre discurso e estrutura social seja considerada, compreendendo-se a dialética aí existente, em que, de um lado, tem-se a determinação social do discurso e, de outro, a construção do social no discurso. No último caso, o discurso é uma representação idealizada, cuja fonte é o social.

Considerando as propriedades constitutivas do discurso nos debates atuais, pode-se afirmar que, dos dois casos citados, o último carece de um nível de atenção mais cuidadoso. Tal cuidado deve-se ao fato de que a afirmação de ser o discurso representado a partir de uma idealização de fonte do social, pode ser erroneamente colocada, considerando que a constituição discursiva da sociedade se faz a partir de uma prática social firmada em estruturas sociais materiais e concretas. Assim, as reificações são produto das relações sociais e jurídicas, pelas quais cidadãos, jurídico e socialmente amparados, interpelam as diferentes instituições, com o intuito de garantir seus direitos e prerrogativas.

Ainda segundo Fairclough (2001b), as práticas, relações e identidades sociais são constituídas no discurso, mas estas mesmas instâncias ou categorias<sup>4</sup> se apresentam reificadas nas instituições e nas práticas aí mobilizadas, adquirindo, nesses espaços, características e regulações que lhes são específicas, mas, por outro lado, sendo sujeitas a transformações propiciadas pelas práticas discursivas em curso na sociedade, o que faz com que uma identidade, no plano jurídico, se construa a partir das relações que a sustentam e lhe dão garantia e validade, sem o que deixaria sua razão de existir e operar.

Segundo Abbagnano (1962, p. 808), reificação é o “termo empregado por alguns escritores de linha marxista para designar o fenômeno [...] pelo qual [...] o trabalho humano se torna simplesmente atributo de uma coisa”, ou ainda, conforme

---

<sup>4</sup> A palavra categorias indica, nesse contexto, todos os elementos, fenômenos e sujeitos que integram as instituições sociojurídicas.

Holanda Ferreira (1986, p. 1476-1477), reificação é “o momento em que, no processo de alienação, a característica de ser uma coisa se torna típica da realidade objetiva”, onde se tem alienação, segundo o referido autor (FERREIRA, 1986, p. 1476-1477), em sua acepção filosófica, como “processo ligado essencialmente à ação, à consciência e à situação dos homens, e pelo qual se oculta [...] como indiferente, independente ou superior aos homens, seus criadores.” Nessa perspectiva, os indivíduos passam a ser vistos como entes institucionalizados dentro das corporações ou instituições das quais fazem parte, ou por onde circulam, desempenhando, desse modo, papéis específicos e funções pré-determinadas.

Tendo por base as formulações dos autores acima citados, estabeleço um contraponto entre o fenômeno da reificação, cujo conceito foi construído no âmago da doutrina marxista, e o uso de algumas formas lexicais presentes nos gêneros analisados, interpretando tal procedimento, no contexto da comunidade forense, onde comparativamente o fenômeno é visivelmente percebido.

Desse modo, no âmbito do discurso jurídico, a reificação se efetiva por meio do procedimento discursivo no qual as pessoas, que são partes das ações peticionais, são nomeadas como entes jurídicos, por serem detentores de direitos e deveres. Isto se dá em razão da natureza do próprio contexto da juridicidade, pois, já que existe uma relação de poder entre essas pessoas e a instituição jurídica com a qual dialogam, a forma dessa relação se estabelecer se dá pelo uso de reificações, que constituem formas privilegiadas de identitalizar e referir esses entes jurídicos, presentificados nos processos judiciais.

Vale ressaltar que o fenômeno da reificação, descrito neste artigo, constitui um processo discursivo e sociorretórico constituinte dos movimentos retóricos do gênero Petição Inicial. Observa-se, portanto, que a reificação é uma estratégia discursiva construtora dos movimentos supracitados, em que o escritor do gênero convoca entes sociais participantes da atividade jurídica em mobilização, concedendo-lhes um estatuto jurídico particular, conforme convencionado pela comunidade discursiva que interage por meio do gênero Petição Inicial, dando validade e legalidade aos direitos da criança e do adolescente, conforme normatizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Considerando o *corpus* peticional aqui analisado, a nomenclatura

‘identificação das partes envolvidas’, conforme usada pela comunidade discursiva jurídica<sup>5</sup>, leva-nos a pensar numa simples identificação ou nomeação dos indivíduos participantes dos processos<sup>6</sup>, no caso específico em análise, de processos referentes a 4 (quatro) ações<sup>7</sup>: Ação de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos, Ação de Alimentos, Ação de Guarda de Menor e Ação de Adoção de Menor.

No entanto, postulo a favor da concepção de que essas identificações constituam, tanto no plano jurídico como no plano social, formas construtoras das identidades dos indivíduos coparticipantes dos mencionados processos, não havendo separação estanque entre as identidades sociais aí implicadas e as identidades jurídicas mobilizadas nesses mesmos processos, nos quais coocorrem e/ou concorrem fatos sociais geradores de direitos, ou prerrogativas referentes ao menor<sup>8</sup> e fatos de natureza jurídica respaldados em lei, especificamente de regulações previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Levando em conta as postulações de Fairclough (2001b), as práticas de linguagem jurídicas estão também reguladas nas práticas sociais de linguagem mais amplas, nutrindo-se destas para que possam subsistir e fazer sentido no seio das comunidades discursivas nas quais operam, compreendendo-se estas em Swales (1993), a partir da seguinte definição:

Comunidades discursivas são redes sócio-retóricas que se formam para trabalhar em função de objetivos comuns. Uma das características que membros estabelecidos dessas comunidades possuem é familiaridade com os gêneros específicos que são utilizados para alcançar esse conjunto de

<sup>5</sup> O termo comunidade discursiva jurídica diz respeito a todos os sujeitos que, no âmbito jurídico, interagem em razão de propósitos comuns, coparticipando praticamente dos mesmos gêneros, a fim de alcançarem seus objetivos comunicativos, o que implica domínio das diferentes comunicações (gêneros) que circulam nos espaços da juridicidade.

<sup>6</sup> A palavra processo, de acordo com SIDOU (2001), tem o sentido, nos espaços jurídicos, de marcha, progresso; “na acep. específica, *causa, iurgium, lis*. Dir. Proc. Formalização da pretensão (ação) por meio da qual o interessado provoca a prestação jurisdicional, alegando violação de direito subjetivo protegido por norma de direito objetivo.” (SIDOU, 2001, p. 681).

<sup>7</sup> A palavra ação(ões) refere-se, segundo SIDOU (2001), à faculdade pela qual qualquer pessoa pode deduzir pretensão ao Poder Judiciário, visando a uma sentença de mérito para solver conflito de interesse entre as partes.

<sup>8</sup> Segundo SIDOU (2001, p. 550) “Dir. Civ. Pessoa que, pela idade, é absolutamente incapaz até os 16 anos e relativamente incapaz até os 18 anos, para exercício pessoal de atos da vida civil; ou, segundo o mesmo critério de idade e consoante a lei, não tem ainda aptidão para o exercício de direitos públicos.”

objetivos. Em consequência disso, gêneros são propriedades de comunidades discursivas, ou seja, gêneros pertencem a comunidades discursivas, não a indivíduos nem a outros tipos de agrupamento ou a comunidades linguísticas mais amplas. Gêneros são classes de eventos comunicativos os quais tipicamente possuem características de estabilidade e nome reconhecido. (SWALES, 1993, p. 9).

A definição de Swales é significativa, pois destaca o papel da comunidade discursiva em torno de objetivos retóricos próprios de setores profissionais, acadêmicos, laborais, etc., que possuem familiaridade no que se refere a gêneros específicos, suas regras, convenções e características linguísticas peculiares. Nesse sentido, uma comunidade discursiva não se restringe a grupos de profissionais, entidades de classe, associações, sindicatos, mas são comunidades que, em vários âmbitos, interagem em detrimento de propósitos comuns, o que faz com que tenham um contato constante, recorrente e efetivo com determinados gêneros, os quais servem à consecução de certas atividades inerentes a essas comunidades, exigindo de seus membros participantes uma competência linguístico-discursiva, sem a qual a interação ficaria comprometida.

A partir do estudo de gêneros acadêmicos, Swales (1990) propõe o modelo CARS (Creating a research space ou Criando um espaço de pesquisa), visando apresentar categorias que podem constar no espaço sociorretórico da introdução do artigo acadêmico. Essas categorias são denominadas de *moves* (movimentos), que, sendo mais abrangentes ao nível de macroestrutura dos gêneros, constam de subcategorias chamadas de *steps* (passos). Swales (1990, 1993) e Bhatia (1994) definem *Movimentos Retóricos* como categorias discursivas, presentes, sobretudo, em gêneros acadêmicos escritos, por meio dos quais o pesquisador ou qualquer outro profissional de um determinado ramo do conhecimento organiza e situa um evento comunicativo, valendo-se de um gênero específico para alcançar seus propósitos comunicativos dentro de uma comunidade discursiva. Esses movimentos são constituídos, como já referido, de subcategorias denominadas *steps*. O mapeamento desses movimentos dá-se, em termos de macroestrutura, por meio da identificação do conteúdo semântico-retórico diretamente ligado ao propósito comunicativo posto em ação pelo escritor do gênero, consoante com o que já está convencionalizado pela comunidade discursiva que usa o gênero.

O modelo proposto por Swales (1990) e que serve à estruturação da



introdução de artigos científicos é composto, como já foi dito, de três ‘movimentos retóricos’<sup>9</sup>, os quais o autor relaciona à nomenclatura utilizada pela Ecologia. Os termos, advindos desse campo científico, são utilizados pelo fato de o autor levar em consideração o ambiente onde se situa a sua pesquisa. Podemos denominar esse ambiente de contexto. A forma de situar esse contexto relativo à *introdução* é feita por meio dos *movimentos*, os quais são imprescindíveis à constituição desta parte do artigo acadêmico.

Considerando os estudos de Swales (1990, 1993), é coerente postular aqui acerca do modo como as ações retóricas mobilizadas na Petição Inicial, relativa aos direitos do menor, reafirmam e legitimam práticas sociais correntes nos ambientes em que tais direitos são reconhecidos e requeridos, atendendo-se a um conjunto de demandas/reivindicações dos sujeitos aos quais essas prerrogativas são negadas, especificamente no que diz respeito ao menor. Nesse sentido, as formas de reificação dos pleiteantes constituem instrumentos por meio dos quais constroem suas identidades sociais e, conseqüentemente, passam a ter acesso às instituições judiciárias quando da efetivação/plenificação do usufruto de determinadas prerrogativas, mormente quando infringidas e/ou violadas.

## Metodologia

Este artigo constitui um recorte de um estudo mais amplo de 40 (quarenta) petições que integram quatro gêneros peticionais referentes a Ação de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos, Ação de Alimentos, Ação de Guarda de Menor e Ação de Adoção de Menor, em que analiso o processo da reificação constitutivo desses gêneros. Selecionei 40 (quarenta) textos de petição inicial, 10 (dez) de cada gênero, por serem todas da Vara da Família e envolverem os Direitos do Menor, possuindo, portanto, de acordo com as análises realizadas, características sociorretóricas similares. Tais petições, embora componham quatro grupos distintos e constituam cada um desses grupos um determinado gênero, possuem propósitos

---

<sup>9</sup> Os movimentos retóricos propostos por Swales são: Movimento 1 – Estabelecendo o território, Movimento 2 – Estabelecendo um nicho, Movimento 3 – Ocupando o nicho.

comunicativos semelhantes. Essas similaridades, acima apontadas, favorecem a uma descrição mais objetiva do corpus.

Para a descrição dos quatro gêneros, foram selecionadas 14 (quatorze) categorias, detendo-me aqui na categoria *Formas reificadas de construção da identidade das partes envolvidas*, considerando 4 (quatro) Movimentos Retóricos constituintes dos gêneros supramencionados, a saber: Movimento de Identificação das Partes e da Ação; Movimento dos Fatos; Movimento do Direito e Movimento do Pedido, nos quais se observa a presença de formas reificadoras dos sujeitos integrantes ou participantes do processo jurídico em andamento.

### **Análise das reificações**

A análise do processo de reificação constante no corpus peticional em estudo, que consta, como já dito, de 40 (quarenta) petições iniciais, pertencentes aos quatro gêneros supracitados.

No início do 1º Movimento Retórico (parte fixa) o escritor já começa o procedimento da reificação, neste contexto, a forma reificada pode ser utilizada, junto com os nomes civis das pessoas envolvidas na ação judicial, ou isoladamente, fazendo remissão a esses nomes, com o objetivo de identificar as partes do ponto de vista do seu papel social dentro do processo jurídico. Considerando a dinâmica própria dos Movimentos Retóricos, ao voltar a se referir a essas pessoas, tanto no âmbito do 1º Movimento quanto no 2º, 3º e 4º Movimentos, onde o fenômeno da reificação também acontece, geralmente o escritor do gênero continua a utilizar as formas reificadas, de modo a remeter por meio destas, num processo anafórico, às partes integrantes da Ação Peticional. Assim, podemos encontrar o emprego de formas como: *o(a) requerente, requerido(a), peticionário(a), o(a) autor(a), o(a) menor, o(a) postulante* e outras formas congêneres.

Observe-se o emprego dessas reificações nos exemplos a seguir:

- (1) Gina Prado, brasileira, do lar, [...] esposa do Sr. Mario Cardoso, brasileiro, aposentado [...] residente no mesmo endereço da *requerente*, vem, com o devido respeito, perante Vossa Excelência...

... A *requerente* não tem contato com a mãe do menor há muitos anos, não sabendo precisar seu paradeiro...

- (2) A *genitora da requerente* e o *requerido* foram namorados durante um ano, quando a mesma se encontrava com quinze anos...
- (3) A *mãe do Investigante* e o *Investigado* conheceram-se em 1981 na Universidade Católica de Minas Gerais, na ocasião em que ele frequentava o Curso de Direito e ela exercia, neste mesmo estabelecimento de ensino, o cargo de secretária...
- (4) A *autora* tem atualmente 1 (um) ano e 7 (sete) meses de idade e precisa urgentemente do auxílio de seu *pai* para sua manutenção, a fim de que não fique privada do mínimo necessário à sua sobrevivência, pois sua *mãe*, embora se esforce, não tem conseguido, sozinha, suprir tais necessidades, tendo muitas vezes que contar com o auxílio de seus *genitores*, que também são pobres.
- (5) A situação não pode continuar, sob pena de prejuízos à *criança*, que corre risco inclusive de saúde, e que, certamente, necessita da presença constante da *mãe*<sup>10</sup>.
- (6) Diante de todo o exposto, REQUER a V. Exa.:
  - A intimação do *Ilustre Representante do Ministério Público*, a fim de atuar como “*custus legis*”;
- (7) A *suplicante*, tem desempenhado verdadeiro papel de *mãe*, para a *menor*, esmerando-se em educá-la com todo o conforto e afeto, como se sua *filha* fosse, o que pode ser notado pelo aspecto saudável da *criança* que pretende

---

<sup>10</sup> Formas como *criança* e *mãe*, assim como *filho(a)*, *pai*, *genitor(a)* não contêm apenas uma acepção biológica, mas um significado relacionado aos papéis sociais, institucionais e cívicos desempenhados por esses sujeitos, os quais estão prescritos e resguardados em lei.

- adotar. Esclarece-se que a *menor* considera a *requerente* como sua verdadeira *mãe*. A *postulante*, como boa *mãe*, preocupada com o bem-estar e a educação da *menor*, a mantém matriculada na “Escola Santa Luzia”, e tem conseguido custear seus estudos;
- (8) As *menores* encontram-se perfeitamente adaptadas ao lar da *adotante*, pois lá residem desde que nasceram. Não só elas, como também a *mãe* delas, que, por ser sobrinha da *requerente*, foi criada naquele lar e lá permanecerá;
- (9) Mister se faz relevar que o *menor* encontra-se perfeitamente adaptado ao lar da *adotante*, pois lá reside, como já disse desde que nasceu. Sendo querido por todos que assistem no lar;
- (10) Do exposto, vem as *suplicantes* requerer, nos termos da Lei 8.971/94, Lei 5.478/68, 6.515/95 e arts. 400 do C.C., seja julgada procedente a presente ação, para condenar o *suplicado* a pagar;
- o direito à alimentação provisionais à sua *filha*, por prestação alimentícia, no âmbito do direito de família, que também deverá ser arbitrado em dois salários mínimos vigentes, hoje o equivalente a R\$ 260,00 (duzentos e sessenta reais) ou o que *V. Exa.* fixar, dependendo das possibilidades do *alimentante*.

Como se pode observar no exemplo 1, tendo como elemento de ancoragem os nomes civis das pessoas, no caso Gina Prado, o escritor do gênero passa a referi-los, tanto na mesma porção do texto referente do 1º Movimento, como mais adiante em outras partes do texto peticional relativo a outros movimentos, por meio de formas reificadas como *requerente*. Nos trechos referentes aos outros exemplos, a forma reificada, aí expressa, também retoma anaforicamente ao nome civil próprio das pessoas envolvidas na ação retórica. Verifica-se que esses excertos citados apresentam uma quantidade razoável de reificações. Algumas mais comuns e usuais em textos peticionais, outras utilizadas com menor frequência. Há formas mais específicas de certos gêneros, é o caso das palavras: *adotante* e *alimentante*, que são típicas de Ações de Adoção e Alimentos. Por outro lado, existem formas que são de uso mais geral, como: *requerente*, *requerido*, *réu*, *menor*, *suplicante*, *autor*, *postulante*, *investigado*, *investigante* e outras formas congêneres.

Ressalta-se, ainda, que há reificações que são mais raras em determinados gêneros peticionais, citam-se como exemplos expressões: *suplicante-adolescente* e *companheira-suplicante*. Como se pode observar, as duas últimas formas são compostas, no entanto, tem-se nessa composição a presença de duas unidades lexicais que, separadas, constitui cada uma delas uma forma reificada. É o caso também das formas contidas nos trechos 1 e 2, em que temos a expressão: *genitora da requerente* e *mãe do investigante*, as quais contêm dois lexemas. No entanto, temos separadamente as expressões: *genitora* e *requerente*, assim como *mãe* e *investigante*, que são formas reificadas bastante utilizadas nas petições.

Verifiquei, também, no corpus analisado, as unidades *mãe* e *pai* que, dentro do processo jurídico, mais precisamente no gênero petição, não contêm simplesmente uma acepção biológica, mas, sobretudo, um sentido relacionado ao papel social, institucional e cível, desempenhado pelo pai e pela mãe, o qual está estabelecido em lei e que deve ser resguardado. Nesse sentido, quando o escritor do gênero utiliza tais formas, seu objetivo é focar, no contexto das práticas sociais, no caráter legal e funcional inerente ao poder familiar, exercido primordialmente pela mãe e/ou pelo pai.

Em algumas situações a forma *requerente*, bastante recorrente no gênero peticional, é substituída por reificações como: *autor(a)*, *peticionário(a)*, *postulante*, *investigante*, *suplicante*, *apelante*. Enquanto a forma *requerido* possui variantes do tipo: *réu*, *investigado*, *suplicado*, *demandado* e outras formas congêneres. Essas variações podem depender tanto da especificidade do gênero, quanto das escolhas lexicais e estilísticas do escritor.

Para se referir a algumas autoridades do Judiciário, o escritor utiliza uma ou outra reificação, dentre essas, a mais frequente é a do tipo: *Ilustre Representante do Ministério Público*, que possui variações como: *Doutor Representante do Ministério Público*, *Nobre Representante do Ministério Público* e outras formas similares. No contexto em que esta reificação está presente, o propósito do escritor do gênero é requerer a participação da autoridade judiciária no julgamento do processo. Portanto, a reificação passa a evocar o papel da Instituição Judiciária, que é representada pela figura do juiz, tendo em vista o papel socioinstitucional exercido por este na esfera

pública.

Há formas reificadas utilizadas para se referir ao menor, tais como: *criança, filho, filha, infante, menor impúbere, menor púbere* e outras. Nas petições analisadas, que se referem aos direitos da criança e do adolescente, essas reificações são frequentes, constituindo-se em elementos bastante recursivos na rede lexical que compõem o texto das petições.

Tendo em conta as formulações teóricas que embasam este artigo, postulo que as reificações constituem formas de constituição/construção dos sujeitos integrantes das ações jurídicas, mobilizadas em textos do gênero petição inicial, aqui estudado, considerando que esses sujeitos constituem entes inseridos em diferentes práticas sociais, particularmente relações que concernem aos direitos do menor.

As formas constantes, listadas na figura 1, são as que apresentam uma quantidade maior em relação a outras presentes no corpus.

**Tabela 1**– Formas reificadas contidas no *corpus* peticional em análise

| FORMAS REIFICADAS        | Invest. Pater. c/c Alimentos |            |              |             | Ação de Alimentos |            |              |             | Guarda de Menor |            |              |             | Adoção        |            |              |             |
|--------------------------|------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------------|------------|--------------|-------------|-----------------|------------|--------------|-------------|---------------|------------|--------------|-------------|
|                          | Ident. Partes                | Mov. Fatos | Mov. Direito | Mov. Pedido | Ident. Partes     | Mov. Fatos | Mov. Direito | Mov. Pedido | Ident. Partes   | Mov. Fatos | Mov. Direito | Mov. Pedido | Ident. Partes | Mov. Fatos | Mov. Direito | Mov. Pedido |
| Requerente               | -                            | 29         | 2            | 3           | -                 | 23         | 5            | 11          | -               | 54         | 6            | 14          | 2             | 31         | 10           | 11          |
| Autor(a)                 | -                            | 5          | 3            | 7           | 1                 | 7          | 2            | 6           | -               | 14         | 1            | 3           | -             | -          | -            | -           |
| II Repr. Do Min. Público | -                            | -          | -            | 9           | -                 | -          | -            | 9           | -               | -          | -            | 9           | -             | -          | -            | 9           |
| Filho(a)                 | -                            | 11         | -            | 2           | -                 | 21         | 3            | 2           | 1               | 13         | 1            | 2           | 6             | 25         | -            | 3           |
| Pai                      | -                            | 8          | -            | 1           | -                 | 10         | 1            | 1           | -               | 11         | -            | -           | -             | 5          | -            | 1           |
| Mãe                      | 1                            | 3          | -            | 2           | 1                 | 9          | -            | 1           | 1               | 17         | -            | -           | 2             | 10         | -            | -           |
| Alimentante              | -                            | 1          | -            | -           | -                 | 7          | 1            | 2           | -               | -          | -            | -           | -             | -          | -            | -           |
| Investigado              | -                            | 4          | 1            | 3           | -                 | -          | -            | -           | -               | -          | -            | -           | -             | -          | -            | -           |
| Criança                  | -                            | 4          | 2            | 1           | -                 | 3          | 1            | -           | -               | 27         | 3            | 4           | -             | 20         | 1            | -           |

|                |   |    |   |    |   |    |   |    |   |    |   |   |    |    |   |    |
|----------------|---|----|---|----|---|----|---|----|---|----|---|---|----|----|---|----|
| Adotante       | - | -  | - | -  | - | -  | - | -  | - | -  | - | - | -  | 15 | 3 | 1  |
| Suplicante     | - | -  | - | -  | 1 | 5  | 2 | 1  | - | -  | - | - | -  | 6  | 3 | 2  |
| Requerido      | 2 | 49 | 5 | 19 | - | 24 | 5 | 15 | - | 13 | 2 | 6 | -  | 2  | - | 3  |
| Menor impúbere | 2 | -  | - | -  | 7 | -  | - | -  | 2 | -  | - | - | 13 | -  | - | -  |
| Menor          | - | 11 | 2 | 2  | - | 4  | 1 | 1  | - | 59 | 8 | 9 | -  | 25 | 9 | 14 |

Fonte: Autor do artigo

Os valores numéricos constantes na tabela acima referem-se às reificações que tiveram maior frequência. Assim, nos quatro gêneros peticionais, detectei uma profusão de formas diversificadas. Embora exista essa abundância de reificações, as que tiveram maior incidência no corpus foram: requerente, autor(a), Ilustre Representante do Ministério Público, filho(a), pai, mãe, alimentante, investigado, criança, adotante, suplicante, requerido, menor impúbere e menor, totalizando quatorze expressões.

No Movimento Identificação das Partes e da Ação, a forma reificada mais empregada foi *menor impúbere*, que alcançou um índice de 57,14%. A segunda mais utilizada foi *filho(a)*, que teve uma porcentagem de 16,67%. O emprego das formas reificadas *menor impúbere* e *filho(a)* se dá em face da própria identificação da criança envolvida na ação retórica. O uso específico de *menor impúbere* em Ações de Investigação de Paternidade Cumulada com Alimentos e em Ações de Alimentos deve-se ao fato de que a criança é incapaz<sup>11</sup> de impetrar a ação que está sendo movida contra o réu, estando representada por uma pessoa de maior idade, geralmente a mãe, mesmo assim, é esse menor o requerente na atividade peticional. O uso tanto de *menor impúbere* quanto de *filho(a)* em Ações de Guarda e Adoção indica essa mesma ‘incapacidade’ da criança, muito embora o(a) pleiteante da ação seja, nesse caso, alguém que tenha alcançado a maioridade.

No Movimento dos Fatos, a reificação mais constante é *requerente*, que

<sup>11</sup> Incapacidade Jurídica: “falta de qualidade natural ou de aptidão legal de alguém para gozar de certos direitos, exercer determinadas funções ou praticar, validamente, certos atos ou negócios jurídicos”. (NUNES, 1999, p. 612).

atingiu um índice de 23,42%. A segunda forma mais utilizada foi *menor*, com um valor percentual de 16,92%. O emprego do termo *requerente* pode se dar em razão de esta ser uma forma mais padronizada de se referir ao autor(a) da ação, sendo utilizada com mais frequência nos textos peticionais analisados. Do ponto de vista mais propriamente discursivo, a utilização dessa forma padronizada implica maior objetividade na atividade retórica. Quanto à forma *menor*, é amplamente utilizada nos quatro gêneros peticionais; seu emprego evidencia características lexicais específicas dos gêneros analisados, coadunando-se com as suas particularidades sociorretóricas, precisamente no que se refere ao fato de envolverem direitos específicos da criança e do adolescente. Tais reificações estão consorciadas com o propósito comunicativo expresso por esses gêneros, que ‘exigem’ a presença de reificações desse tipo.

No Movimento do Direito, as formas reificadas mais recorrentes também foram *requerente* e *menor*. Nesse contexto discursivo, o uso dessas formas indica uma peculiaridade inerente ao léxico dos gêneros estudados, agora voltada para o destaque aos direitos do menor, que estão ligados diretamente aos objetivos comunicativos veiculados por este Movimento. Disto decorrem escolhas lexicais de uso mais geral, como no caso das reificações apontadas.

Por sua vez, no Movimento do Pedido, as formas mais presentes, em termos percentuais, foram *requerido* e *requerente*, que tiveram uma porcentagem aproximada de 22,75% e 20,63%, respectivamente. O uso predominante do termo *requerido*, neste 4º Movimento, evidencia uma escolha lexical direcionada para a pessoa contra a qual a ação jurídica está sendo movida, tendo em vista que é principalmente em função do caráter de pedir, próprio do contexto discursivo do 4º Movimento, que essa forma lexical reificada passa a ser empregada com bastante frequência. Nesse mesmo Movimento, o emprego da unidade *requerente* pode se dar em razão desse termo ser de uso mais corrente e padrão em gênero jurídicos peticionais.

A reificação *Ilustre Representante do Ministério Público* foi encontrada somente no Movimento do Pedido. O emprego dessa reificação, do ponto de vista discursivo, implica o sentido de formalidade no que concerne à solicitação da intervenção da autoridade judiciária no processo judicial. O emprego recursivo desse



termo indica, na estrutura comunicativa própria do 4º Movimento, um pedido relacionado à participação da autoridade judiciária no que se refere a um direito do menor garantido em lei. Disto decorre o seu uso generalizado no Movimento em questão. Quanto à forma *menor impúbere*, pode constatar que o seu emprego só ocorre no 1º Movimento.

Com exceção das duas formas anteriormente citadas, as outras reificações tiveram um percentual maior no Movimento dos Fatos, tendo uma baixa incidência em alguns movimentos e sendo nula em outros. Dentre essas formas podemos citar: pai, mãe, criança, adotante, filho(a), alimentante e menor.

Segunda as análises realizadas, pude verificar que as reificações são parte da cadeia lexical própria dos gêneros peticionais pertencentes à Vara da Família, sendo encontradas em maior quantidade no Movimento dos Fatos, embora possam ser encontradas nos outros Movimentos Retóricos.

Assim, com base nas proposições de Swales (1992), é possível afirmar que a comunidade discursiva que recorre aos gêneros peticionais próprios da Vara da Família, como Ação de Investigação de Paternidade c/c Alimentos, Ação de Alimentos, Guarda e Adoção “partilha de um léxico específico”, no qual estão presentes uma quantidade bastante alta de formas reificadas. Tais reificações fazem parte das regras e convenções inerentes a esses gêneros. Logo, a utilização desses elementos lexicais contribui, decisivamente, para a estruturação dessas manifestações genéricas, principalmente no que diz respeito ao 2º Movimento Retórico. Tal procedimento discursivo constitui uma das estratégias retóricas por meio da qual os gêneros em questão diferenciam-se de outros, estando aí implicadas determinadas restrições de natureza lexical, diretamente relacionadas com as funções a que se destinam essas comunicações em termos sociorretóricos.

Com base nas análises realizadas, proponho que as formas reificadas são construções identitárias por meio das quais os participantes das ações jurídicas são constituídos de direitos e deveres legalmente estabelecidos, o que implica o usufruto de determinadas prerrogativas por parte dos menores e de seus representantes, assim como obrigações em relação àqueles que têm o dever de prover o sustento e o bem estar desses menores, considerando, nesse âmbito, que estes foram

destituídos de condições necessárias a uma sobrevivência digna. Nesse sentido, a reificação das identidades construídas nos processos jurídicos implicam relações de poder tanto na esfera jurídica quanto na esfera social, demandando funções e papéis previamente definidos nas esferas supracitadas.

## Considerações finais

De acordo com Swales (1990, 1993), os usos de tais reificações constituem, sobretudo, estratégias discursivas inerentes à construção dos gêneros em estudo; é com essas reificações que as ações sociorretóricas circulam e fazem sentido, na sua relação necessária e imprescindível com as práticas em mobilização na sociedade, a partir das quais também essas ações passam a ratificar/referendar direitos já instituídos.

Conforme as formulações teóricas e análises realizadas neste trabalho, proponho que as reificações são formas de construção das identidades coparticipantes das ações jurídicas mobilizadas em diferentes práticas sociais, precisamente no que diz respeito aos direitos do menor, amplamente amparados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Assim, o estatuto da reificação, no âmbito jurídico, concede um *status sui generis* aos cidadãos que integram os processos jurídicos, observando-se relações conflitantes, mas também relações que se sobrepõem às relações sociais comuns, as quais estão reguladas no ECA.

## Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: Mestre Jou, 1962.

AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. London: Oxford University Press, 1962.

BHATIA, Vijak K. *Language and professional setting*. New York: Longman, 1994.

BITTAR, E. *Linguagem jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2001.

FAIRCLOUGH, N. Análise crítica do discurso e a mercantilização do discurso público: as universidades. In: MAGALHÃES, Célia. (org.). *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdades de Letras, 2001a. p. 31-81

MOURA. H. L. M.

Formas reificadas de construção da identidade das partes envolvidas em textos peticionais da vara de família

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Londres: Routledge: 2003.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001b.

FERREIRA, A. B. H. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 1986.

NUNES, P. *Dicionário de tecnologia jurídica*. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 1999.

SIDOU, J. M. O. *Dicionário jurídico: academia brasileira de letras jurídicas*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in a academic and research settings*. Cambridge: CUP, 1990.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in a academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

SWALES, J. M. *Genre analysis: english in a academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

*Recebido em: 15 jul. 2022.  
Aprovado em: 29 jan. 2023.*



*Revisora de língua portuguesa: Silvia Helena de Freitas Ruiz  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## **Necessidades de leitura acadêmica e uso de rubricas: o caso na Biologia**

### ***Needs analysis in academic reading and the use of rubrics: the case in Biology course***

### ***Necesidades de lectura académica y uso de rúbricas: el caso en Biología***

Carolina Assis Lopes<sup>1</sup>  
 0000-0003-4191-993X  
Vera Lúcia Lopes Cristovão<sup>2</sup>  
 0000-0001-7875-6930

**RESUMO:** Ao ingressarem na universidade, estudantes entram em contato com diversos gêneros e atividades que requerem diferentes tipos de letramentos. Na área da biologia, uma delas refere-se à leitura de textos de divulgação científica (TDC) em língua inglesa. Assim, ofertamos uma oficina a estudantes do primeiro ano do curso de Ciências Biológicas da UEL abordando esta atividade. Fundamentado em estudos sobre o gênero TDC e rubricas, este trabalho visa mapear necessidades de estudantes quanto à leitura em língua inglesa e analisar o efeito do uso de rubricas na leitura de TDC. A natureza desta pesquisa é de método misto, sendo os dados gerados por meio de um questionário de análise de necessidades, avaliação inicial (pré-teste) e final (pós-teste) de leitura de TDC em língua inglesa. No pré-teste, a maioria dos estudantes obteve um saldo positivo entre respostas satisfatórias e não satisfatórias. Já no pós-teste, é possível perceber uma considerável melhora no desempenho. Sendo assim, a rubrica utilizada na oficina pode ter contribuído para uma melhor leitura de TDC.

**PALAVRAS-CHAVE:** Rubricas. Divulgação científica. Leitura em língua inglesa.

**ABSTRACT:** Upon entering university, students interact with several genres and activities that require different types of literacies. In the field of biology, one of them refers to the reading of scientific dissemination texts (TDC) in English. Thus, we offered a workshop to first-year students of UEL's biological sciences undergraduate course addressing this activity. Based on studies of scientific dissemination genre and rubrics, this work aims at mapping students' needs regarding reading in English and analyzing the effect of using

---

<sup>1</sup> Aluna de graduação do curso de Letras Inglês da Universidade Estadual de Londrina. E-mail: carolina.2210@hotmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutorado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela PUC-SP e em Estudos Linguísticos pelo PPG da UFMG. Professora Associada do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da Universidade Estadual de Londrina e bolsista de produtividade em pesquisa 1 D do CNPq. E-mail: cristova@uel.br

rubrics on TDC reading. The nature of this research is the mixed method, with data generated through a needs analysis questionnaire, initial (pre-test), and final (post-test) assessment of TDC reading in English. In the pre-test, most students obtained a positive balance between satisfactory and unsatisfactory answers. In the post-test, it is possible to notice a performance improvement. Thus, the rubric used in the workshop may have contributed to a better reading performance of TDC.

**KEYWORDS:** Rubrics. Scientific dissemination. Reading in English language.

**RESUMEN:** Al ingresar a la universidad, los estudiantes entran en contacto con diferentes géneros y actividades que requieren diferentes tipos de alfabetización. En el área de biología, uno de ellos se refiere a la lectura de textos de divulgación científica (TDC) en inglés. Así, ofrecimos un taller a los alumnos de primer año del curso de Ciencias Biológicas de UEL abordando esta actividad. Basado en estudios sobre el género TDC y rúbricas, este trabajo tiene como objetivo mapear las necesidades de lectura en inglés de los estudiantes y analizar el efecto del uso de rúbricas en la lectura de TDC. La naturaleza de esta investigación es un método mixto, con datos generados a través de un cuestionario de análisis de necesidades, evaluación inicial (pre-test) y final (post-test) de la lectura de TDC en inglés. En la prueba previa, la mayoría de los estudiantes obtuvieron un balance positivo entre respuestas satisfactorias e insatisfactorias. En la prueba posterior, es posible notar una mejora considerable en el rendimiento. Por tanto, la rúbrica utilizada en el taller puede haber contribuido a una mejor lectura del TDC.

**PALABRAS CLAVE:** Rúbricas. Divulgación científica. Lectura en inglés.

## Introdução

A ação comunicativa de leitura possui fundamental importância em todas nossas esferas de atuação, sendo, inclusive, extremamente requisitada ao entrar na graduação. O inglês, por sua vez, é um idioma muito comum na área acadêmica, principalmente em razão da publicação de artigos. Gil e Aranha (2017) resgatam a trilogia de publicação de artigo de pesquisa em inglês em revista de alto impacto ao estudarem a questão da divulgação e projeção de trabalhos científicos. Portanto, aperfeiçoar a proficiência em língua inglesa é essencial para diminuir as barreiras encontradas na hora de ler e produzir estudos de diversos gêneros acadêmicos em inglês.

Algumas pesquisas já feitas na área de leitura indicam a dificuldade de estudantes ao entrarem em contato com novos gêneros textuais utilizados na universidade, como é o caso de Carlino (2005), que aponta os desafios encontrados pelos/as novos/as acadêmicos/as e a necessidade de continuar aprendendo a ler e a escrever. Em outro campo disciplinar, Motta-Roth e Scherer (2016) destacam a

importância da divulgação científica para a sobrevivência das áreas de conhecimento, buscando tornar conhecido ao público geral, o que é acessível apenas por especialistas.

No entanto, ao pesquisar em sites como *Google Scholar* ou portal de periódicos CAPES, não foi possível encontrar trabalhos que abordassem especificamente a dificuldade de leitura de estudantes iniciantes no curso de Ciências Biológicas. Em vista disso, para suprir essa necessidade e contribuir para a formação acadêmica de graduandos, desenvolvemos esta pesquisa em leitura em língua inglesa na área da Biologia, na qual foi ofertada uma oficina com foco em leitura de textos de divulgação científica em língua inglesa utilizando rubricas para auxiliar estudantes durante as leituras propostas.

O planejamento inicial da oficina possuía o propósito de trabalhar com artigos científicos, porém, devido ao público-alvo estar no primeiro ano da graduação, nossa alternativa foi focar em textos de divulgação científica (TDC). Os artigos científicos são mais complexos e exigem um conhecimento teórico das áreas da Biologia que talvez os/as estudantes ainda não possuam por estarem no início da graduação, e, por esse motivo, a mudança de gênero a ser trabalhado foi uma adequação pertinente. Outras duas justificativas são que os/as docentes também apontaram o TDC como um gênero relevante tanto para o acesso a informações quanto para ser usado por profissionais da área para veicular conhecimentos científicos para a sociedade.

Em vista disso, nossos objetivos são: i) mapear as necessidades e dificuldades de estudantes de graduação de ciências biológicas com relação à leitura em língua inglesa na área da Biologia; e ii) analisar, por meio do uso de rubricas, o desempenho de estudantes de Biologia na leitura de textos de divulgação científica em língua inglesa.

Este artigo se organiza em três partes principais, além da introdução e conclusão. A primeira parte engloba a fundamentação teórica, na qual são apresentados tópicos que ajudam a compreender conceitos necessários para a constituição de nossas lentes teóricas necessárias à interpretação dos dados. A segunda parte refere-se à metodologia usada para a realização desta pesquisa,

assim como dados do contexto no qual esta foi desenvolvida. Na terceira parte são apresentadas as análises e discussões referentes aos resultados neste trabalho.

## Leitura

A dificuldade com a leitura pode acompanhar crianças e jovens durante a fase escolar e, em muitos casos, não os abandona quando ingressam na universidade, uma vez que, nessa esfera de atividade, o encontro com diferentes e novos gêneros acadêmicos pode acarretar problemas de interpretação, de argumentação e de escrita. Deste modo, “todos os anos, novos/as estudantes ingressam no Ensino Superior e são demandados/as a desempenhar ações, em língua portuguesa e em línguas estrangeiras, ou seja, os/as estudantes são inseridos em práticas linguageiras denominadas letramentos acadêmicos.” (CRISTOVÃO; VIGNOLI, 2020, p.1). Consequentemente, a inserção de estudantes às práticas de letramento que encontrarão em sua trajetória acadêmica será decisiva “para construção da sua identidade como participante legítimo e legitimado do ambiente acadêmico.” (BEZERRA, 2015, p.5).

Pesquisas acadêmicas, mesmo sendo realizadas e publicadas por estudantes ao redor do globo em várias línguas, encontram na língua inglesa (LI) a forma de atingir e chegar ao maior número de pessoas. Assim, pesquisadores recorrem ao inglês na hora de publicar artigos científicos, consolidando a língua, por exemplo, como “língua internacional da ciência”. Della Rosa (2013), citado por Della Rosa *et al.* (2016, p.27), constatou em sua pesquisa “o reconhecimento da LI como língua internacional da ciência por pesquisadores de uma instituição pública brasileira, atribuindo a ela papel fundamental para divulgação de estudos e estabelecimento de parcerias entre pesquisadores”. Portanto, pensando na importância do inglês no meio acadêmico, é essencial que estudantes, ao entrarem na graduação, desenvolvam e aprimorem suas habilidades em LI para que possam diminuir as barreiras encontradas na hora de ler e produzir estudos de diversos gêneros

acadêmicos em inglês. Para esta pesquisa, foi trabalhado com os/as participantes um gênero de grande importância para a ciência, o texto de divulgação científica.

## **Texto de divulgação científica**

Devido à tendência da comunicação de cientista para cientista, muitas vezes as novas produções derivadas de centros de pesquisa e de laboratórios são publicadas na forma de artigos científicos, com sua linguagem própria e complexa, atingindo apenas um grupo específico de pessoas: outros especialistas do mesmo assunto. Porém, para se tornar produtiva e servir à sociedade, é primordial para a ciência atingir um público maior de pessoas, aqueles que não estão no meio acadêmico ou estudam outras áreas do conhecimento. A ciência precisa também chegar aos leigos.

O texto de divulgação científica possui o papel de disseminar as descobertas científicas para a população em geral. Porém, ele não se limita à “tradução” do que foi escrito no artigo científico para uma linguagem mais simples, mas sim, constitui um novo gênero com suas características próprias. De acordo com Cataldi (2007), conforme citado por Grillo, Giering e Motta-Roth (2016, p. 7), o texto de divulgação científica é considerado “um processo contínuo de reformulação que tem como objetivo democratizar o conhecimento científico para o público em geral.”<sup>3</sup>

O gênero divulgação científica possui traços de dois outros gêneros, o discurso jornalístico e o científico (NANTES; LUPPI, 2009). Assim como em textos jornalísticos, o texto de divulgação científica possui um caráter informativo, abordando fatos e descobertas atuais de relevância notável para a sociedade. Ele pode ser publicado em várias esferas, desde revistas científicas on-line e periódicos até também em redes sociais, como no caso de algumas páginas de divulgação científica no aplicativo da rede social Instagram. Portanto, quanto mais abrangente for o meio em que será publicado, maior a circulação e difusão da informação para o público geral, superando a comunicação apenas entre cientistas.

---

<sup>3</sup> Texto em inglês: Cataldi (2007) considers scientific popularization as “a continuous process of reformulation” that aims to democratize scientific knowledge to the general public.



Segundo Barros e Maia (2017, p.125), o jornalista (especializado ou não), ao produzir um texto de divulgação científica,

desloca a ciência para um outro campo, traz ao público o que há de novo/problemático/inusitado no mundo científico. Nesse contexto, evidentemente, os textos produzidos pela esfera científica devem passar por uma transformação para atingir esse novo público. Podemos dizer que há uma mudança da esfera científica para a esfera midiática e, conseqüentemente, uma mudança também de discurso, para a apresentação do conhecimento.

Sempre em busca da disseminação ampla de informação, o texto de divulgação científica possui alguns mecanismos próprios relacionados à estrutura e à linguagem, para assim chegar mais próximo do seu público-alvo. Algumas estratégias discursivas utilizadas para atingir seu objetivo são a definição, a metáfora, a exemplificação, a paráfrase, a comparação, entre outras. Deste modo, a reformulação do artigo científico juntamente a esses mecanismos é utilizada para facilitar a leitura e compreensão pelo público não-especialista.

Recursos visuais como imagens também podem ser utilizados em textos de divulgação científica. Além de ajudar na compreensão, eles podem servir como um atrativo para a leitura, em conjunto com o título do texto. Outro mecanismo muito presente nessa esfera textual é a menção da voz do cientista, sendo regularmente apresentada por meio do discurso direto, usando aspas. Através da citação de vozes de especialistas no texto de divulgação científica, o autor procura dar uma maior validade e credibilidade ao discurso (BARROS; MAIA, 2017), frequentemente trazendo trechos do próprio artigo científico de origem.

Os artigos de divulgação científica, portanto, possuem uma importância crucial no processo de popularizar e de democratizar a ciência. É através deles que o conhecimento científico se torna disponível para um maior público e as pesquisas ganham maior relevância e reconhecimento. Em um momento em que inúmeras informações falsas são impulsionadas facilmente, é através de fatos e dados comprovados em pesquisas que podemos enfim combater a desinformação. Na oficina ofertada para a realização desta pesquisa, os/as estudantes entraram em

contato com diversos textos de divulgação científica em inglês, contando com o apoio de rubricas para o momento da leitura.

## Rubricas

Com o desejo de auxiliar os/as estudantes na hora da leitura dos textos de divulgação científica, ao longo da oficina, foram utilizadas rubricas próprias para leitura, construídas por professores/as participantes do curso 'Promoção dos Letramentos Acadêmicos em Cursos de Biologia'<sup>4</sup>. A rubrica é um instrumento com parâmetros próprios adotada para situações específicas de aprendizado, podendo ser utilizada na avaliação, por exemplo, orientando aluno/a e professor/a nos critérios a serem avaliados e facilitando o *feedback*. Segundo Biagiotti (2005), ao adotar o uso das rubricas, são definidos pelos/as professores/as os resultados esperados da aprendizagem, assim como os objetivos que devem ser alcançados pelos/as estudantes ao longo do trabalho.

Existem diferentes tipos de rubricas, por exemplo, a analítica e a holística (ALEXANDRE; TOSTES, 2017), sendo essa última a rubrica utilizada neste trabalho. Na rubrica holística, são apresentados critérios específicos pelos quais o/a aluno/a será avaliado, com esses critérios descritos detalhadamente e, posteriormente, classificados (pelo avaliador/a, ou, no caso desta pesquisa, pelo/a próprio/a aluno/a) em níveis de acordo com o desempenho final do trabalho, por exemplo, satisfatório, parcialmente satisfatório e insatisfatório. Este tipo de rubrica revela uma perspectiva geral acerca da performance dos/as estudantes, abrangendo diversos aspectos (ALEXANDRE; TOSTES, 2017).

As rubricas são amplamente conhecidas por auxiliar na hora de uma avaliação, porém seu uso para auxílio de leitura de gêneros textuais específicos ainda não é bastante difundido. Em textos acadêmicos, por exemplo, o uso de rubricas no momento da leitura pode ser vantajoso, uma vez que é possível servir como um guia de leitura e exposição de expectativas, apontando pontos importantes

---

<sup>4</sup> O curso 'Promoção dos Letramentos Acadêmicos em Cursos de Biologia' foi ofertado a professores/as de Biologia do Instituto Federal do Paraná e Universidade Estadual de Londrina entre os dias 18 de setembro a 4 de dezembro de 2020.

que o/a aluno/a deve identificar para uma melhor compreensão do texto, assim favorecendo seu desenvolvimento.

## Metodologia

A natureza desta pesquisa é qualitativa e quantitativa, sendo os dados gerados por meio de: I) Questionário em formulário on-line; II) avaliação inicial e final de leitura de texto de divulgação científica em língua inglesa com uso de rubricas<sup>5</sup>. Para a elaboração da oficina de leitura em língua inglesa para estudantes do primeiro ano do curso de Ciências Biológicas, primeiramente buscamos levantar necessidades de uso da língua no meio acadêmico onde os/as participantes estavam inseridos, sendo então a análise de necessidades uma primeira e significativa fase para a elaboração de um curso (VIEIRA; ARANHA, 2015). Os/as estudantes inscritos responderam a um formulário através da plataforma *Google Forms*<sup>6</sup>, com questões visando o levantamento de informações sobre o nível de proficiência na língua inglesa, dificuldades de leitura, estratégias de leitura e gêneros textuais usados durante a graduação. Ao todo, a oficina contou com catorze inscritos, todos da Universidade Estadual de Londrina, porém apenas onze estudantes responderam ao questionário.

Durante o período da oficina, para avaliar o desempenho dos/as estudantes em leitura, foram aplicados um pré-teste e um pós-teste de leitura, sendo os dois testes diagnósticos sem nota atribuída. Os testes contaram com perguntas de pré-leitura, leitura e pós-leitura que abordaram questões abordadas pelo conteúdo da oficina acerca das características de textos de divulgação científica e língua inglesa. No total, cinco estudantes concluíram todos os módulos e testes propostos, recebendo assim um certificado de participação.

---

<sup>5</sup> As rubricas usadas haviam sido produzidas na oficina "Promoção dos Letramentos Acadêmicos em Cursos de Biologia", ofertada a docentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina e do Instituto Federal do Paraná, campus Londrina.

<sup>6</sup> *Google Forms* é uma plataforma de gerenciamento de pesquisas usada para coletar informações em forma de questionários.

## Descrição da oficina

A oficina que serviu como instrumento de geração de dados para a pesquisa descrita neste artigo foi intitulada 'Leitura acadêmica e uso de rubricas na biologia (LAC-BIO)', possuiu a aprovação da plataforma Brasil,<sup>7</sup> e contou como público-alvo estudantes do 1º ano do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Londrina e do Instituto Federal do Paraná, ofertada durante o período de 8 semanas entre os meses de abril e maio de 2021.

A oficina contou com uma carga horária total de 20 horas, sendo 16 horas realizadas de forma assíncrona e 4 horas realizadas de forma síncrona. Todos os encontros síncronos ocorreram através da plataforma *Google Meet*, enquanto a plataforma *Google Classroom* foi utilizada para a postagem de textos teóricos, videoaulas, roteiros de leitura e instruções para atividades.

Durante a oficina foram abordados diversos temas relacionados à leitura de textos de divulgação científica em língua inglesa, sendo eles as etapas de leitura (pré-leitura, leitura e pós-leitura), características de texto de divulgação científica, diferenças entre texto de divulgação científica e artigo científico, entre outros. A descrição detalhada da oficina está ilustrada no quadro a seguir.

**Quadro 1 - Descrição da Oficina**

| <b>Datas</b>             | <b>Texto para leitura</b>   | <b>Conteúdo</b>  |
|--------------------------|---|--|
| 12/04/2021<br>assíncrono | "Boy or Girl? It's In the Fathers's Genes"<br>Disponível em:<br><a href="https://www.sciencedaily.com/releases/2008/12/081211121835.htm">https://www.sciencedaily.com/releases/2008/12/081211121835.htm</a> | Pré-teste de leitura com dez questões, sendo seis dissertativas, três de múltipla escolha e uma de associação entre colunas. Todas as perguntas foram criadas com base no texto disponível para leitura e abordavam temas a serem discutidos durante a oficina.  |
| 19/04/2021<br>síncrono   | "What the data say about asymptomatic Covid infections"<br>Disponível em:<br><a href="https://www.nature.com/articles/d41586-020-03141-3">https://www.nature.com/articles/d41586-020-03141-3</a>            | Discussão sobre as etapas da leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura os/as estudantes foram requisitados/as a fazer inferências com base no título e layout do texto. Na etapa da leitura, foram respondidas perguntas de acordo com texto. Por fim, na pós-leitura, os/as estudantes fizeram associações entre informações que já conheciam e informações novas embasadas na leitura. |

<sup>7</sup> Número do parecer da plataforma Brasil: 4.628.1 13

|                          |   |  |
|--------------------------|---|--|
| 27/04/2021<br>assíncrono | <p>“How plants protect themselves from sun damage”</p> <p>Disponível em:<br/> <a href="https://www.lifescience.net/news/3051/how-plants-protect-themselves-from-sun-damage/">https://www.lifescience.net/news/3051/how-plants-protect-themselves-from-sun-damage/</a></p>   | <p>Roteiro de leitura sobre as características do texto de divulgação científica. Algumas características estudadas foram: uso de definição, exemplificação, parafraseamento, comparação e voz do cientista.</p> <p>Videoaula sobre o uso de rubricas exemplificando seus objetivos e funções dentro da oficina.</p>   |
| 04/05/2021<br>síncrono   | <p>“Zombie’ genes? Research shows some genes come to life in the brain after death”</p> <p>Disponível em:<br/> <a href="https://www.sciencedaily.com/releases/2021/03/210323131230.htm">https://www.sciencedaily.com/releases/2021/03/210323131230.htm</a></p> <p>“Selective time-dependent changes in activity and cell-specific gene expression in human postmortem brain”</p> <p>Disponível em:<br/> <a href="https://www.nature.com/articles/s41598-021-85801-6">https://www.nature.com/articles/s41598-021-85801-6</a></p> | <p>Discussão das diferenças entre texto de divulgação científica e artigo científico. Algumas diferenças estudadas foram: público-alvo, autores, objetivos, linguagem utilizada, marcas de persuasão e citações. Neste encontro, os/as alunos/as puderam comparar o mesmo texto escrito em forma de artigo científico e escrito para a revista de divulgação científica.</p> <p>Uso de rubrica para leitura.</p> |
| 11/05/2021<br>assíncrono | <p>“The mosquito strategy that could eliminate dengue”</p> <p>Disponível em:<br/> <a href="https://www.nature.com/articles/d41586-020-02492-1">https://www.nature.com/articles/d41586-020-02492-1</a></p>   | <p>Roteiro de leitura abordando o tema “verbos do discurso relatado”. Foram elencados verbos que reportam o autor, introduzem uma teoria, analisam, descrevem, argumentam e refletem dúvida. Posteriormente, após a leitura, os/as estudantes encontraram verbos do discurso relatado no texto e os classificaram.</p> <p>Uso de rubrica para leitura.</p>   |
| 18/05/2021<br>síncrono   | <p>“Road noise affects the development of baby birds”</p> <p>Disponível em:<br/> <a href="https://www.journals.elsevier.com/environmental-pollution/news/road-noise-affects-the-development-of-baby-birds">https://www.journals.elsevier.com/environmental-pollution/news/road-noise-affects-the-development-of-baby-birds</a></p>  | <p>Estudo de técnicas para reconhecimento de elementos da leitura de texto: tema central, posicionamento do autor, tópico frasal, palavras cognatas e palavras-chave. Posteriormente, os/as estudantes buscaram e grifaram no texto todos os elementos estudados.</p>  |
| 25/05/2021<br>assíncrono | <p>“Mammals can use their intestines to breathe”</p> <p>Disponível em:<br/> <a href="https://www.sciencedaily.com/releases/2021/05/210514134205.htm">https://www.sciencedaily.com/releases/2021/05/210514134205.htm</a></p>   | <p>Roteiro de leitura sobre vozes presentes no gênero divulgação científica. Neste roteiro, foram feitos exercícios para localizar exemplos da voz do cientista no texto, refletindo em como esta “voz” pode agregar credibilidade e autoridade ao discurso.</p> <p>Uso de rubrica para leitura</p>  |
| 31/05/2021<br>síncrono   | <p>“A hunger for social contact”</p> <p>Disponível em:<br/> <a href="https://www.lifescience.net/news/">https://www.lifescience.net/news/</a></p>   | <p>Pós-teste de leitura com catorze questões, sendo nove dissertativas, três de múltipla escolha e duas de associação entre colunas. Todas as perguntas foram</p>  |

|  |                                       |   |
|--|---------------------------------------|---|
|  | 3553/a-hunger-for-social-contact<br>/ | criadas com base no texto disponível para leitura e abordavam temas que foram discutidos durante a oficina. |
|--|---------------------------------------|---|

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Em todos os encontros síncronos e assíncronos da oficina foram atribuídos aos/as estudantes “roteiros de leitura”, nos quais havia um texto de divulgação científica para leitura e questões para que praticassem a teoria que havia sido trabalhada. Além disto, os/as estudantes também possuíam uma rubrica descritiva para guiá-los/as no momento da leitura, com critérios relacionados ao suporte, alcance, conteúdo, estrutura, e mecanismos linguísticos do texto. Algumas perguntas e atividades trabalhadas nos roteiros de leitura e que serviram como critérios para comporem as rubricas estão exemplificadas no quadro a seguir.

**Quadro 2** - Perguntas trabalhadas nos roteiros de leitura

| <b>Crítérios</b>        | <b>Perguntas trabalhadas nos roteiros de leitura</b>  |
|-------------------------|---|
| Suporte                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Onde foi veiculado o texto?</li><li>• Podemos considerá-lo como texto de divulgação científica? Por quê?</li></ul>  |
| Alcance                 | <ul style="list-style-type: none"><li>• Quem provavelmente lê esse tipo de texto?</li></ul>   |
| Conteúdo                | <ul style="list-style-type: none"><li>• Qual tema é abordado no texto?</li><li>• Como foi realizada a pesquisa apresentada?</li><li>• Quais foram os resultados obtidos?</li><li>• Quais são as palavras-chave para a compreensão do texto?</li></ul>   |
| Estrutura               | <ul style="list-style-type: none"><li>• Localize no artigo pelo menos dois recursos utilizados em textos de divulgação científica (definição, exemplificação, parafraseamento, comparação, voz do cientista, etc.) e aponte o trecho do texto que exemplifica sua escolha.</li></ul>  |
| Mecanismos linguísticos | <ul style="list-style-type: none"><li>• Localize no texto exemplos de trechos em que aparece a voz do cientista como argumento de autoridade para dar credibilidade ao discurso. Caso fossem retirados, o texto teria a mesma credibilidade perante o/a leitor/a?</li><li>• Leia o texto e destaque os seguintes aspectos: tema central do texto, posicionamento do autor/a, verbos do discurso relatado, tópico frasal, palavras cognatas, falsos cognatos e palavras-chave.</li></ul> |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

## Instrumentos de geração de dados

A pesquisa aqui apresentada contou com dois instrumentos de geração de dados, sendo o primeiro um formulário de análise de necessidades e o segundo um pré-teste e pós-teste de leitura. Antes do início da oficina, por meio da plataforma *Google Forms*, foi enviado um formulário aos/às estudantes para que através de suas respostas fosse possível planejar uma oficina que atendesse às suas necessidades, assim como compreender o perfil dos/as participantes inscritos/as. O formulário também possuía um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual os/as estudantes foram informados dos seus direitos enquanto participantes desta pesquisa.

Para conseguir avaliar o desempenho de estudantes em leitura e seus progressos, foram realizados no início e no fim da oficina testes de leitura diagnósticos, ambos com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina<sup>8</sup>, com questões de pré-leitura, leitura e pós-leitura. O pré-teste contou ao todo com dez questões, sendo seis dissertativas, três de múltipla escolha e uma de associação entre colunas. Já o pós-teste contou com catorze questões, nove dissertativas, três de múltipla escolha e duas de associação entre colunas. Durante a oficina foi trabalhado com os/as estudantes o uso de rubricas específicas para leitura de texto de divulgação científica, para que assim fosse possível analisar sua eficácia através da comparação do teste de leitura inicial e final.

## Procedimentos de análise

Para responder ao primeiro objetivo desta pesquisa, a análise do mapeamento de necessidades em relação à leitura em língua inglesa dos/as estudantes de Ciências Biológicas, foi utilizado um dos procedimentos de codificação propostos por Saldaña (2009), a codificação provisória. A codificação provisória se fundamenta na análise feita através de uma lista de códigos ou

---

<sup>8</sup> CAAE: 09695319.4.1001.5231.

categorias pré-estabelecidas anteriormente à geração de dados, sendo essa lista/categoria derivada da literatura relacionada ao estudo e das perguntas de pesquisa.

A fim de responder ao segundo objetivo de pesquisa, a análise do desempenho dos/as estudantes em leitura de textos de divulgação científica em inglês, utilizamos o modelo didático de gênero de textos de divulgação científica para a identificação do desempenho dos/as participantes. O modelo didático de gênero apresenta elementos constitutivos de um determinado gênero textual e é construído a partir da análise de um conjunto de textos pertencentes a este gênero (MACHADO; CRISTOVÃO, 2010). A construção do modelo didático de gênero é essencial para o ensino e preparo de atividades, portanto, para a promoção da oficina, foram realizadas diversas buscas e leituras sobre o gênero “texto de divulgação científica” com o objetivo de identificar suas características e mecanismos linguísticos.

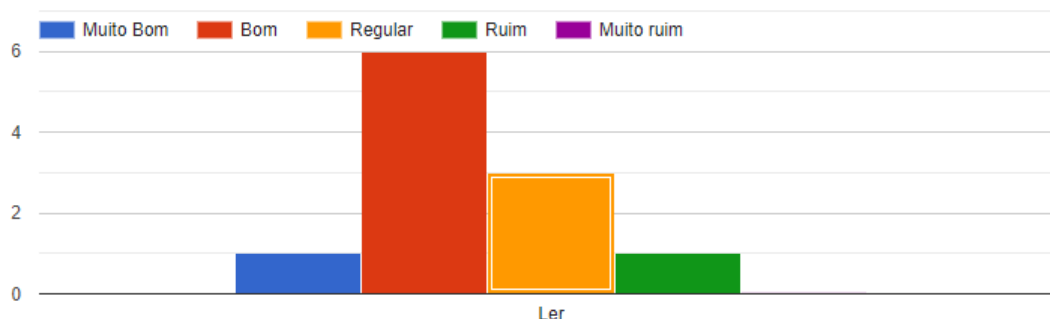
## **Questionário de análise de necessidades**

Ao planejar uma oficina para os/as estudantes do primeiro ano de Ciências Biológicas, primeiramente foi necessário conhecer o perfil dos/as participantes inscritos/as e levantar as necessidades de uso da língua inglesa na hora da leitura durante seu trajeto na graduação até o momento, assim como seus respectivos níveis de proficiência em inglês.

A primeira pergunta do questionário se referia ao conhecimento de inglês, na qual todos os/as estudantes apontaram possuírem conhecimento da língua. Logo após, foi requisitado aos/às estudantes que realizassem uma autoavaliação a respeito do seu nível de compreensão na ação comunicativa de leitura em língua inglesa, sendo que sete participantes indicaram que possuíam um nível bom ou muito bom de leitura e quatro participantes assinalaram um nível regular ou ruim. Foi possível observar que a maioria dos/as estudantes já se consideram bons na ação comunicativa em que a oficina teve como foco.



**Gráfico 1-** Nível de compreensão de leitura em língua inglesa



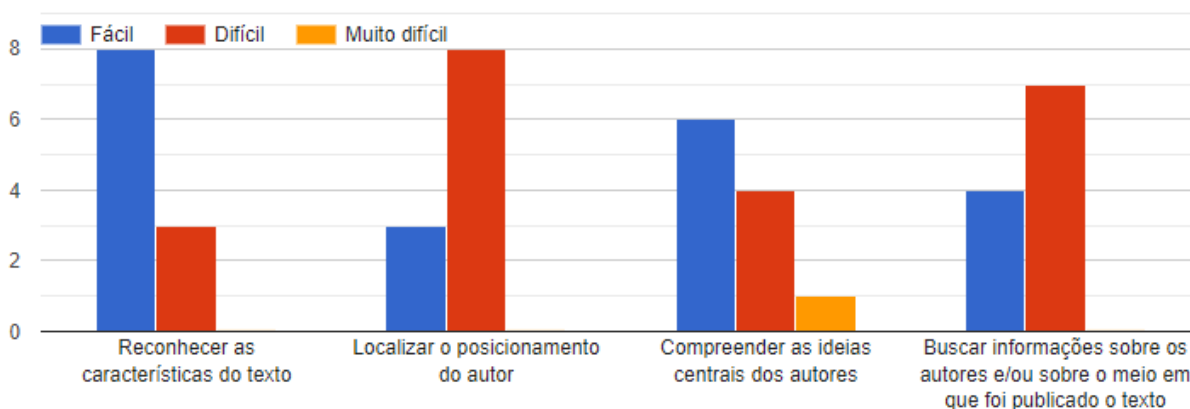
Fonte: Elaborado pelas autoras.

A próxima pergunta referia-se à necessidade do inglês no ambiente acadêmico, no qual dez dos/as participantes afirmaram possuir necessidade da língua, enquanto apenas um/a alegou não ter necessidade. Como os/as estudantes estão no primeiro ano da graduação, é possível que ainda não tenham entrado em contato com variados textos e artigos científicos em inglês, o que seria uma justificativa para o/a participante que apontou não ter necessidade da língua.

Ao serem questionados/as se o inglês será importante durante sua trajetória acadêmica, os/as estudantes unanimemente responderam que sim, e justificaram dizendo que muitos artigos científicos na área da Biologia são publicados primeiramente em língua inglesa, sendo essa uma língua importante no meio acadêmico em que estão inseridos. Também foi mencionado o desejo por estudar e trabalhar no exterior, portanto, saber inglês seria essencial para comunicação nessa situação.

A próxima pergunta foi relacionada ao grau de dificuldade de leitura em língua inglesa em quatro situações: reconhecer as características do texto, localizar o posicionamento do/a autor/a, compreender as ideias centrais do/a autor/a e buscar informações sobre o/a autor/a e/ou meio em que foi publicado o texto. De acordo com as respostas, o quesito que os/as estudantes mais teriam dificuldades seria em localizar o posicionamento do/a autor/a no texto, enquanto o que mais teriam facilidade seria em reconhecer as características do texto.

**Gráfico 2** - Grau de dificuldade de leitura em língua inglesa



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quando questionados se teriam alguma outra dificuldade específica em leitura em língua inglesa, alguns/mas estudantes mencionaram a dificuldade com palavras não utilizadas no cotidiano, como léxicos específicos de sua área acadêmica que podem não ser compreendidos facilmente apenas pelo contexto. A grande maioria, porém, respondeu que não teria outras dificuldades relacionadas à leitura em inglês.

No próximo tópico do questionário, foi solicitado aos/as estudantes que indicassem a importância e/ou necessidade dos gêneros textuais artigo científico e texto de divulgação científica. Para isso, os/as estudantes deveriam classificar cada um dos gêneros em [1] menos/nunca utilizado, [2] necessário ou [3] muito necessário. No resultado, ambos os gêneros foram classificados pela maioria dos/as participantes como muito necessários, e nenhum foi classificado como menos/nunca utilizado.

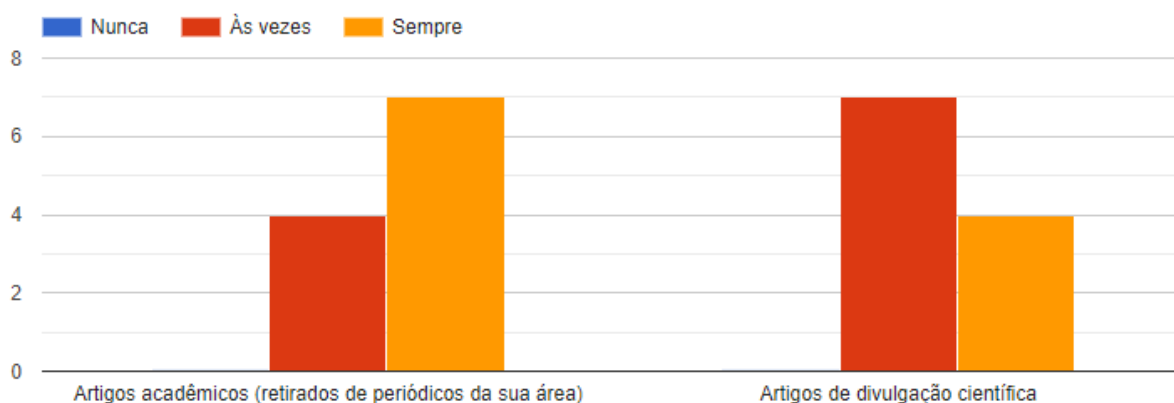
**Gráfico 3-** Importância/necessidade de artigos científicos e textos de divulgação científica



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Após serem questionados sobre a importância dos artigos científicos e textos de divulgação científica, os/as estudantes também apontaram a frequência em que utilizam esses dois gêneros textuais em sua área de atuação. Para isso, os/as participantes assinalaram entre [1] nunca, [2] às vezes ou [3] sempre para a utilização de cada gênero apontado. Nessa questão os/as estudantes indicaram maior frequência de uso dos artigos científicos, e ninguém apontou algum dos gêneros como nunca utilizado.

**Gráfico 4** - Frequência de uso de artigos científicos e textos de divulgação científica



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Por fim, foi perguntado aos/às estudantes se quando lendo um texto em outro idioma eles/as utilizam alguma estratégia para leitura, na qual 63,6% indicaram que sim, enquanto 36,4% indicaram que não utilizam estratégia nenhuma. Dentre as

estratégias mencionadas pelos/as estudantes que responderam afirmativamente estão o uso de tradutores e dicionários para entender vocabulários desconhecidos, a inferência de palavras pelo contexto e reconhecimento dos tempos verbais das sentenças.

## **Pré-teste e pós-teste de leitura**

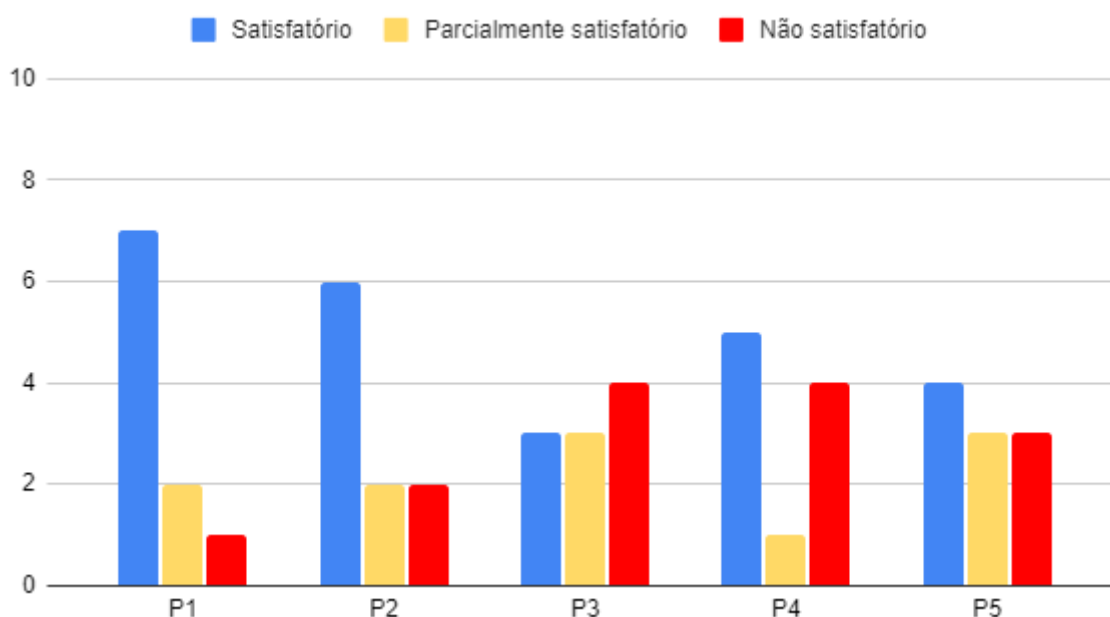
No início da oficina os/as participantes tiveram como tarefa inicial responder a um pré-teste diagnóstico de leitura que contava com um total de dez questões sobre o texto de divulgação científica intitulado “*Boy or girl? It is in the father’s genes*”,<sup>9</sup> retirado da revista *Science Daily*. Sendo este teste aplicado antes do começo das atividades teóricas, os/as estudantes responderam ao mesmo totalmente se baseando no seu conhecimento prévio sobre o gênero ‘artigo de divulgação científica’ e no seu conhecimento de língua inglesa.

Para a correção do teste, as respostas dos/as estudantes foram classificadas em satisfatória, parcialmente satisfatória e não satisfatória. O resultado obtido por cada um dos/as cinco estudantes que finalizaram todos os módulos do curso, intitulados doravante como P1, P2, P3, P4 e P5, estão apresentados no gráfico a seguir.

### **Gráfico 5 - Resultado do pré-teste de leitura**

---

<sup>9</sup> Disponível em: <https://www.sciencedaily.com/releases/2008/12/081211121835.htm>. Acesso em: 15 ago.2021.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

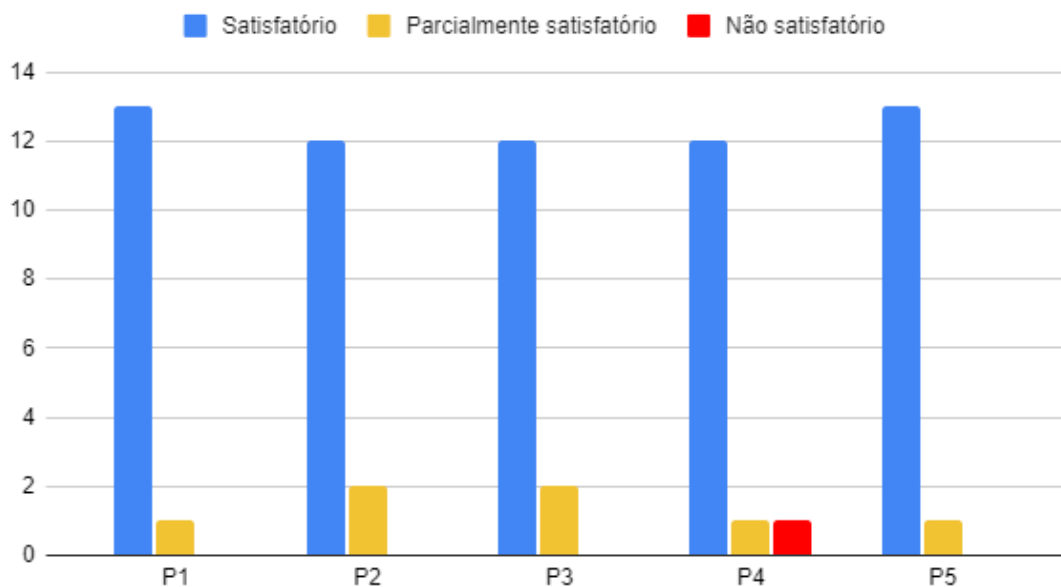
A partir dos resultados mostrados no gráfico 5, é possível observar que, das 10 questões, apenas P1 e P2 obtiveram mais de seis respostas satisfatórias e um baixo número de respostas não satisfatórias. Com relação aos/as demais estudantes, há um elevado número de respostas não satisfatórias, assim como parcialmente satisfatórias. Apenas a P4 possui um elevado número de respostas não satisfatórias e uma resposta parcialmente satisfatória.

Esses resultados podem ser analisados a partir da premissa que a leitura do gênero textual “texto de divulgação científica” em inglês foi uma experiência nova aos estudantes, e portanto, tiveram dificuldades para identificar suas especificidades e procurar as informações requisitadas (CRISTOVÃO; VIGNOLI, 2020). Ainda assim, a maioria dos/as estudantes obtiveram um saldo positivo entre respostas satisfatórias e não satisfatórias, sendo apenas P3 com um maior resultado não satisfatório.

Após oito semanas de encontros síncronos e assíncronos com leituras de variados textos de divulgação científica, roteiro de leitura e com o uso de rubrica, os/as estudantes realizaram um novo teste diagnóstico, para que fosse possível comparar seus rendimentos iniciais e finais. O texto selecionado para o pós-teste era

intitulado “*A hunger for social contact*”<sup>10</sup> e foi retirado da revista *Life Science*. Os resultados do pós-teste de leitura estão apresentados no gráfico a seguir.

**Gráfico 6 - Resultado do pós-teste de leitura**



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Observando o gráfico com os resultados do pós-teste de leitura, é possível perceber uma considerável melhora no desempenho dos/as participantes. Todos os/as participantes obtiveram um alto nível de respostas satisfatórias se comparados ao pré-teste de leitura aplicado no início do curso, e ainda é possível notar que apenas P4 obteve uma resposta não satisfatória.

Alguns fatores poderiam justificar uma melhora na performance dos/as estudantes no pós-teste de leitura, sendo eles: as discussões durante os encontros síncronos e assíncronos sobre texto de divulgação científica e suas características específicas (BARROS;MAIA, 2017; NANTES;LUPPI, 2009), os roteiros de leitura trabalhados durante a oficina com perguntas relacionadas ao conteúdo do texto e gênero textual, e por fim, a rubrica utilizada em cada roteiro de leitura.

A rubrica produzida e adaptada para a oficina, em especial, pode ter contribuído para uma melhor leitura de textos de divulgação científica em inglês por

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.lifescience.net/news/3553/a-hunger-for-social-contact/>. Acesso em: 16 ago.2021.

parte dos/as estudantes, pois através dela os/as participantes puderam ter acesso aos critérios descritos com relação ao o suporte, alcance, conteúdo, estrutura, e mecanismos linguísticos do texto, obtendo um melhor resultado no pós-teste.

## Conclusão

Nossa pesquisa teve como objetivos mapear as necessidades de estudantes quanto à leitura em língua inglesa, assim como analisar o efeito do uso de rubricas na leitura de TDC. Assim, foi possível observar que estudantes consideram o inglês muito importante para sua trajetória na universidade, portanto, aperfeiçoar suas habilidades em leitura em LI é essencial para um melhor desempenho em atividades acadêmicas. Por meio da análise de necessidades também foi possível entender os pontos em que estudantes possuem mais dificuldades na hora da leitura, e assim criar uma oficina que atendesse a essas necessidades.

Quanto ao uso das rubricas, foi possível observar que elas podem, com seus critérios constitutivos, servir como guias orientadoras tanto de uma autoavaliação por parte do/a aluno/a quanto como avaliação por parte do/a professor/a. Elas também são capazes de guiar a preparação de atividades de leitura, podendo chamar a atenção para conteúdos presentes no texto, tangenciados por elementos presentes e questões ausentes. As rubricas podem auxiliar não só no processo de compreensão de conceitos científicos e construção de sentidos, mas engendrar reflexões críticas acerca do conteúdo lido, forjando relações entre conteúdos já estudados.

## Referências

ALEXANDRE, Sheila de Almeida Matias; CORREIA, Simone. Avaliação de expressão escrita em língua estrangeira. *Cadernos do CNLF*, vol. XXI, n. 3. Rio de Janeiro. 2017. Disponível em: [http://www.filologia.org.br/xxi\\_cnlf/cnlf/tomo2/0121.pdf](http://www.filologia.org.br/xxi_cnlf/cnlf/tomo2/0121.pdf). Acesso em: 01 abr. 2023.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAIA, Valéria de Fátima Roncon. O gênero “Reportagem de Divulgação Científica” e seus subgêneros. *Veredas*, Juiz de Fora, v. 21, n. Especial, p. 116-136, 2017. DOI: <https://doi.org/10.34019/1982-2243.2017.v21.27997> Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/27997>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BEZERRA, Benedito. Letramentos acadêmicos e construção da identidade: a produção do artigo científico por alunos de graduação. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 61-76, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ld/a/zDHwLv4hn3BHrx986d4NZBt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2023.

BIAGIOTTI, LCB. Conhecendo e aplicando rubricas em avaliações. *In: Congresso Brasileiro de Educação a Distância*. 2005. p. 1-9. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4406681/mod\\_resource/content/1/Rubricas%20na%20EaD\\_introduc%CC%A7a%CC%83o.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4406681/mod_resource/content/1/Rubricas%20na%20EaD_introduc%CC%A7a%CC%83o.pdf). Acesso em: 01 abr. 2023.

CARLINO, Paula. *Escribir, leer, y aprender en la universidad*. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de cultura económica: Ciudad de México, 2005.

CATALDI, C. A divulgação da ciência na mídia impressa: um enfoque discursivo. *In: GOMES, M. C. A.; MELO, M. S. de S.; CATALDI, C. (Org.). Gênero discursivo, mídia e identidade*. Viçosa: Ed. UFV, 2007, p.155-164.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; VIGNOLI, Jacqueline Sanches. Ações de Didatização de Gêneros em prol de Letramentos Acadêmicos: práticas e demandas. *Horizontes*, Belo Horizonte, v. 38, n. 1, p. 020012, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.869>. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/869>. Acesso em: 01 abr. 2023.

DELLA ROSA, Stéfanie. *Análise das reflexões estabelecidas por pesquisadores entre conhecimento de língua inglesa e desempenho acadêmico*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/5759>. Acesso em: 01 abr. 2023

DELLA ROSA, Stéfanie Fernanda Pistoni; KAWACHI-FURLAN, Cláudia Jotto; AUGUSTO-NAVARRO, Eliane Hércules. Inglês para propósitos específicos (IPE): características e tendências atuais de ensino. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 2, n. 1, p. 25-40, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6193391>. Acesso em: 01 abr. 2023.



GIL, Beatriz; ARANHA, Solange. Um estudo do gênero abstract na disciplina de Antropologia: a heterogeneidade da (s) área (s). *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 33, p. 843-871, 2017. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502017000300843&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502017000300843&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 fev. 2023.

GRILLO, Sheila Vieira de Camargo; GIERING, Maria Eduarda; MOTTA-ROTH, Désirée. Discourse Perspectives of Science Divuligation/Popularization. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 3-13, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/PNk5xJk8JJMBYhy6PXtL9rx/?lang=en>. Acesso em: 01 abr. 2023

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2010. Disponível em: [https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem\\_Discurso/article/view/349](https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349). Acesso em: 01 abr. 2023

MOTTA-ROTH, Désirée; SCHERER, Anelise Scotti. Popularização da ciência: a interdiscursividade entre ciência, pedagogia e jornalismo. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 11, p. 164-189, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/6g4PjKM8Y4kFQLSGfmT88sq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01 abr. 2023.

NANTES, Eliza A. Sheuer; LUPPI, Sandra Elaine. As “vozes” presentes no gênero divulgação científica. *Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*, Caxias do Sul, p. 1-19, 2009. Disponível em: [https://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos\\_autor/arquivos/as\\_vozes\\_presentes\\_no\\_genero\\_divulgacao\\_cientifica.pdf](https://www.uces.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/as_vozes_presentes_no_genero_divulgacao_cientifica.pdf). Acesso em: 01 abr. 2023.

SALDAÑA, Johnny. *The coding manual for qualitative researchers*. London: SAGE Publications Ltd, v. 3, 2009. Disponível em: <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5018667>. Acesso em: 01 abr. 2023

VIEIRA, Bruna Gabriela Augusto Marçal; ARANHA, Solange. O primeiro passo na trajetória da elaboração de um curso de EAP para pós-graduandos em Ciência da Computação: análise de necessidades. *Entretextos*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 139-171, 2015. DOI:10.5433/1519-5392.2015v15n2p139.

Recebido em: 17 dez. 2021.  
Aprovado em: 18 mar. 2022.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto




## **Necessidades de letramentos críticos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos**

### ***Critical literacy needs in Portuguese Language classes in Youth and Adult Education***

### ***Necesidades críticas de alfabetización en las clases de lengua portuguesa en la educación de jóvenes y adultos***

Rosivaldo Gomes<sup>1</sup>

 0000-0001-8770-6177

**RESUMO:** Neste artigo, partindo de uma perspectiva crítica, social e ideológica de linguagem (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016, 2018), em diálogo com uma concepção socio-histórica de letramentos (KLEIMAN, 1995; 2007; 2014; STREET, 1984, 1995), discutimos alguns resultados de uma pesquisa que objetivou investigar práticas de leitura com base nas contribuições dos letramentos críticos (JANKS, 2016; SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012) em uma sala de aula da educação básica. A partir de um caráter qualitativo e interpretativista, analisamos respostas de uma atividade diagnóstica realizada com alunos e alunas de uma turma de educação de jovens e adultos de uma escola pública da cidade de Macapá-AP, que participaram como colaboradores da pesquisa. Os dados foram gerados em uma cena de letramento escolar (BUNZEN, 2010), a partir da aplicação de uma atividade diagnóstica com questões de leitura e interpretação do gênero charge sobre “Redução da Maioridade Penal”. Com base na análise dos dados, concluímos que percepções sobre representações sociais, apresentadas no texto da atividade diagnóstica, pouco foram questionadas pelos alunos e pelas alunas. Porém, é perceptível também, em algumas das respostas, mesmo que de maneira ainda tímida, indícios de reflexão e criticidade (MAIOR, 2010) a respeito das representações sociais, discursivas e identitárias que o texto pressupõe como sentidos sobre a temática central discutida, neste caso, redução da maioridade penal.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; Letramento crítico; Ensino; Eja.

**ABSTRACT:** In this article, based on a critical, social and ideological perspective of language (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016, 2018), in dialogue with a sociohistorical conception of literacies (KLEIMAN, 1995, 2007, 2014; STREET, 1984, 1995), we discuss some results of a research that aimed to investigate reading practices based on the contributions of critical literacies (JANKS, 2016; SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012) in a basic education classroom. From a qualitative and interpretativist stance, we analyzed responses from a diagnostic assessment activity carried out with male and female students of a class of young and adult education in a public school in the city of Macapá-AP, who participated as collaborators in the research.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística Aplicada (IEL/UNICAMP). Docente do Departamento de Letras e Artes dos Programas de Pós-Graduação em Letras PPGLET/UNIFAP e PPGEL/UFMS. E-mail: rosivaldo@unifap.br.

The data were generated in a school literacy scene (BUNZEN, 2010), from the application of a diagnostic activity with reading questions and interpretation of a cartoon about "the reduction of the age of criminal liability". Based on the data analysis, we concluded that perceptions about social representations, presented in the text of the diagnostic activity, were hardly challenged by the students. However, it is also perceptible, in some of the answers, even if inconspicuously, signs of reflection and criticality (MAIOR, 2010) regarding the social, discursive and identity representations that the text assumes as meanings about the central theme discussed, in this case, the reduction of the age of criminal liability.

**KEYWORDS:** Reading; Critical literacy; Teaching; Youth and adult education.

**RESUMEN:** En este artículo, partiendo de una perspectiva crítica, social e ideológica del lenguaje (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016, 2018), en diálogo con una concepción sociohistórica de las alfabetizaciones (KLEIMAN, 1995, 2007, 2014; STREET, 1984, 1995), se discuten algunos resultados de una investigación que pretendía cuestionar en las prácticas lectoras a partir de las contribuciones de las alfabetizaciones críticas (JANKS, 2016; SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012) en un aula de educación básica. Desde un carácter cualitativo e interpretativo, analizamos las respuestas de una actividad diagnóstica realizada con alumnos y alumnas de una clase de educación de jóvenes y adultos de una escuela pública de la ciudad de Macapá-AP, que participaron como colaboradores de la investigación. Los datos se generaron en un escenario de alfabetización escolar (BUNZEN, 2010), a partir de la aplicación de una actividad diagnóstica con preguntas de lectura e interpretación del género charged "Reducción de la edad de imputabilidad penal". A partir del análisis de los datos, concluimos que las percepciones sobre las representaciones sociales, presentadas en el texto de la actividad de diagnóstico, fueron poco cuestionadas por los alumnos. Sin embargo, también es perceptible, en algunas de las respuestas, aunque de forma aún tímida, signos de reflexión y criticidad (MAIOR, 2010) respecto a las representaciones sociales, discursivas e identitarias que el texto presupone como significados sobre el tema central tratado, en este caso, la reducción de la edad penal.

**PALABRAS CLAVE:** Lectura; Alfabetización crítica; Enseñanza; Eja.

## Introdução

Neste artigo, partindo de uma perspectiva crítica, social e ideológica da linguagem (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016, 2018), em diálogo com uma concepção socio-histórica de letramentos (KLEIMAN, 1995, 2007, 2014; STREET, 1984), discutimos alguns resultados de uma pesquisa que objetivou investigar práticas de leitura com base nas contribuições dos letramentos críticos (JANKS, 2016; SOUZA, 2011; TAKAKI, 2012) em uma sala de aula da educação básica. Tais reflexões surgem de uma pesquisa desenvolvida com alunos/as da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Macapá-AP, na qual objetivou-se trabalhar práticas de leitura e de escrita como construções socioculturais e situadas de letramentos.

A pesquisa, situada no campo da Linguística Aplicada (LA), sustenta-se a partir de discussões teóricas sobre educação linguística crítica e cidadã, ensino de línguas, questões sociais e letramentos críticos. Para o desenvolvimento do estudo, valemo-nos da abordagem qualitativa-interpretativista, sendo realizada uma pesquisa-ação educacional (TRIP, 2005). Seguindo as fases da pesquisa-ação, em um primeiro momento, houve a necessidade de reconhecimento de saberes já apreendidos pelas/os alunas/os a respeito de conhecimentos linguístico-textuais, discursivos e pragmáticos da língua portuguesa.

Para a realização da primeira fase da pesquisa desenvolvemos uma atividade diagnóstica envolvendo a leitura de um texto multimodal do gênero charge. Esse texto congrega, em sua composição, uma característica social de criticidade que em muito pode ajudar professores/as a analisarem de que forma alunas/os mobilizam capacidades de leitura (multimodais) necessárias à compreensão desse gênero, não apenas como uma prática de linguagem voltada à questão do humor e entretenimento, mas também como um instrumento para agir em situações de linguagem para uma tomada de consciência crítica e de questionamentos sobre certos sentido e ideologias, sustentadas nesse gênero.

O texto encontra-se organizado em três momentos, além da introdução e das considerações finais. Assim, inicialmente discutimos a relação entre ensino de língua e letramento crítico; em seguida tratamos sobre a configuração metodológica do estudo e a geração dos dados, e na sequência apresentamos algumas análises sobre práticas de leitura e a necessidade de espaços para criticidade e questionamentos nas leituras escolares.

## **Ensino de Língua Portuguesa e letramento crítico**

No contexto brasileiro, o ensino de Língua Portuguesa, nos últimos 25 anos, tem passado por diversas alterações tanto em relação às propostas prescritivas que guiam esse ensino, ou seja, a partir da publicação de inúmeros documentos parametrizadores sobre o ensino dessa disciplina, feitos por instâncias governamentais nacionais, como, Ministério da Educação (MEC) e redes estaduais e

municipais de ensino, quanto no que diz respeito às práticas do letramento escolar que, em alguma medida, têm se apropriado desses documentos e de suas orientações para os processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Isso evidencia o que Antunes (2003) denominou de “sinais de mudança” e que vem se concretizando, mesmo que ainda de maneira lenta, nas práticas do letramento escolar. Além disso, novas abordagens teóricas, situadas em perspectivas que veem língua/linguagem como interação, discurso e prática social (JORDÃO, 2016), têm contribuído para a ampliação de práticas que, até pouco tempo, reduziam o ensino de língua ao reconhecimento de nomenclaturas e classificações gramaticais (ANTUNES, 2003, 2014), apesar de sabermos que “quando se trata do que acontece numa sala de aula, não há padrões inflexíveis, modelos fixos; na verdade, recorre-se a diversos caminhos teórico-metodológicos para a condução do processo de ensino-aprendizagem.” (MENDONÇA, 2006, p. 200).

Uma abordagem que consideramos ser um caminho possível para condução do processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar, conforme pontua Mendonça (2006), parte dos estudos dos letramentos críticos. De acordo com Janks (2016, p. 22), a língua não apenas como estrutura, mas como um modo de agir sobre o mundo e sobre as pessoas, configura o que significa “fazer letramento crítico.” Nessa visão, a ideia de textos/enunciados, que se materializam em um determinado gênero do discurso e que são produzidos, ou circulam em esferas da atividade humana, ou em campos, configuram-se como manifestações dialógico-discursivas, portanto, ideológicas, pois apresentam juízos de valor e não podem ser compreendidos nem como parciais, nem como neutros, já que “os textos são situados e trabalham para posicionar seu público-leitor [...] são representações parciais do mundo.” (JANKS, 2016, p. 23).

Ainda para Janks (2016), a ideia de um trabalho de ensino de língua, que envolva letramento crítico, deve levar em consideração questões de poder, diversidade e acesso. Em linhas semelhantes, Jordão (2016) também pontua que, pensada como abordagem educacional e não como uma metodologia, o letramento crítico parte de uma visão de língua como discurso, portanto, como uma prática

social situada de construção e negociação de sentidos, isto é, sentidos que são atribuídos aos textos pelos sujeitos e não apenas retirados dos textos.

Dessa maneira, argumenta a autora que o letramento crítico,

se constrói a partir de uma visão de mundo pós-moderna e descolonizadora, que percebe a escola como um espaço coabitado por seres inteligentes, que trazem consigo conhecimentos de ordens diversas; compartilhados, tais saberes constroem o mundo como um espaço de agência criativa e transformadora. (JORDÃO, 2016, p. 43).

Pensado nesse viés, o letramento crítico abre possibilidades para se considerar modos outros de construção, negociação e ressignificação tanto do ensino de línguas, no caso desta pesquisa de língua portuguesa, quanto da aprendizagem e de sentidos aos textos, discursos e representações sociais. Assim, longe de se configurar como uma metodologia de ensino fechada e com uma lista de conteúdos, habilidades ou competências, o letramento crítico apresenta-se como uma prática que possibilita tanto o/a professor/a quanto o/a aluno/a se verem como sujeitos (co)partícipes da construção de saberes e de práticas com as quais possam se posicionar de forma reflexiva em relação aos diversos processos de construção de sentidos que informam a sociedade (JORDÃO, 2016).

Dessa maneira, o letramento crítico (LC) refere-se:

a uma prática social de linguagem, na qual os interlocutores utilizam formas de linguagem de diversas fontes e recursos para construir e negociar significados com uma variedade de interlocutores. Questões de raça, etnia, sexualidade, gênero e diversidade cultural, intensificam a luta por interesses próprios num jogo de linguagem que mescla ideologias, paradoxos e relações dinâmicas de poder. (TAKAKI, 2012, p. 974-975).

A partir de uma postura crítica em relação ao que é apresentado como textos que são produzidos e que circulam socialmente em diferentes práticas de letramentos, os/as aluno/as podem ser instigados/as, em uma prática reflexiva de leitura como réplica ativa e de letramento crítico (GOMES, 2017), a pensarem em questionamentos como: o que está sendo dito neste texto? A quem se dirige? Se dito de outra forma, o sentido ainda seria esse? De onde fala? Quem está sendo representado/a? Quem está sendo silenciado/a? Que ideologias e discursos hegemônicos estão sendo mantidos? E quais estão sendo problematizados? Para o

interesse de quem?

Questionamentos como esses podem ampliar não só a aprendizagem em relação à compreensão da língua, dos textos e de seus sentidos, mas também possibilitar aos/às alunos/as reconhecerem modos de problematizar as hierarquias sociais e assim “questionar os sistemas de inclusão e exclusão, de valorização e desvalorização de pessoas e seus saberes.” (JORDÃO, 2016, p. 45). Assim, ao pensarmos o ensino de Língua Portuguesa a partir da perspectiva dos letramentos críticos (TAKAKI, 2012), abrem-se caminhos para que o/a professor/a possa criar momentos de diálogos, isto é, espaços que permitam que a voz do/a aluno/a seja ouvida na construção de sentidos e significados em relação à leitura, à produção textual (cada vez mais multimodal/hipermidiática) e à análise linguística/semiótica dos textos trazidos à sala de aula. Isso também abre espaço para que os/as alunos/as possam refletir sobre consequências tanto locais, quanto globais que exigem um posicionamento “de uma forma ou de outra, num dado momento de sua construção crítica de conhecimento.” (TAKAKI, 2012, p. 976).

É nesse sentido que devemos também pensar no desenvolvimento comunicativo, pois conforme pontua Antunes (2014, p. 11) “a competência linguístico-comunicativa das pessoas” é um dos “recursos fundamentais” que podem proporcionar “o êxito de suas múltiplas atuações sociais”, tanto profissionalmente, quanto na vida em sociedade. Contudo, vamos além e propomos que não apenas a competência linguístico-comunicativa é capaz de “empoderar” um sujeito, mas a sua maneira de construir sentidos próprios a sua realidade (de forma consciente e prudente), de tudo aquilo que consome das múltiplas possibilidades de configuração cultural - impressa, digital e midiática.

Logo, é nesse momento tecnológico, de acesso maciço à informação e, em variados meios de comunicação, que a escola deve potencializar não só competências e habilidades, conforme preconiza a Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017), mas também práticas de letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009) que envolvam a leitura dos/as alunos/ as. A respeito disso, Janks (2018) argumenta que o estímulo ao letramento crítico acarretará a

[...] capacidade de reconhecer que os interesses dos textos nem sempre coincidem com os interesses de todos e que eles estão abertos à reconstrução; a capacidade de entender que os discursos nos produzem, falam através de nós e, no entanto, podem ser desafiados e mudados; a capacidade de imaginar os efeitos possíveis e reais dos textos e avaliá-los em relação a uma ética da justiça social e dos cuidados sociais. (JANKS, 2018, p. 26).

Logo, consideramos que é responsabilidade também dos/as professores/as proporcionarem meios pedagógicos e didáticos de avaliação da capacidade crítica dos/as alunos/as e, ainda, possibilitar um “avanço” ou desenvolvimento cada vez mais contínuo do letramento crítico nas aprendizagens desses sujeitos, em aspectos que vão desde práticas de leitura e de produção de texto dentro de contexto escolar, como também em outras esferas sociais nas quais os/as discentes sejam ou estejam inseridos/as. Portanto, em espaços escolares se faz necessário também que temas que são sempre polêmicos, mas necessários à educação escolar, tais como: homofobia; feminismo(s); direitos humanos; racismo(s); intolerância(s); política(s) de governo, sejam discutidos, uma vez que essas questões também dizem respeito à educação linguística escolar crítica e cidadã.

Para Takaki (2012, p. 975) – e concordamos com ela – o letramento crítico une “linguagem, identidade, conhecimento, cultura, poder, ensino-aprendizagem e realidade” de forma que um aspecto está diretamente ligado a outro. No letramento crítico, portanto, como defende Jordão (2013, p. 76), não há espaço para verdades absolutas e irrefutáveis, o que acontece na verdade é que alguns saberes são mais dominantes/legitimados se comparados a outros conhecimentos menos prestigiados. Contudo, é necessário dizer que por mais que no letramento crítico exista uma tendência a construções de sentido democráticos (em que todos/as possuem voz e vez), não podemos aceitar certas visões/interpretações de mundo – “por serem pensamentos culturais hierárquicos dominantes” – que diminuem ou menosprezam – e que perpetuam comportamentos intolerantes e preconceituosos contra pessoas e classes subalternizadas ou minorizadas.

## Metodologia



Os dados gerados, e que trago para a análise neste artigo, fazem parte de uma pesquisa qualitativa-interpretativista e explicativa, do tipo pesquisa-ação educacional (TRIP, 2005). A pesquisa foi desenvolvida com alunos/as da 1ª etapa da EJA de uma escola da rede pública de ensino localizada na cidade de Macapá-AP. A pesquisa-ação, conforme Trip (2005), apresenta como principal objetivo uma estratégia de ação para o desenvolvimento de professores/as e pesquisadores/as que objetivam aprimorar a prática de ensino e auxiliar no desenvolvimento dos sujeitos incluídos em processos, neste caso, de ensino e de aprendizagem.

Seguindo o ciclo das fases de uma pesquisa-ação, como sugerido por Trip (2005), mas com adaptações aos objetivos de pesquisa que foram propostos, os dados foram gerados a partir da:

- i) análise situacional da escola, que ocorreu a partir da visita à escola, seleção de uma turma piloto para participação do projeto e aplicação de uma atividade teste de sondagem de práticas de leitura com os/as alunos/ as. Nesse momento, também foi realizada uma observação não participante na turma investigada;
- ii) elaboração do planejamento da ação, que ocorreu a partir do diagnóstico realizado e possibilitou-nos a criação das atividades didáticas;
- iii) execução/implementação da ação, realizada a partir de um conjunto de oficinas<sup>2</sup> de intervenção em sala de aula com o apoio de um planejamento e de um Projeto Didático Autoral de Material de Ensino (PDAE)<sup>3</sup>:

---

<sup>2</sup>As oficinas foram iniciadas em dezembro de 2019 e teriam continuidade a partir de março de 2020, todavia foram suspensas em função do fechamento das escolas devido ao período de quarentena que o Brasil viveu por consequência da pandemia da COVID-19. Assim, além da primeira fase, foi possível realizar também a fase referente à aplicação do plano de ação com duas oficiais envolvendo atividades de leitura, análise linguística e produção textual.

<sup>3</sup>Em nosso grupo de pesquisa (NEPLA/UNIFAP), partindo da lógica de que os/as professores/as em formação (acadêmicos/as) devem ter conhecimentos sobre os processos envolvidos na elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas, adotamos a proposta de Projeto didático autorial de material de Ensino (PDAE), que, conforme Gomes (2018) configura-se como um protótipo de material didático de ensino aberto (tanto em formato digital quanto impresso) que permite ao/a professor/a, em formação ou já formado/a, a organização, a partir de um modelo didático de um

- iv) avaliação dos resultados com pós-testes (atividades e socialização de atividades que seriam produzidas com a turma).

O objetivo maior da pesquisa foi trabalhar práticas de leitura e de escrita como construções socioculturais, situadas e realizadas em práticas diversas de letramentos. Neste artigo, em função da delimitação para a análise dos dados gerados, discutimos alguns resultados referentes à primeira fase da pesquisa, na qual aplicamos uma atividade diagnóstica para sondagem inicial da compreensão leitora multimodal e de aspectos de criticidade, envolvidos na leitura feita pelos/as colaboradores/as<sup>4</sup> da pesquisa. Essa fase foi realizada a partir de uma atividade de leitura do gênero discursivo multimodal charge.

A atividade foi realizada com vinte e um/a (21) discentes do 1º ano do Ensino Médio da EJA, alunos/as na faixa etária entre 22-60 anos e contou com a participação do professor regente da turma<sup>5</sup>. Os dados analisados são oriundos de uma cena de letramento escolar (BUNZEN, 2010), envolvendo a leitura do texto “Redução da maioria penal”, charge produzida por José Bello da Silva Júnior – o chargista Bello (10 CHARGES..., 2017). A análise dos dados foi realizada a partir das respostas dadas pelos/as alunos/ as às questões sete (7) e oito (8) da atividade.

Para essa análise foram consideradas como categorias algumas capacidades e objetivos de leitura sob a perspectiva do letramento crítico, propostas por Gomes

---

gênero ou de temáticas, de um conjunto de atividades sequenciadas voltadas para a didática do ensino, não necessariamente de todas ao mesmo tempo, de práticas de leitura, práticas de análise linguística (semiótica) e práticas de produção de textos a partir de processos de construção de sentidos no ensino-aprendizagem de línguas.

<sup>4</sup>Assumimos o termo colaboradores/as no lugar de “informantes ou apenas participantes” por entendermos que a Linguística Aplicada não trabalha com informantes, pois em geral, nossas pesquisas são construídas de forma colaborativa, envolvendo pesquisadores/as, professores/as ou alunos/as. Além disso, compreendemos ser a prática de pesquisa-ação um espaço para o agenciamento de professores/as e alunos/as em sala de aula, processo no qual os sujeitos colaboradores/as passam de consumidores/as para coprodutores/as, atuando na construção de sentidos no mundo, abandonando as verdades tidas como universais. (JORDÃO, 2010, p. 433-439).

<sup>5</sup> Seguindo as recomendações da Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016/Conep todos os sujeitos participantes da pesquisa receberam um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Além disso, a pesquisa foi registrada no Departamento de Pesquisa da Universidade do Amapá e vinculada ao projeto Materiais didáticos digitais e novos (multi)letramentos: caminhos para um web-currículo – n. PVL630-2018. A pesquisa também foi registrada e aprovada pelo Comitê de Ética a partir do Parecer de n.º 4.391.856.

(2017), conforme quadro 1:

**Quadro 1** – Práticas de leitura de textos multimodais sob a perspectiva do letramento crítico e do questionamento

| Leitura (multimodal) na perspectiva do letramento crítico | Práticas de leitura (capacidades)  |
|---|--|
|   | Reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/semiose verbal quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos. |
|   | Compreender as injustiças e as desigualdades (quando) presentes nas mensagens do texto multissemiótico.  |
|   | Relacionar o uso da linguagem às práticas sociais e questionar as relações de poder presentes no texto multissemióticos.   |

Fonte: Elaborado com base em Gomes (2017).

Tendo em vista que os dados gerados se tornariam públicos, na análise, utilizamos pseudônimos para a identificação dos/das colaboradores/as da pesquisa. A atividade inicial foi composta por 9 (nove) questões, as quais tratavam de aspectos relacionados a noções de língua, conteúdos tratados na aula de Língua Portuguesa, leitura e interpretação textual e sobre sugestões de temas e textos para serem trabalhados durante o projeto. Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados.

## Análise

Na cena de letramento (BUNZEN, 2010) selecionada para análise neste trabalho, evidenciamos a utilização do texto multimodal “Redução da maioria penal”, charge produzida por José Bello da Silva Júnior – o chargista Bello”(10 CHARGES..., 2017). Esse texto compunha a atividade diagnóstica que apresentava um conjunto de questões de leitura e interpretação textual. Abaixo, reproduzimos a charge:

**Figura 1** – Charge Redução da maioria penal



Fonte: 10 CHARGES..., (2017).

A atividade de leitura foi aplicada no dia 05/11/2019, durante o contexto inicial da pesquisa para vinte e um discentes da turma da EJA. Conforme já informado, o texto que compunha a atividade apresentava como temática principal a redução da maioria penal no contexto brasileiro. A atividade foi composta por nove (9) questões abertas, sendo duas (2) voltadas para leitura e interpretação do gênero discursivo charge. As duas questões visavam despertar e promover a reflexão das alunas/alunos sobre o contexto do sistema prisional brasileiro e sobre a redução da maioria penal. Abaixo, no quadro 2, reproduzimos as questões que foram apresentadas aos/às discentes.

**Quadro 2 - Questões de leitura e interpretação da atividade diagnóstico**

| N.º | Questões   |
|-----|--|
| 07  | Acima, temos uma charge que aborda a questão da maioria penal no Brasil. A qual grupo social pertencem os personagens ilustrados? Quais elementos linguísticos e/ou visuais podem comprovar sua opinião?                       |
| 08  | Conforme a charge, vemos que o tema trata a respeito do sistema prisional brasileiro e sobre a redução da maioria penal. Você acredita que quem tem menos poder aquisitivo, de fato, é mais injustiçado no Brasil? Justifique. |

**Fonte:** Elaborado pelo autor.

Apesar de a aplicação da atividade diagnóstica ter sido realizada com os/as vinte e um/uma (21) alunos/as da turma, somente seis (6) responderam as duas (2) questões por completo. Considerando essa situação, a análise foi realizada apenas sobre essas seis (6) respostas. Antes de entrarmos na análise dessas respostas, destacamos alguns aspectos referentes à multimodalidade constitutiva do exemplar do gênero charge que foi apresentado na atividade.

Os textos multimodais estão presentes nas práticas sociais geradas pelas combinações de múltiplas linguagens e recursos semióticos – som, imagem, cores, formatos, disposição de elementos, entonação (GOMES, 2017), entre outros recursos semióticos – extrapolando, assim, o texto impresso, sendo necessário, portanto, a mobilização de diversas outras capacidades de leitura na/para a produção de sentido a esses textos.

O trabalho com a multimodalidade torna-se um ponto de partida significativo para o ensino de leitura em sala de aula, uma vez que para a compreensão da construção de sentidos, em textos multimodais, faz-se necessário, por parte do alunado, o reconhecimento de como recursos semióticos, empregados nesses textos, funcionam. Contudo, conforme argumenta Gomes (2017, p. 89) é necessário também que o/a aluno/a compreenda que a construção desses sentidos não se restringe ao reconhecimento de combinações de recursos multimodais/semióticos, ou seja,

não basta o aluno (re)conhecer as linguagens ou recursos semióticos que constituem um texto/enunciado em um determinado gênero. É necessária, também, a compreensão de que as escolhas que o autor faz das linguagens que constituem o gênero e o modo como as integra e as maneja relacionam-se, também, com situações concretas de enunciação onde esse gênero cir-cula ou circulará, com os parceiros do discurso, com as

apreciações de valor que os sujeitos farão desses textos e de outros textos/enunciados a partir dele. Ou seja, é necessário que essas capacidades do tratamento e do reconhecimento da multissemiose se relacionem com capacidades mais amplas de leituras que não podem ser mensuradas exclusivamente pelos textos, mas a partir dele e seus contextos de significação a partir das situações reais de uso da linguagem.

Tendo em vista as questões levantadas por Gomes (2017), destacamos que com relação à pergunta sete (7), vemos que para a construção de suas respostas os/as alunos/as mobilizam capacidades de leitura, como a do tipo “reconhecer e usar recursos semióticos constitutivos tanto da linguagem/ semiose verbal, quanto visual para indicar caminhos de leitura nos textos de gêneros multissemióticos”. Ao mobilizarem essa capacidade de leitura, os/as colaboradores/as da pesquisa criam caminhos de leitura e de interpretação e levam em consideração a combinação multimodal dos recursos semióticos para construção e negociação de sentidos, conforme pode ser observado nas respostas a seguir:

### Quadro 3 - Excerto

**Acima, temos uma charge que aborda a questão da maioria penal no Brasil. A qual grupo social pertence os personagens ilustrados? Quais elementos linguísticos ou visuais podem comprovar sua opinião?**

*AL1: Classe baixa, favelados, modos de vestir e falar*

*AL2: Em classe baixa, pois demonstram uma linguagem de quebrada e a forma de se vestir, segurando uma arma na mão, demonstra que não frequentaram uma escola*

*AL3: Adolescentes, roupas, armas e os palavrados como eles se comunicam um com o outro.*

*AL4: É um grupo de maus elementos armados questionando que só pobres podem ser presos, enquanto os ricos não vão presos por terem o poder aquisitivo.*

*AL5: Para mim o grupo social que pertence os personagens são os miliantes pelo fato das suas falas onde contem gírias ou de pessoas sem o conhecimento de Português.*

*AL6: A forma que eles falam, as armas (...)*

**Fonte:** Dados de pesquisa de campo – Grupo NEPLA.

A partir das respostas dos/as alunos/as, conforme excerto 1, observamos que os alunos e as alunas estabeleceram, durante suas leituras, uma relação dialógica com o texto multimodal, uma vez que, a combinação diversificada de linguagens foi considerada por eles/as na construção de sentidos ao texto. Assim, as interpretações levantadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa foram processadas com base em posicionamentos que partiram de representações sociais

e de práticas sociais mobilizadas durante a leitura do texto a respeito da temática nele presente.

Dessa forma, ao analisarmos as respostas é possível identificar que os/as colaboradores/as da pesquisa reproduzem representações sociais estereotipadas sobre os sujeitos menores apresentados na charge, como pode ser constatado pelas expressões “classe baixa, favelados, modos de vestir” (AL 1), “um grupo de maus elementos armados” (AL 4). Nesse sentido, um movimento inicial para se trabalhar a leitura pelo viés do letramento crítico, tal como defende Janks (2016) é reconhecer que os textos são representações parciais do mundo e, no caso dos dados de nossa pesquisa, vemos que apenas uma parte dessa representação é convocada pelos/as alunos/as.

Em seu estudo sobre letramento visual, Callow (2008) destaca que questões objetivas e subjetivas de textos multimodais podem sugerir vários tipos de reações por parte dos/as leitores/as observadores/as. No caso desta pesquisa, percebemos que houve reações negativadas dos/as estudantes em relação ao gênero charge, reações essas que estão ligadas também à colonialidade da linguagem, que não reconhece outros modos com os quais a linguagem pode operar para e na constituição de significados, legitimando assim apenas uma variedade linguística e contribuindo para a sustentação de diversos preconceitos linguísticos. Essa colonialidade da linguagem é evidenciada em termos como “Classe baixa, favelados, modos de vestir e falar” (AL1), “demonstram uma linguagem de quebrada” (AL2), “os palavriados como eles se comunicam um com o outro” (AL2), presentes nas respostas dos alunos e alunas.

No tocante à oitava (8) pergunta, que focalizava o ponto de vista dos/das alunos/as a respeito de representações de desigualdades sociais possivelmente evidenciados na charge, é possível vermos que eles/as consideram capacidades de leitura como “compreender as injustiças e as desigualdades (quando) presentes nas mensagens do texto multissemiótico”.

A mobilização dessa capacidade de leitura evidencia posicionamentos a respeito de certos sentidos sobre o fato de pessoas, com menor poder aquisitivo, serem mais injustiçadas no Brasil e serem aquelas que mais ocupam o sistema

prisional brasileiro, conforme podemos observar nas respostas no excerto 2:

#### Quadro 4 - Excerto 2

**Conforme visto na charge, vemos que o tema trata a respeito do sistema prisional brasileiro e sobre a redução da maioridade penal. Você acredita que quem tem menos poder aquisitivo, de fato, é mais injustiçado no Brasil? Justifique.**

*AL1: Acredito que sim, quem tem menor poder aquisitivo com certeza é mais injustiçado, podemos ver o que tem acontecido o maior desviador de recursos do país tá solto.*

*AL2: Penso que sim porque há muita gente injustiçada aí que tá presa e não fez nada mas tem gente bandida que não tá presa.*

*AL3: Eu penso que sim já que tem gente solta fazendo bandidagem e umas pessoa presa, as vezes inocente e que não fez nada, mas só porque era parecido com um bandido foi preso.*

*AL4: É um grupo de maus elementos armados questionando que só pobres podem ser presos, enquanto os ricos não vão presos por terem o poder aquisitivo.*

*AL5: Sim, isso porque a classe mais pobre e humilde e que tem menos poder aquisitivo*

*AL6: Para mim o sistema prisional brasileiro tem deixado muito a desejar ou se não tem cumprido o seu devido papel e o Brasil para mim é desigual, a onde os que tem menos poder é injustiçado.*

**Fonte:** Dados de pesquisa de campo – Grupo NEPLA.

A partir do excerto 2, vemos que em suas respostas os/as discentes assumem posicionamentos a partir de uma dimensão crítica na análise do texto. Nesse sentido, compreendemos que “as estruturas visuais não simplesmente reproduzem as estruturas da realidade, pelo contrário, elas produzem imagens da realidade, que estão ligadas aos interesses das instituições sociais nas quais as imagens circulam, são produzidas e lidas” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Assim, vemos que a capacidade de leitura e a compreensão das injustiças e desigualdades sociais, presentes na charge, foram parcialmente analisadas pelos/as colaboradores/as da pesquisa em trechos como: “há muita gente presa aí que não fez nada”; “só porque era parecido com um bandido foi preso”, ou ainda “o Brasil para mim é desigual”. Apesar dos argumentos apresentados por eles/elas possuírem um caráter vago quanto aos motivos do sistema penal ser injusto, pouco eficiente ou analisarem que o Brasil continua a ser um país com um nível de desigualdade social abismal, é evidente que há posicionamentos críticos desses/as alunos/as. Eles/as não são “folhas em branco” e em alguns momentos conseguem até mesmo criar pontes entre o texto e suas vivências.

## Conclusão



A partir da análise dos dados, originários das perguntas sete (7) e oito (8), presentes na atividade diagnóstica realizada com os/as colaboradores/as da pesquisa, foi possível constatar que a construção de sentidos feita ao gênero charge pelos/as discentes parte de posicionamentos mobilizados a partir de certas capacidades de leitura. Todavia, é perceptível que esses posicionamentos pouco problematizam ou questionam as representações sociais trazidas na charge sobre os cidadãos que estão presentes no texto.

Assim, vemos reproduções, nas respostas dadas, de alguns estereótipos sociais e, apesar do reconhecimento de recursos semióticos presentes no texto, os/as alunas/os pouco apresentam posicionamentos de leitura no viés do letramento crítico. Além disso, tocam de forma parcial, em suas respostas, sobre relações de poder, ideológicas e de domínio social que se fazem presentes no discurso que constitui o texto por eles/elas lido (FAIRCLOUGH, 2003; JANKS, 2016).

Nessa perspectiva, consideramos que para além de um trabalho de ensino que considere habilidades ou competências leitoras de textos – cada vez mais multissemióticos e hipermidiáticos – faz-se necessário também um trabalho de ensino com a leitura na perspectiva do letramento crítico que possa levar em consideração questões de poder, diversidade e acesso (JANKS, 2016). Assim, para os letramentos críticos, o conhecimento é “construído socialmente e sempre ideológico, incompleto, deslizante, múltiplo e relativo (...) sempre passível de contestação e questionamento.” (JORDÃO, 2013, p. 45).

Dessa maneira, trabalhar a leitura pelo viés dos letramentos críticos é ensinar os/as alunos/as a suspeitarem de significados prontos, de sentidos já ditos ou fornecidos *a priori*. Consideramos, nesse sentido, que é necessário possibilitar o/a aluno/a “ler-se lendo” (SOUZA, 2011, p. 296) e produzir sentidos que assegurem o direito à diversidade discursiva em um exercício interpretativo de usar a crítica, pondo em crise os sentidos fixos, cristalizados e legitimados como únicos e verdadeiros. Como admite Takaki (2012, p. 59) “é sempre possível reinterpretar textos mediante a renovação de olhares.”

Isso significa dizer que, na perspectiva dos letramentos críticos, a leitura,

entendida como processo de construção, reconstrução de sentidos e de questionamentos constantes, foca a pluralidade. Nessa lógica, no tocante às respostas dadas, observamos que as vozes pertencentes às classes sociais menos prestigiadas continuam como “vozes abafadas”, ou melhor, temerosas.

Perpetua-se, assim, a posição de reconhecimento e valorização maior das perspectivas e visões das classes ditas como “mais cultas”, ou mais “escolarizadas”, aquelas que dominam a variante linguística padrão. Essa valorização estampa-se nas perguntas que os/as discentes lançavam ao pesquisador durante a intervenção inicial: “professor, mas está certo isso que eu pensei”; “professor, mas qual a sua opinião, eu quero escrevê-la aqui porque assim fica mais certo”. Vimos que a abordagem de lançarmos o protagonismo da leitura, compreensão, interpretação e reflexão dos textos multimodais não era algo que aqueles/as alunos/as da EJA estavam acostumados/as.

## Referências

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

ANTUNES, I. *Aula de português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 16 abr. 2022.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C.; SITIO, L.; GRANDE, P. *Letramentos*: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 99-120.

CALLOW, J. Show me: principles for assessing students visual literacy. *The Reading Teacher*, New York, v. 6, n.18, p. 616-626, 2008.

10 CHARGES mostram que o Brasil atual é coisa do passado. *UFJF Notícias*, Juiz de Fora, 18 de janeiro 2017.

FAIRCLOUGH, N. *Analysing discourse*: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003. v. 1.

GOMES, R. *Leitura de gêneros multissemióticos e multiletramentos em materiais didáticos impressos e digitais de Língua Portuguesa do Ensino Médio*. 2017. 257 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

JANKS, H. A importância do letramento crítico. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 34, n. 1, p. 15-27, 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/42961>. Acesso em: 4 mar. 2022.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D.; CARBONIERI, D. (org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-39.

JORDÃO, C. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Letras & Letras*, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul./dez. 2010.

JORDÃO, C. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco?. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 69-90.

JORDÃO, C. No tabuleiro da professora tem letramento crítico?. In: DÂNIE, M. J.; CARBONIERI, D. *Práticas de multiletramento e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 41-53.

KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em: 17 jun. 2022.

KLEIMAN, Â. Letramento na contemporaneidade. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 72-91, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19986>. Acesso em: 4 mar. 2022.

KLEIMAN, Â. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. 2. ed. London: Routledge, 2006. p. 320.

MAIOR, R. S. Atividade argumentativa: indício de criticidade do sujeito leitor e produtor de textos. *Leitura*, Maceió, v. 42, p. 140-154, 2010.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro

GOMES, R.

Necessidades de letramentos críticos nas aulas de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos

objeto. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. *Português no ensino médio e formação de professor*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 199-226.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOUZA, L. M. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128-140.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. *Social Literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. New York: Longman, 1995.

TAKAKI, N. H. Contribuições de teorias recentes de letramentos críticos para inglês instrumental. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 971-996, 2012. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/bb83/aa339019138baaac410488fc66a1b44b9456.pdf>. Acesso em: 8 mar 2022.

TRIP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2022.

Recebido em: 03 out. 2022  
Aprovado em: 28 nov. 2022.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto




## O sujeito indeterminado em livros didáticos: uma análise à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin


*The indeterminate subject in textbooks: an analysis based on the studies of The Bakhtin Circle*

*El sujeto indeterminado en libros didácticos: un análisis a la luz de los estudios del Círculo de Bakhtin*

Patricia da Silva Valerio<sup>1</sup>

 0000-0003-4664-9625

FrancismarFurlanetto<sup>2</sup>

 0000-0002-5130-7526

**RESUMO:** Este artigo busca investigar como o trabalho com a análise linguística é realizado em exercícios propostos no manual do professor de livros didáticos do PNLD destinados ao 7º ano do Ensino Fundamental, no período de implantação da BNCC nas escolas de educação básica. A partir de uma perspectiva de língua como produto da interação (BAKHTIN, 2019; VOLÓCHINOV, 2019), foram escolhidas duas obras que constavam dentre as opções a serem escolhidas pelas escolas no PNLD 2019. Partindo da hipótese de que a expressão ‘sujeito indeterminado’ não mais constaria como conteúdo explícito, já que nem a BNCC refere-se à tipologia dos sujeitos, procedeu-se à seleção de um exercício de cada obra, cujas questões abordassem, de forma explícita (na pergunta ou na resposta) a expressão ‘sujeito indeterminado’. Os resultados mostram que exercícios que restringem o olhar para aspectos formais e classificatórios, com foco na metalinguagem, ainda são uma realidade em livros didáticos do PNLD. Cabe ao professor o desafio de trabalhar com essas obras, aprofundando a perspectiva de língua como interação, com vistas a ampliar o estudo para as escolhas estilísticas dos enunciados e os efeitos de sentido produzidos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sujeito indeterminado; Estilo; Enunciado.

**ABSTRACT:** This article aims to investigate how the work with linguistic analysis is conducted in activities proposed on teacher manuals of textbooks from the PNLD (Brazilian National Program of Textbooks and didactic materials) used in the 7th grade, during the period of BNCC (National Curriculum Core) implementation in elementary schools. From a perspective of language as a product of interaction (BAKHTIN, 2019; VOLÓCHINOV, 2019), two of the available books were chosen in 2019's PNLD. Based on the hypothesis that the expression “indeterminate subject” would no longer appear as explicit content since the BNCC does not refer to types of subjects, one activity from each textbook in which questions

<sup>1</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Unisinos. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo. E-mail: patriciav@upf.br.

<sup>2</sup> Mestrando em Letras pela Universidade de Passo Fundo (UPF/RS). Graduado em Letras/Espanhol e Respectivas Literaturas, pela mesma universidade. Atua como professor de Língua Portuguesa na Educação Básica. E-mail: furlanettofrancismar@gmail.com.

would approach explicitly (in the question or the answer) the expression “indeterminate subject” was selected. The results demonstrate that the activities that restrict the look on formal and qualifying aspects, with focus on metalanguage, remain as a reality in PNLD textbooks. It depends on the teacher the challenge to work with such books by going further on the perspective of language as interaction, aiming to expand the studies on stylistic choices of enunciates and the effects of meaning that are produced.

**KEYWORDS:** Indeterminate subject; Style; Enunciate.

**RESUMEN:** Este artículo busca investigar cómo el trabajo con el análisis lingüístico es realizado en ejercicios propuestos en el manual del profesor de libros didáticos del PNLD destinados al 7° año de la educación primaria, en el periodo de implementación de la BNCC en las escuelas de la Enseñanza Básica. A partir de una perspectiva de lengua como producto de la interacción (BAKHTIN, 2019; VOLÓCHINOV, 2019), se eligieron dos obras que aparecían entre las opciones que fuesen escogidas por las escuelas en el PNLD 2019. Partiendo del supuesto de que la expresión ‘sujeto indeterminado’ no más se presentaría como contenido explícito, ya que ni la BNCC refiere tipología de sujetos, se procedió a la selección de un ejercicio de cada obra, cuyas preguntas se dirigieron, de manera explícita, (en la pregunta o en la respuesta) la expresión ‘sujeto indeterminado’. Los resultados muestran que ejercicios que restringen la mirada a aspectos formales y clasificatorios, con foco en el metalenguaje, aún son una realidad en libros didáticos del PNLD. Compete al profesor el estímulo de trabajar con esas obras, profundizando la perspectiva de lengua como interacción, de manera a ampliar el estudio a las opciones estilísticas de los enunciados y los efectos de sentido producidos.

**PALABRAS CLAVE:** Sujeto indeterminado; Estilo; Enunciado.

## Introdução

Testemunhamos, em nossa experiência em sala de aula da educação básica, a complexidade que envolve o estudo da língua que, não raras vezes, frustra o trabalho dos docentes e a aprendizagem dos estudantes. Propostas que pouco exploram o sentido somam-se a atividades que privilegiam a definição de conceitos e a memorização de classificações, com foco na metalinguagem, o que acaba confundindo os estudantes.

A implementação da BNCC<sup>3</sup> (BRASIL, 2018) nas escolas de educação básica, embora alardeada na mídia, está longe de ocorrer, de fato, nas salas de aula do país. Docentes sobrecarregados com excesso de aulas e com pouco ou nenhum tempo para estudar, sentem-se muitas vezes inseguros sobre como proceder com tantos novos documentos a serem assimilados. Recorrem, muitas vezes, aos livros

<sup>3</sup> Reconhecemos as contradições que constituem esse documento desde antes da sua publicação, no entanto, não aprofundaremos essa perspectiva neste artigo, que restringe seu olhar aos aspectos relacionados à análise linguística.

didáticos como única fonte de apoio às aulas. O uso do livro didático como referência motivou esta pesquisa, que visa analisar a abordagem de um objeto do conhecimento de Língua Portuguesa em livros didáticos, com vistas a qualificar o olhar docente para a seleção desse recurso didático-pedagógico que, quando bem escolhido, pode contribuir para o trabalho com a língua na sala de aula e para a formação de sujeitos mais críticos.

Sabemos que a perspectiva de língua assumida pelo professor produz consequências no trabalho desenvolvido em sala de aula. Tão importante quanto a consciência docente é a perspectiva linguística presente no livro didático adotado na escola. Assumimos o conceito de língua a partir de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2019) como (inter)ação, como signo que revela uma posição semântica. Partindo desse pressuposto, decidimos investigar como um dos conteúdos clássicos da gramática tradicional é abordado em dois livros didáticos que declaram explicitamente assumir a língua na perspectiva da interação: os “termos constitutivos da oração: sujeito e seus modificadores”, mais especificamente “o sujeito indeterminado”.

Para tratar desse tema, iniciamos o estudo, explicitando o conceito de língua que adotamos, com enfoque na diferença entre os conceitos de enunciado e de oração, de acordo com Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018, 2019). Incluímos, também, parte da reflexão de Bakhtin acerca do conceito de estilo no ensino da língua, redigida quando o filósofo da linguagem atuou como docente de língua russa no Ensino Médio. Acreditamos que o conceito de língua nessa perspectiva teórica é de domínio dos leitores, por isso evitamos abordar à exaustão conceitos já conhecidos; se os trazemos é apenas para fundamentar a análise que empreendemos acerca do olhar para a abordagem gramatical presente nas duas obras selecionadas.

Após um breve resgate teórico, analisamos cinco perguntas que empregam explicitamente a expressão “sujeito indeterminado”<sup>4</sup>, seja na pergunta ou na resposta sugerida, em dois livros didáticos de língua portuguesa para o 7º ano do Ensino Fundamental, disponibilizados às escolas da educação básica do país por

---

<sup>4</sup> A BNCC (BRASIL, 2018) não traz a categorização “sujeito indeterminado”, e sim “estrutura básica da oração: sujeito, predicado”; “termos constitutivos da oração: sujeito e seus modificadores”.

*Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 3, p. 152-173, 2022



meio do PNLD referente ao período de 2020 a 2023.

## **Língua, oração e enunciado: conceitos revisitados**

Conforme Volóchinov (2018), a linguagem não é uma dádiva divina ou um produto da natureza, mas um produto da atividade coletiva humana. Toda a palavra, portanto, é um acontecimento social, e não simplesmente uma grandeza linguística (VOLÓCHINOV, 2019). Desse modo, toda vez que uma palavra é utilizada por um sujeito torna-se um enunciado concreto, o qual nasce, vive e morre em uma determinada situação social. Sendo assim,

a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à sua compreensão em um contexto concreto, à compreensão da sua significação em um enunciado, ou seja, à compreensão da sua novidade e não ao reconhecimento da sua identidade. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 177-78).

Desse modo, ao pensarmos na realidade da sala de aula, em que se objetiva um trabalho a partir do qual as formas linguísticas sejam analisadas/estudadas em um determinado contexto, é necessário que esses elementos sejam observados no seu horizonte de criação, e não de forma genérica e isolada.

Nesse viés, Bakhtin (2019) propõe a análise estilística dos enunciados no estudo da língua. O autor explica que uma observação estritamente gramatical faz com que os alunos somente aprendam a analisar frases prontas de textos alheios, sem enriquecimento de vocabulário ou da expressão escrita, visto que não utilizam as formas gramaticais estudadas na produção de novos enunciados. Mostra-nos que um estudo unicamente gramatical priva os discentes de qualquer significado criativo, limitando a compreensão. Ele defende que as análises estilísticas têm grande potencial de atrair os estudantes, se forem realizadas de forma participativa.

Ao realizar uma análise dos casos de subordinação da língua russa, Bakhtin (2019) argumenta que é preciso mostrar aos alunos que as formas da língua produzem diferentes sentidos na leitura em voz alta, a depender de fatores, como a entonação.



Bakhtin nos ensina que privilegiar o sentido por meio de análises estilísticas, possibilita a ampliação do sentido do estudo da gramática, fazendo com que o trabalho com a língua seja mais interessante e significativo aos estudantes (BAKHTIN, 2019). A análise sintática, de modo geral, precisa vir acompanhada de uma análise estilística, tirando o olhar do discente para situações isoladas de uso, levando-o a observar a linguagem tal como é empregada na vida. Como a língua influencia o pensamento de quem fala, é necessário estimular o aluno a ter um pensamento crítico, através da complexidade que a vida e suas construções linguísticas exigem nos momentos de interação (BAKHTIN, 2019). Portanto, a análise do estilo, que está atrelado ao significado, parece um caminho eficiente para tornar o aluno um sujeito mais crítico e criativo ao usar a língua, tanto na leitura, quanto na escrita.

Bakhtin (2016) propõe que, mesmo que seja aparentemente confuso e indefinido o ponto central da análise linguística, o enunciado seja tomado como a real unidade da comunicação linguística (portanto, seu objeto de análise), pois “o discurso só pode existir, de fato, na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso.” (BAKHTIN, 2016, p. 28).

Portanto, parece-nos ficar claro que isolar elementos linguísticos e estudá-los de forma descontextualizada é pouco produtivo, haja vista que será suprimido o principal objetivo de utilização de uma língua: a interação.

Após essa breve contextualização teórica, apresentamos a análise dos exercícios de livros didáticos que selecionamos, com vistas a analisar os exercícios que envolvem o sujeito indeterminado nas obras. Antes disso, explicitaremos as obras selecionadas para a análise.

## **O objeto de análise: dos livros didáticos aos exercícios de gramática**

Conforme anunciado no início deste artigo, a fim de cumprir o objetivo da pesquisa, buscamos, no sumário das obras, a referência ao objeto do conhecimento: “estrutura básica da oração: sujeito, predicado”; “termos constitutivos da oração:

sujeito e seus modificadores”; “sujeito indeterminado”. É válido ressaltar, no entanto, que não foram encontradas menções aos objetos do conhecimento tal como estão apresentados na BNCC (BRASIL, 2018): “estrutura básica da oração: sujeito, predicado” e “termos constitutivos da oração: sujeito e seus modificadores.”

As duas obras selecionadas foram enviadas às escolas pelo Ministério da Educação, ainda no ano de 2019, para escolha referente ao período do PNLD 2020 a 2023. Os exemplares analisados encontram-se na biblioteca de uma escola pública municipal, de um pequeno município da região Norte do Rio Grande do Sul, com aproximadamente sete mil habitantes. A referida escola recebeu, ao todo, cinco coleções de obras de Língua Portuguesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental e deveria escolher somente uma delas para ser utilizada no próximo quadriênio de vigência das obras. Dessas cinco coleções, foram escolhidas duas e selecionado o livro didático do sétimo ano de cada uma delas. Os dois livros didáticos que analisamos foram selecionados de modo aleatório entre as obras enviadas para análise e a escolha foi limitada a dois exemplares, em vista dos limites deste artigo.

Vale destacar que os livros selecionados são cópias de divulgação, idênticas às obras distribuídas posteriormente para uso de alunos e professores em sala de aula. Os exemplares são manuais do professor, portanto, vêm com as respostas indicadas para as questões, além de orientações metodológicas para a exploração dos conteúdos abordados.

A primeira obra analisada é da editora SM Educação, organizada por Costa, Nogueira e Marchetti (2018) e tem como título “Geração Alpha – Língua Portuguesa”. A obra é dividida em duas partes, sendo, a primeira, o manual do professor, com numeração em algarismos romanos, totalizando 80 páginas que explicam a coleção de modo geral, as abordagens utilizadas, a concepção de ensino de Língua Portuguesa adotada e a estrutura do livro do aluno. A segunda parte, com a abordagem do conteúdo, tem 304 páginas, numeradas com algarismos arábicos, divididas em oito unidades, cada uma explorando gêneros textuais específicos (contos e texto dramático, mito e lenda, crônica, reportagem, texto expositivo e infográfico, poema narrativo e cordel, carta do leitor e carta reclamação, artigo de

opinião, nessa ordem). Cada unidade é dividida em seis partes, que tratam desde o estudo do texto, passando pela análise gramatical, até chegar na produção de texto. As que interessaram a esta pesquisa são: a “língua em estudo”, na qual se trabalham aspectos de morfologia e sintaxe do período simples; e “A língua na real”, em que a morfologia e a sintaxe possuem uma abordagem aplicada à semântica, ao uso.

A segunda obra analisada é da editora Moderna, organizada por Balthasar e Goulart (2018), intitulada “Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem”. Assim como a anterior, é dividida em duas partes, numeradas por algarismos romanos e arábicos. O manual do professor apresenta os pressupostos teórico-metodológicos para o ensino e a aprendizagem de língua materna, dedica uma seção para falar sobre a leitura/escuta e a produção de textos escritos/orais e a sua avaliação, além de apresentar a estrutura da obra. Na parte do conteúdo do aluno, o livro possui 304 páginas, dividindo-se em quatro unidades, com 12 capítulos. É importante salientar que essa obra dedica muito espaço à leitura e produção de texto, com oito capítulos dedicados exclusivamente a isso, utilizando diversos gêneros textuais (jornalísticos, artísticos, de legislação e, principalmente, literários). De modo geral, aborda, gramaticalmente, a estrutura da oração: dedica um capítulo à análise de tempo, modo e formas verbais, um capítulo com foco no sujeito, outro com foco no predicado. Nesses capítulos, os conteúdos são divididos por meio de subtítulos, e trabalhados conforme a classificação gramatical. Ou seja, o livro dedicada um capítulo inteiro ao estudo da norma gramatical e foram esses capítulos que nos interessaram para esta pesquisa.

Faremos referência, doravante, à primeira obra, de Costa, Nogueira e Marchetti (2018), como GA; e à segunda obra, de Balthasar e Goulart (2018), como SP. Ambas as obras são destinadas para o 7.º ano do Ensino Fundamental, escolha determinada por meio da análise do sumário das coleções e a verificação de que é nessa série que os livros abordam de forma mais explícita o conteúdo “estrutura básica da oração: sujeito, predicado”. É relevante ressaltar, ainda, que não analisaremos a etapa da construção do conceito. Em razão do tempo de produção e espaço para este artigo, dirigimos nosso olhar exclusivamente para os exercícios de fixação, apresentados após a explicação do conceito de sujeito indeterminado.

Para a análise, observamos apenas a parte de cada um dos livros didáticos em que era explorado explicitamente o conteúdo “sujeito indeterminado”. A obra GA dedica três páginas para o tratamento do sujeito indeterminado, que é abordado com a oração sem sujeito, ambos em um trecho da primeira subseção da unidade seis da obra. Na primeira página em que esse conteúdo é apresentado, a análise parte de um cordel, onde são observados alguns versos em que aparece um sujeito indeterminado, de acordo com a gramática, apresentando-se, ao final da página, uma definição para este tipo de sujeito. Na sequência, há meia página dedicada para a oração sem sujeito, sendo o restante da página destinada à apresentação de um esquema explicativo sobre os demais tipos de sujeito, estudados anteriormente no livro. Na última página em que esse conteúdo é explorado, são apresentados os exercícios.

A segunda obra, SP, dedica um espaço de onze páginas, no sexto capítulo do livro, para o tratamento de todos os tipos de sujeito, bem como ao estudo da ordem direta e indireta das orações. Todos os tipos de sujeito são apresentados da mesma forma: a partir de um texto (trecho de conto, tirinha ou poema) são realizadas perguntas de compreensão, seguidas de uma análise introdutória sobre o tipo de sujeito com a respectiva classificação. Somente após a apresentação da ordem direta e indireta das orações é que são apresentados exercícios sobre os tipos de sujeito, para os quais são destinadas três páginas.

Consideramos, para fins de análise, apenas os exercícios que, quer na pergunta, quer na resposta proposta pelo livro, trouxeram a expressão “sujeito indeterminado”.

A obra GA, que explora sujeito indeterminado e oração sem sujeito concomitantemente, apresenta três perguntas que exploram o sujeito indeterminado. São essas perguntas (e respectivas respostas, propostas pelo livro didático) que apresentamos e analisamos.

O livro didático SP apresenta todos os tipos de sujeito para, ao final, aplicar os exercícios. Constam cinco perguntas, mas somente duas em que o sujeito indeterminado é abordado na pergunta (ou na resposta). São essas duas perguntas objeto de análise.

Analisaremos, portanto, ao todo, cinco perguntas (e respectivas respostas) em que aparece explicitamente menção a esse tipo de sujeito: três do livro didático GA e duas do SP, com vistas a identificar e compreender o tipo de abordagem de língua possível de ser apreendida a partir dos exercícios.

## **Análise de exercícios sobre sujeito indeterminado à luz do conceito de enunciado**

O trabalho com a gramática em sala de aula é um assunto delicado que, com frequência, levanta discussões e reflexões entre pesquisadores e professores. Como ensina Neves (2004), é preciso ter bem claro a que conceito de gramática estamos nos referindo e, a partir disso, saber o que representa em sala de aula trabalhar com a gramática. Como sabemos, o conceito de gramática adotado é consequência da concepção de língua implícita ao docente, pelo menos desde a década de 90, com a popularização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), não se concebe um ensino de língua reduzido à decoreba, à aplicação de classificações e à memorização de regras. Assim, a escola precisa realizar um trabalho que leve os estudantes a compreenderem que se estuda a gramática para produzir sentidos, para reconhecer as intenções comunicativas de quem fala ou escreve para compreender seu funcionamento nas mais diferentes situações (NEVES, 2004).

Como ensina Bakhtin (2019), a língua tem uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando e cabe ao professor a tarefa de introduzir o aluno na língua viva e criativa, desvencilhando-se da cultura tradicional livresca. É impressionante que esse texto, escrito há 90 anos, permaneça, ainda, tão atual.

A fim de tornar mais clara a aplicação do conceito de “sujeito indeterminado” nos livros didáticos, trazemos as noções explicitadas neles. Em ambas as obras, consta a afirmação de que, por vezes, as orações não terão um sujeito exposto, portanto, não será possível saber quem executou a ação expressa pelo verbo. De modo a exemplificar, os autores da obra GA retiram de um cordel a oração “Chamam de xilogravura esta arte muito pura” para afirmar que, apenas a forma verbal não revela quem realiza a ação de “chamar”. Nesse mesmo viés, os autores da obra SP

afirmam que uma construção desse tipo trata de um sujeito genérico, identificado como qualquer pessoa e, por isso, seria utilizada a terceira pessoa do plural.

Assim sendo, os autores da obra SP afirmam que a utilização desse tipo de sujeito pode ser para não identificar o realizador da ação do verbo, para não se comprometer com a veracidade da afirmação feita pelo sujeito. Além disso, segundo os autores da obra GA, pode ser utilizado esse tipo de sujeito quando não se sabe quem realizou a ação verbal. Ademais, ambos os livros citam que é possível ser percebido um sujeito indeterminado quando o verbo está empregado na terceira pessoa do singular, acompanhado da partícula “-se” e de uma preposição. Percebe-se, então, que, de acordo com a gramática tradicional, essa definição é a comumente encontrada em manuais de consulta de referência<sup>5</sup>.

Inspirando-nos nesta reflexão teórica, passamos à análise dos exercícios selecionados de cada uma das obras.

Antes, devemos esclarecer, em relação à metodologia adotada, que a pesquisa realizada é qualitativa, de caráter descritivo, pois busca investigar e descrever como é feita a abordagem de um objeto do conhecimento em dois livros didáticos, a partir da análise de exercícios propostos aos estudantes. Quanto aos procedimentos adotados, a pesquisa é bibliográfica, uma vez que se serve de publicações para fundamentar a análise dos dados, que, no que lhe concerne, recebem tratamento interpretativo.

## **Por que a personagem construiu a oração com sujeito indeterminado: uma análise classificatória ou semântica na obra GA?**

Observando, inicialmente, os exercícios de exploração do conteúdo sujeito indeterminado, no livro didático GA, encontram-se três perguntas nas quais há, explicitamente, o emprego da expressão “sujeito indeterminado” na pergunta ou na resposta, como pode ser observado na figura 1, apresentada a seguir:

---

<sup>5</sup>Rocha Lima (2011, p. 289) e Cunha e Cintra (2007, p. 128), por exemplo.

Figura 1 – Exercício na obra ga.



Laerte. *Classificados*. São Paulo: Devir, 2004, v. 3, p. 4.

- Com base nas informações dos dois primeiros quadrinhos da tira, o que parece ter ocorrido? Como isso se expressa por meio dos elementos verbais e não verbais?
- Por que o desfecho da tira parece absurdo e produz humor?
- Qual é o sujeito da oração "Fui assaltado!!"? Como ele pode ser classificado?
- Que oração esclarece por que a casa está vazia? Como se classifica o sujeito dessa oração?
- Em que quadrinho há uma oração com sujeito indeterminado? Que oração é essa?
- Por que, no caso da oração da resposta ao item e, a personagem construiu oração com sujeito indeterminado?
- Compare a oração da resposta do item e com esta construção: "Alguém levou tudo!". Quanto à classificação do sujeito, qual é a diferença entre elas?

**Fonte:** Costa, Nogueira e Marchetti (2018, p. 214).

Como pode ser observado na imagem, o primeiro exercício, apresentado logo após a explicação do conteúdo, é composto por uma tirinha. Essa retrata a chegada de um homem ao seu antigo apartamento, o qual, ao perceber que não havia mais móveis no local, acredita ter sido roubado, quando lembra, por meio de uma placa de "aluga-se", que apenas havia se mudado do local. A atividade é composta de sete perguntas que exploram a compreensão e a interpretação da tirinha e também incluem a reflexão sobre a língua. Dentre as sete questões, apenas as duas primeiras tratam exclusivamente da compreensão e da interpretação de texto; as demais questões visam à identificação e à classificação do sujeito das orações, e/ou ainda associam a compreensão do texto da tirinha ao conhecimento gramatical.

Para cumprir o objetivo a que nos propomos, aprofundaremos a discussão a partir das três perguntas que abordam, direta ou indiretamente, a categoria sintática que selecionamos. Partindo dos conceitos propostos por Volóchinov (2019) de que a língua adquire um significado e ganha vida apenas enquanto enunciado, e apenas dentro dele observaremos o tratamento do sujeito indeterminado nas questões "e" e

*Entretextos*, Londrina, v. 22, n. 3, p. 152-173, 2022



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

“f” e “g”. Nesse sentido, trazendo em seu enunciado “Em que quadrinho há uma oração com sujeito indeterminado? Que oração é essa?”, a questão “e” indica como resposta<sup>6</sup> “No segundo quadrinho. A oração é ‘Levaram tudo’”. Vemos que a resposta do livro didático leva em conta a mera categorização, não o sentido. Considerando os apontamentos do Círculo de Bakhtin, percebemos que a resposta apontada pelo livro didático seria somente uma das possíveis. O sentido da palavra “indeterminado” leva ao sentido de imprecisão, de vagueza. Ora, se alguém chega em casa e a vê vazia, sem móveis, e afirma “levaram tudo”, pode-se imaginar que esse sujeito sofreu um furto. Quem mais senão ladrões seriam os autores desse ato? Como docentes em sala de aula sabemos que, quando a classificação exige uma separação do sentido, os estudantes tendem a ter certa dificuldade em classificar estruturas da língua, pois, em um caso como esse, eles compreendem o enunciado concreto nascido a partir do contexto, do uso da forma e do significado definidos pela interação, como salienta Volóchinov (2019). Assim, como nos foi apresentado um contexto e a oração em questão pode ser observada dentro dele, não haveria um sujeito indeterminado do ponto de vista do sentido, se considerássemos a interação e o sentido proposto na situação comunicativa.

Volóchinov (2019) argumenta que a palavra não é autossuficiente e tem seu sentido completado na vida, com quem mantém uma relação muito íntima. Assim, ao dissociarmos a oração de seu contexto, ou analisando a oração do ponto de vista exclusivo da forma, “Levaram tudo”, o estudante é instado a responder que está diante de um sujeito indeterminado, pois faltariam informações para conseguir averiguar a identidade do sujeito dessa oração. Entretanto, como temos um contexto para observar, conseguimos perceber que não é qualquer ser ou indivíduo que “levou” todas as coisas, mas sim o próprio dono do apartamento ou alguém que ele conhecia e autorizou a realizar a mudança. Percebe-se, desse modo, que o efeito de humor produzido pela tirinha não é (ou não deveria ser) algo dissociado da estrutura gramatical. Isso mostra que quando se trabalha a mera classificação sintática dos termos da oração pelo viés exclusivo da gramática normativa tradicional, restringe-se

---

<sup>6</sup> Não incluímos imagem das respostas no livro didático para não extrapolar os limites espaciais deste artigo.



a possibilidade de análise e compreensão dos textos.

Portanto, partindo-se de uma observação que leva em consideração o contexto em que se exprime essa oração, nossa experiência em sala de aula da educação básica nos permite afirmar que causa, a muitos estudantes, estranheza a “indeterminação” do sujeito da oração “Levaram tudo”, pois é nítido que o homem quis atribuir a ação a um grupo de assaltantes. Nesse sentido, só seria possível considerar este sujeito indeterminado se não houvesse um contexto que auxiliasse a perceber quem realiza o ato de levar. Por isso, analisar esta frase sob um viés estritamente gramatical permite classificar os elementos linguísticos, todavia desconsidera totalmente o sentido global da tirinha. O sentido produzido por meio do contexto é essencial para a identificação do sujeito e a compreensão de quem realizou a ação.

Qual seria então a finalidade de usar um texto em sala de aula? Simplesmente classificar a tipologia do sujeito? Como ressalta Bakhtin (2019), as formas gramaticais devem ser analisadas sempre do ponto de vista de suas possibilidades de representação e de expressão, sob um viés estilístico. Essa análise, segundo o autor, deve ser ainda mais enfática, quando se observam os aspectos da sintaxe, pois são nesses casos que o falante pode escolher entre duas formas sintáticas gramaticalmente aceitas, mas, por questões de estilo, opta por uma ou outra forma que melhor se adequa ao sentido que pretende expressar (BAKHTIN, 2019). No caso dessa tirinha, o emprego do verbo na terceira pessoa do plural parece visar à produção do humor, ou seja, não é mero acaso, portanto não deveria servir para, apenas, definir a tipologia do sujeito.

Assim, arriscamo-nos a afirmar que, no caso da questão “e”, na perspectiva dos estudos de Bakhtin e seu Círculo, a resposta para a pergunta “Em que quadrinho há uma oração com sujeito indeterminado?” seria, no mínimo, discutível, em uma obra que admite pressupor o uso da língua na perspectiva da interação.

Essa análise vai ao encontro da resposta sugerida para a questão “f”, que indaga: “Por que [...] a personagem construiu uma oração com sujeito indeterminado?”, trazendo como resposta esperada que “até aquele momento, ela supunha que sua casa havia sido assaltada e não sabia quem teria levado seus pertences”. Essa resposta está em consonância com o que Bakhtin (2016) afirma

sobre a relação valorativa do falante e o estilo do enunciado, haja visto que nenhum enunciado é completamente neutro e, sempre haverá um elemento expressivo nele. É essa “relação valorativa entre o falante e seu objeto que determina a escolha dos recursos gramaticais, lexicais e composicionais do enunciado. O estilo individual do enunciado é determinado sobretudo pelo seu aspecto expressivo.” (BAKHTIN, 2016, p. 47).

Assim, percebemos que o homem suprime o sujeito da oração de modo a provocar um efeito de ausência de informação. Ao não marcar em seu enunciado quem realizou a ação, cria-se uma lacuna sobre o sujeito, todavia não se exclui por completo a sua existência, tendo em vista que o contexto permite inferir que se fala de assaltantes. Desse modo, a relação valorativa do falante, que, neste caso, é de dúvida em relação à identidade dos assaltantes, norteia a escolha de elementos linguísticos que marquem a dúvida no enunciado. Portanto, a opção pela supressão do sujeito marcaria a ausência de informações sobre ele, mas não sua indeterminação do ponto de vista do sentido.

Quando observamos a questão “g”, no entanto, que pede a classificação do sujeito na oração “Levaram tudo” em comparação com a construção “Alguém levou tudo”, a resposta sugerida é de que, no primeiro caso, trata-se de um sujeito indeterminado, pois não há uma palavra independente do verbo que exerce a função de sujeito, enquanto no segundo observa-se um sujeito simples (“Alguém”), expresso por uma palavra independente do verbo e com apenas um núcleo.

Sabemos que a resposta, do ponto de vista estritamente gramatical, está correta, contudo esse tipo de pergunta-resposta desconsidera qualquer sentido pretendido pelo falante. A pergunta mereceria uma análise mais profunda a respeito do estilo no enunciado, observando as diferenças de sentido que uma (alguém) ou outra forma (levaram) traria ao que foi dito (BAKHTIN, 2016). Nesse viés, antes de uma questão classificatória, poderia ser indagado ao aluno que diferença de sentido seria produzida pela opção de uma ou outra forma naquele contexto da tira, pois assim o estudante seria conduzido a observar que, em ambos os casos, não haveria precisão quanto à identidade.

A forma “Levaram tudo” direciona a interpretação para mais de uma pessoa

como responsável pelo furto, enquanto a opção por “Alguém levou tudo” remeteria à responsabilidade do furto a uma única pessoa, podendo-se inferir, inclusive, que a personagem pudesse suspeitar de algum possível autor do furto. Portanto, considerar uma reformulação dessa pergunta, ou o acréscimo de uma nova questão relacionada a esta, quando na aplicação deste exercício em sala de aula, seria relevante para explorar o viés estilístico do enunciado, como apontado por Bakhtin (2016), a fim de demonstrar como a escolha por certos elementos léxicos ou gramaticais permitem determinar a relação valorativo do falante com o seu objeto.

Podemos perceber que, nesse exercício, a língua não foi considerada a partir da perspectiva do falante. Por isso, não se realizou uma análise em que se privilegiasse o uso, tomando o sujeito indeterminado da gramática como um elemento de significação, atrelado a um certo estilo com vistas a promover/criar certo sentido. Portanto, ainda que a abordagem do conceito de sujeito indeterminado na obra seja abrangente, as três perguntas sobre a análise linguística a partir da tirinha restringem uma visão de língua como sistema único e fechado, abstraída do uso, do contexto.

Assim, as respostas do estudante pretendidas pelo livro didático parecem ser demasiadamente restritivas, pois observam os elementos do enunciado de forma isolada, sem considerar o texto na totalidade, inserido em uma situação de comunicação. Reconhecemos, entretanto, a parcialidade dessa análise para emitir uma avaliação da obra toda, o que seria uma irresponsabilidade de nossa parte. Se analisamos esse exercício, foi apenas no intuito de mostrar a potencialidade que a perspectiva de (língua)gem de Bakhtin e Volóchinov podem oferecer à análise dos textos, tornando mais complexa e profunda a análise dos enunciados, conduzindo o aluno a perceber as intenções do produtor do enunciado por meio da organização estilística utilizada em sua elaboração.

Observados os exercícios da obra GA, passamos, agora, nosso olhar para a obra SP, a fim de perceber como se dá o tratamento do sujeito indeterminado nesse livro didático.

## **O anunciante e o leitor também são responsáveis pela destruição**

## da natureza (?): a análise dos exercícios na obra SP

Observamos, a seguir, o trecho do livro didático SP, organizado por Balthasar e Goulart (2018), onde encontramos duas perguntas em que se envolve, de forma direta, o conteúdo sujeito indeterminado, as quais poderão ser observadas na Figura 3. As perguntas integram o exercício que apresenta uma propaganda social com a bandeira do Brasil, em que uma parte do verde do retângulo está ausente, e também há a substituição da frase “Ordem e progresso” por “S.O.S. Mata Atlântica”. No topo da propaganda, observa-se a escrita “Estão tirando o verde da nossa terra”<sup>7</sup>.

Analisamos as questões “c” e “d”, que indagam como se classificaria o sujeito do predicado em destaque e, de acordo com a construção do período, quem seriam os responsáveis pela ação realizada. As demais questões não serão analisadas, em razão dos objetivos e limites deste artigo. Observemos a figura a seguir:

---

<sup>7</sup> É interessante observar que, infelizmente, o conteúdo dessa campanha, iniciada na década de oitenta, permanece atual e pertinente quatro décadas depois.

**Figura 2 – Exercício na obra SP**

3. Este anúncio faz parte de uma campanha iniciada nos anos 1980 pela Fundação S.O.S. Mata Atlântica, uma das instituições ambientalistas mais conhecidas do Brasil.



Anúncio da Fundação SOS Mata Atlântica.

- a) O que o anunciante pretendia com esse texto?
- b) No título do anúncio, o termo "o verde" relaciona-se diretamente com a imagem. Explique essa relação e o que ela significa.
- c) O predicado da oração que compõe o título desse anúncio é: "Estão tirando o verde da nossa terra."  
 \* E o sujeito da oração? Como ele se classifica? Por quê?
- d) De acordo com o título, o anunciante e os leitores também são responsáveis pela destruição da natureza? Explique.
- e) Como o anunciante deveria reescrever o título se quisesse indicar:  
 I. que tanto ele quanto os leitores são responsáveis pela devastação ambiental?  
 II. que os leitores são responsáveis pela devastação ambiental, mas ele, o anunciante, não?

**Fonte:** Balthasar e Goulart (2018, p. 134).

A pergunta "c" do exercício aponta o predicado da oração que integra o título do anúncio e pergunta qual é o sujeito, como este se classifica e por quê.

A resposta a essa questão no livro didático do professor diz o seguinte: "É um sujeito indeterminado, porque não é possível identificá-lo nem pela terminação do verbo, que está na terceira pessoa do plural, nem pela relação com outros termos da oração". Observamos, pela resposta prevista no manual do professor, que se espera do estudante simplesmente a assimilação das regras da gramática tradicional.

Se o livro também privilegiasse a perspectiva interacional ao explorar a análise linguística, poderia ir além da mera classificação desse sujeito indeterminado. Afinal, por que o anúncio publicitário não explicita o(s) responsável(is) por "tirar o verde da nossa terra"?

Se consideramos o enunciado como um ato social, amarrado fortemente à realidade social pela qual ele é criado (VOLÓCHINOV, 2018), não há como dissociar

o fato de esta oração estar inserida em um contexto de proteção ambiental, portanto só pode referir-se a sujeitos que agridem o meio ambiente e colaboram para a destruição da floresta. Como se trata de um anúncio produzido e veiculado por uma instituição de proteção ambiental, é bem provável que esta instituição saiba quem são os responsáveis: grileiros, exploradores ilegais, agricultores que expandem de forma ilícita suas terras, entre outros sujeitos que depredam o meio ambiente. No entanto, é possível incluir essa informação de forma explícita no anúncio? Por que os anunciantes optaram pelo uso do verbo na terceira pessoa do plural sem referência a um termo anteriormente usado, configurando, na classificação tradicional, o que conhecemos por sujeito indeterminado? É importante que os estudantes saibam que o uso do sujeito nessa forma (indeterminação) é um recurso estilístico que pode ser usado pelo locutor de um texto quando este não quer ou não pode identificar o sujeito.

Essa escolha possui relação estreita com a opção por determinado estilo do enunciado, como já mencionado anteriormente em considerações realizadas por Bakhtin (2019), a respeito da opção por determinada forma gramatical para expressar com mais exatidão a intencionalidade do falante. Sendo impossível indicar nominalmente todas as pessoas que destroem a floresta, opta-se por suprimir um indicador direto de sujeito, deixando a interpretação aberta, ainda que parcialmente limitada. Essa supressão pode ter sido realizada por motivos diversos, por exemplo, como uma forma de evitar perseguições ou punições (inclusive judiciais) referentes à menção explícita de sujeitos que depredam a natureza, ou ainda para ampliar a quantidade de indivíduos envolvidos nessa ação, tais como os exploradores de recursos (já mencionados anteriormente), bem como as pessoas que, sabendo da exploração indevida, utilizam os produtos provenientes de áreas de exploração, colaborando, desse modo, para a destruição do meio ambiente e o “roubo” do verde.

A questão “d” oferece uma interessante pergunta de interpretação do texto: “De acordo com o texto, o anunciante e os leitores também são responsáveis pela destruição da natureza? Explique”. Chama atenção, entretanto, a resposta esperada, que consta no manual didático: “Não, porque a responsabilidade pela ação de ‘tirar o verde de nossa terra’ é atribuída a um sujeito indeterminado, diferente do anunciante

e do leitor”.

Se “todo enunciado, desde o primitivo, cotidiano, até o poético acabado, encerra em si de modo inevitável o horizonte ‘subentendido’ extraverbal como um ingrediente necessário” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 215, grifos do autor), será que (ao menos alguns) leitores não poderiam estar envolvidos na destruição ambiental do país? Ou seja, se o leitor compactua com a depredação das florestas, seja pela ampliação dos lucros/da produção, ou por meio do consumo de produtos provindos dessa destruição, não poderia ser ele considerado corresponsável pela destruição da natureza?

Portanto, a oração, alimentada pelos diferentes recursos que constituem o anúncio enquanto enunciado, apesar de não expor diretamente, permite interpretar que quem está tirando o verde da terra brasileira/da mata atlântica são pessoas cujos interesses econômicos sobrepõem os ambientais e preferem a derrubada da floresta para o aumento de lucros e investimentos e da produtividade, o que, conseqüentemente, gerará mais produtos e possibilidades de consumo.

Nesse sentido, percebe-se, pela análise dessas duas perguntas propostas no exercício da obra SP, uma perspectiva de língua como sistema, regras, normas, na linha oposta da que Volóchinov (2018) propõe: considerar a língua não um conjunto imóvel de regras, mas sim formas que estão atreladas ao uso atribuído pelo falante.

A observação descontextualizada do sujeito indeterminado não considerou essa classe sintática dentro de um enunciado concreto, manifestado em uma interação social, portanto, como explica Volóchinov (2019), ignorados caráter e forma da interação, extinguiu-se toda a amplitude de sentidos possíveis de serem apreendidos daquele uso. Esse tipo de abordagem desperdiça a oportunidade de explorar as questões estilísticas do enunciado, deixando de considerar a propaganda como um enunciado que busca provocar e denunciar, analisando como a opção por certas formas gramaticais reforçam determinados conteúdos ou intenções.

Vimos, ainda que de forma restrita pelo número de perguntas analisadas, que o livro didático preserva um olhar excessivamente atrelado à perspectiva da língua como reflexo da norma padrão, o que em nada colabora para um processo de leitura mais eficiente e significativo aos alunos, embora demonstre uma abertura para uma

reflexão mais ativa acerca da construção do sentido.

## Considerações finais

Neste artigo, dedicamos o olhar à abordagem do objeto do conhecimento “sujeito indeterminado” em exercícios de dois livros didáticos de uma escola pública de uma pequena cidade do norte do Rio Grande do Sul, distribuídos por meio do PNL D, referentes ao período de 2020 a 2023. Por meio da elucidação de conceitos apontados pelo Círculo, principalmente das considerações de Volóchinov (2018, 2019) e de Bakhtin (2016), foi possível perceber a importância de compreender a língua como lugar da interação entre sujeitos, portanto, da construção de sentidos. Por isso, num contexto de ensino e aprendizagem de língua, a análise isolada dos elementos constitutivos de um enunciado reduz a possibilidade da (co)construção de sentidos.

Nas perguntas de exercícios dos dois livros didáticos analisados, evidencia-se pouca exploração da língua como enunciado, portanto, como produtora de sentido. Percebe-se um trabalho bastante centrado na classificação e no uso da metalinguagem da gramática tradicional, o que retira a possibilidade de um olhar mais abrangente sobre o enunciado e o reduz à análise da estrutura.

Nesse sentido, o professor, considerando o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa que privilegie uma perspectiva de interação, deve realizar uma análise cuidadosa dos exercícios propostos nos livros didáticos. Aos docentes, cabe a adoção criteriosa dos livros didáticos e a adaptação de exercícios e atividades que reduzam o trabalho da análise linguística à categorização e à classificação.

A lição de Bakhtin (2019) sobre o estilo aponta para uma metodologia, orientando os professores de forma bastante didática e concreta, indicando que um dos caminhos para a construção do conhecimento gramatical e estilístico é a interação professor x aluno.

Antes de concluir, ratificamos que este artigo não teve por objetivo fazer uma análise das obras didáticas, e sim lançar olhar apenas a uma parte, de modo que,



para resultados mais abrangentes, seria necessária uma análise mais aprofundada sobre o tratamento desse conteúdo nos livros didáticos brasileiros. Todavia, pelos resultados obtidos, é possível perceber que uma abordagem estritamente gramatical do sujeito indeterminado em sala de aula deveria ser repensada, de modo a ampliar a competência leitora dos estudantes, e tratá-los como sujeitos capazes de aprender, e não como meros estudantes que decoram regras e classificações para as avaliações.

Acreditamos que se privilegiarmos a reflexão sobre o sentido em detrimento da classificação, considerando a relevância dos aspectos estilísticos, o trabalho com a análise linguística pode se tornar mais interessante e desafiador aos estudantes, na linha do que propõe atualmente a BNCC (BRASIL, 2018) e como Bakhtin preconizava, ainda quando docente de língua russa a estudantes de ensino médio.

## Referências

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino de línguas*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2019.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. *Singular e plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2018. 7º ano – manual do professor.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 1 set. 2022.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 1 set. 2022.

COSTA, C. L.; NOGUEIRA, E.; MARCHETTI, G. *Geração alpha língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Edições SM Educação, 2018. 7º ano – manual do professor.

CUNHA, C. F.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lexicon Informática, 2007.

VALERIO, P. S.; FURLANETTO, F.

O sujeito indeterminado em livros didáticos: uma análise à luz dos estudos do Círculo de Bakhtin

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola: norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

VOLÓCHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. 1. ed. São Paulo: Editora 35, 2019.

*Recebido em: 01 out. 2022.*

*Aprovado em: 05 dez. 2022.*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista*

*Revisores de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana e Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*




## **Uma investigação funcionalista da voz passiva analítica no português culto falado: da norma ao uso**


***A functionalist investigation of passive voice in formal spoken Brazilian Portuguese: from the norm to use***

***Una investigación funcionalista de la voz pasiva en el portugués brasileño formal hablado: desde la norma al uso***


Juliano Desiderato Antonio<sup>1</sup>

 0000-0002-9816-5852

Julia Lourenço Pereira<sup>2</sup>

 0000-0002-2891-2859

Sarah Santos Correa<sup>3</sup>

 0000-0002-8049-3794

**RESUMO:** Na tradição gramatical, a categoria voz tem sido descrita principalmente a partir de suas propriedades formais. As gramáticas escolares, em geral, apresentam as características formais das construções passiva sintética e analítica e propõem exercícios de passagem de um tipo de construção para o outro. O conhecimento formal, embora necessário, não revela, no entanto, as motivações discursivas e pragmáticas para o uso da voz passiva pelos falantes. Por outro lado, na perspectiva funcionalista as propriedades formais e as propriedades pragmáticas são tratadas de forma integrada, com prioridade para as do último tipo. Neste trabalho, analisam-se, sob a perspectiva funcionalista, ocorrências da voz passiva analítica em um corpus formado por aulas de curso superior e por entrevistas com pesquisadores. A partir da análise do corpus verificou-se que as explicações para o uso da passiva são de ordem funcional e partem de motivações discursivas e pragmáticas, por exemplo, manter um referente (o paciente) como sujeito, no início da oração, por se tratar de informação dada; apresentar um referente (o agente) como informação nova na posição final da sentença; omitir o agente por considerá-lo irrelevante ou pela impossibilidade de identificá-lo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Voz passiva; Funcionalismo; Língua em uso.

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp (Araraquara). Professor da Universidade Estadual de Maringá. E-mail: jdantonio@uem.br.

<sup>2</sup>Graduanda em Letras. Programa de Iniciação Científica. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: juliauk.itl@gmail.com.

<sup>3</sup>Graduanda em Letras. Programa de Iniciação Científica. Universidade Estadual de Maringá. E-mail: sarah.scorrea@hotmail.com.

**ABSTRACT:** In Traditional Grammar, the voice category has been described mainly based on its formal properties. School grammar, in general, presents the formal characteristics of synthetic and analytic passive constructions and proposes exercises to transform one type of construction into another. Formal knowledge, although necessary, does not reveal, however, the discursive and pragmatic motivations for the use of passive voice by speakers. On the other hand, from the functionalist perspective, formal properties and pragmatic properties are treated in an integrated manner, with priority given to the latter type. In this work, we analyze, from a functionalist perspective, occurrences of the analytic passive voice in a corpus formed by undergraduate lectures and interviews with researchers. From the analysis of the corpus, it was found that the explanations for the use of the passive voice are of functional nature and are based on discursive and pragmatic motivations, such as, for example, maintaining a referent (the patient) as a subject, at the beginning of the sentence, if it conveys given information; present a referent (the agent) as new information in the final position of the sentence; omit the agent for considering it irrelevant or for the impossibility of identifying it.

**KEYWORDS:** Passive voice; Functionalism; Language in use.

**RESUMEN:** En la tradición gramatical, la categoría voz ha sido descrita principalmente sobre la base de sus propiedades formales. Las gramáticas escolares, en general, presentan las características formales de las construcciones pasivas sintéticas y analíticas y proponen ejercicios para pasar de un tipo de construcción a otro. El conocimiento formal, aunque necesario, no revela, sin embargo, las motivaciones discursivas y pragmáticas del uso de la voz pasiva por parte de los hablantes. Por otro lado, en la perspectiva funcionalista, las propiedades formales y las propiedades pragmáticas son tratadas de manera integrada, dando prioridad a las últimas. En este trabajo analizamos, desde una perspectiva funcionalista, ocurrencias de la voz pasiva analítica en un corpus formado por clases de educación superior y entrevistas con investigadores. Del análisis del corpus resultó que las explicaciones sobre el uso de la pasiva son de carácter funcional y se basan en motivaciones discursivas y pragmáticas, como por ejemplo, mantener un referente (el paciente) como sujeto, al principio de la oración si la información es dada; presentar un referente (el agente) como nueva información en la posición final de la oración; omitir el agente por considerarlo irrelevante o por la imposibilidad de identificarlo.

**PALABRAS CLAVE:** Voz pasiva; Funcionalismo; Lenguaje en uso.

## Introdução

A categoria gramatical voz abrange as construções de voz ativa, de voz passiva, de voz média e de voz reflexiva e, em alguns casos, de voz recíproca, como é o caso particular da tradição portuguesa. A voz ativa é tomada como a expressão mais básica das construções de voz e sua centralidade na descrição gramatical das linguísticas se justifica pela natureza das relações sintáticas que nela se estabelecem (GIVÓN, 2006). É a categoria sintática de sujeito que determina a descrição das construções de voz, em relação à função semântica que o argumento

sujeito desempenha na configuração da predicação. Se o sujeito corresponde ao agente da ação verbal, então tem-se uma construção de voz ativa, mas, se, por outro lado, o sujeito corresponde ao paciente da ação verbal, tem-se, então, uma construção de voz passiva. Essa mudança de estatuto semântico do sujeito implica uma reconfiguração construcional que, no caso do português, é resolvida com um auxiliar verbal, geralmente o verbo *ser* e um verbo no particípio. Particularmente, a voz passiva tem sido descrita como uma espécie de derivação da voz ativa, mantendo o valor de verdade da proposição expressa pela sentença, mas mudando o arranjo das relações sintáticas.

Na tradição gramatical, a categoria voz tem sido descrita principalmente a partir de suas propriedades formais. As gramáticas escolares, em geral, apresentam as características formais das construções passiva sintética e analítica e propõem exercícios de passagem de um tipo de construção para o outro. O conhecimento formal, embora necessário, não revela, no entanto, as motivações discursivas e pragmáticas para o uso da voz passiva pelos falantes.

Por outro lado, na perspectiva funcionalista as propriedades formais e as propriedades pragmáticas são tratadas de forma integrada, com prioridade para as do último tipo. Segundo Dik (1989), o funcionalismo leva em conta dois tipos de regras: as de ordem fonológica, morfológica, sintática e semântica, que constituem as expressões linguísticas mediadoras das interações verbais, e as de ordem pragmática, que governam os padrões de interação verbal em que as expressões são usadas. Dessa forma, pode-se dizer que uma gramática funcional trata de forma integrada os componentes tratados isoladamente por outras teorias (NEVES, 2018). Segundo essa orientação, um tratamento funcional da sintaxe e da semântica só pode ser realizado de forma adequada integrando a pragmática a esses outros componentes, e não a considerando um componente externo.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo geral descrever os usos da voz passiva analítica na língua falada em aulas de curso superior e de curso pré-vestibular e em entrevistas orais com pesquisadores. Os objetivos específicos são os seguintes: verificar os tipos de predicados mais frequentes nas construções passivas; quantificar a frequência de expressão do agente da passiva; investigar

fatores pragmáticos que favorecem o uso da passiva analítica; verificar como as gramáticas de diferentes orientações (tradicional, escolar, de linguistas) tratam a passiva analítica.

## Fundamentação

Na perspectiva funcionalista, busca-se verificar os efeitos pragmáticos obtidos textualmente com o uso de construções de voz passiva (CROFT, 2001; GIVÓN, 2001). Se o sistema gramatical disponibiliza ao falante da língua a opção de construir um mesmo significado (semântico, ou proposicional) de diferentes formas, pode ser que os efeitos alcançados sejam diferentes. É nessa direção que Halliday (1994), um dos linguistas de maior renome da Linguística Funcional, quicá da Linguística Geral, concebe a gramática de uma língua, isto é, como um sistema de opções à disposição do falante, que, em situações de uso linguístico, realiza a escolha das opções que melhor satisfaçam suas necessidades comunicativas.

Camacho (2000, p. 217-218) caracteriza uma construção de voz passiva analítica no português, como sendo “constituída por um auxiliar, em qualquer um de seus tempos verbais, e um particípio passado, seguido ou não de um SP agentivo”. Nos termos de Halliday (1994), é um tipo de construção disponibilizada ao falante pela língua, e a opção por esse tipo de construção é feita, segundo Camacho (2000), quando há necessidade pragmática de se constituir ou de se manter um tópico. Como a construção passiva favorece a promoção do argumento principal ao sujeito e, pragmaticamente, ao tópico, esse tipo de construção é um dos mais utilizados pelos falantes quando precisam codificar um SN tópico.

Ao tratar tipologicamente a construção passiva na língua ute, Givón (1981) parte do princípio de que os domínios funcionais na sintaxe não são atômicos, nem totalmente discretos. Pelo contrário, são interdependentes, inter-relacionados e estão em *clines*<sup>4</sup>, nos quais pontos que se distinguem de alguma forma podem ser dispostos ao longo de um contínuo funcional. Os domínios funcionais também se cruzam, ou seja, um determinado ponto de um domínio funcional também pode ser

---

<sup>4</sup> Neste trabalho, entende-se por *cline* um contínuo, uma escala, uma gradiência.

membro de outro domínio funcional, de forma que “a função sintática é, assim, potencialmente, um espaço multidimensional” (GIVÓN, 1981, p. 165, tradução nossa). A construção passiva participa de três domínios funcionais:

- a) pela sua capacidade de atribuir a função de tópico oracional a um argumento não agente. A construção passiva é um ponto na escala do domínio funcional da *identificação de tópicos*, que vai da identificação mais simples (tópico mais previsível) à identificação mais complexa (tópico menos previsível);
- b) a construção em tela também faz parte do domínio da detransitivização. De acordo com Givón (1994), em um evento transitivo prototípico na voz ativa, o processo verbal tem ritmo acelerado, é acabado, real e perceptualmente e/ ou cognitivamente saliente. Além disso, o agente é volitivo, controlador, responsável pelo evento, ou seja, sua causa saliente. Por sua vez, o paciente é o efeito saliente, ou seja, é não volitivo, não ativo, não controlador e sofre a mudança de estado do evento. Em uma construção ativa, o agente tem um grau mais alto de topicalidade do que o paciente, ao passo que, na construção passiva, o paciente é mais tópico do que o agente, que tem grau tão baixo de topicalidade que pode ser suprimido;
- c) como consequência, a construção passiva também faz parte do domínio da impessoalização (ou da supressão da identidade do agente).

Em trabalho sobre as construções de voz no português falado no Brasil, Camacho (2006) defende a existência de um contínuo funcional que tem, em um extremo, a construção passiva e, em outro, a impessoal. Situadas ao longo da escala estão as construções média e reflexiva.

Com base no critério *tipo semântico de predicado e função sintática*, o autor afirma que os verbos de ação desencadeiam as construções passivas e as impessoais, mas as construções passivas também se manifestam com predicados de posição, que possuem o traço [+controle]. Na perspectiva adotada pelo autor, com base em Dik (1989), os predicados de posição englobam verbos de percepção, de posição mental (como *considerar, levar em conta*) e verbos que pressupõem posicionamento físico de uma entidade controladora (como *considerar, manter, conservar*). Camacho (2006) também apresenta ocorrências de construções

passivas que se afastam do evento transitivo prototípico. Nessas ocorrências, a entidade envolvida é afetada, portanto, não apresenta o traço [+controle]. Verbos como *lembrar*, *entender*, *perceber* e *perder* podem participar desse tipo de ocorrência.

No que diz respeito ao *grau de transitividade*, Camacho (2006, p. 172) afirma que tanto as construções passivas quanto as impessoais “são fortemente motivadas pela presença de um verbo de ação [+dinâmico, +controlado] em detrimento de predicados de processo, posição e estado”. Uma característica caracterizadora da construção passiva é que a entidade que inicia o evento deve ser distinta da entidade afetada. Ademais, na construção passiva a entidade afetada exerce a função de sujeito/tópico, e ocorre a detransitivização do verbo, na qual se exclui a impessoalidade do agente.

Em relação à *forma de manifestação do SN agente na passiva*, Camacho (2006) apresenta ocorrências em que o SN agente é realizado na forma de itens lexicais plenos, pronomes anafóricos e zeros anafóricos. Ao contrário do inglês, em que a expressão, ou não do agente é motivada por paralelismo sintático, no português falado, segundo Camacho (2006, p. 176), a expressão ou não do agente está relacionada a determinações pragmáticas de manutenção e continuidade tópica”.

Ao sistematizar um quadro com os traços que caracterizam as construções passiva, impessoal, média e reflexiva, Camacho (2006) atribui os seguintes traços à construção passiva: [-impessoalidade], [+detransitividade], [+topicalidade]. Nas palavras do autor,

como a passiva manifesta um tópico representado por uma entidade não agentiva, ela focaliza o evento a partir da perspectiva do paciente, da qual resultam detransitividade e topicalidade como traços positivos. (CAMACHO, 2006, p. 186).

## Das gramáticas consultadas

### Gramáticas escolares



Cipro Neto e Infante (2010) diferenciam as vozes ativa e passiva a partir da relação entre o sujeito e o agente da oração: se o sujeito ocupar o posto de agente da ação verbal, a oração está em voz ativa; caso o sujeito da oração seja paciente do processo verbal, a oração está na voz passiva. A definição de voz passiva de Cegalla (2009) não se difere em muitos pontos, porém ele acrescenta que o sujeito paciente “*sofre, recebe ou desfruta a ação expressa pelo verbo.*”

Do ponto de vista sintático, Cegalla (2009) e Cipro Neto e Infante (2010) definem que a voz passiva analítica é composta por uma locução verbal, formada pelo verbo auxiliar “*ser*” e pelo particípio do verbo principal. Com menos frequência, o verbo auxiliar também pode ser, segundo Cipro Neto e Infante (2010), “*estar*” ou “*ficar*”, e segundo Cegalla (2009), também outros verbos como “*haver*”, “*ter*” e “*ir*”.

Na locução verbal da voz passiva analítica, o particípio continua sendo o verbo principal, que, do ponto de vista semântico, carrega o sentido da ação verbal; entretanto o verbo auxiliar assume o tempo e o modo do verbo em sua forma na oração ativa. Sendo assim, para transformar uma oração da voz ativa para a voz passiva analítica, segundo Cipro Neto e Infante (2010), o sujeito da voz ativa passa a ser o agente da passiva, o verbo na voz ativa passa a ser a locução supramencionada, e o objeto direto dá origem ao sujeito paciente. Portanto, apenas verbos transitivos diretos ou indiretos podem originar uma oração na voz passiva.

O agente da passiva é descrito como um complemento da oração na voz passiva por Cegalla (2009), atuando como o “*ser que pratica a ação expressa pelo verbo passivo*”. Cipro Neto e Infante (2010) também apontam que o agente da passiva pode estar indeterminado e que, caso seja exposto, será precedido de preposição.

Cegalla (2009) expõe que “*pode-se mudar a voz ativa na passiva sem alterar substancialmente o sentido da frase*”, porém não são explicadas as motivações discursivas pelas quais o falante decide se expressar em voz ativa ou voz passiva. Cipro Neto e Infante (2010) também não tratam de tais motivações e focalizam a fórmula sintática para transformar as orações ativas em passivas.

Ambas as gramáticas escolares investigadas apontam primordialmente os aspectos sintáticos da flexão de voz, com menções a aspectos semânticos. Todavia,

as motivações discursivas para a utilização das vozes não são exploradas. O foco do tratamento da categoria voz recai sobre as atividades de passagem da voz ativa para a passiva e vice-versa.

## Gramáticas Tradicionais Clássicas

Cunha e Cintra (1985) conceituam objetivamente a voz passiva como a estrutura que expressa um fato *sofrido* pelo sujeito a partir da ação do verbo. É apresentada na gramática dos autores a constituição da voz passiva, formada pelo verbo auxiliar *ser* e outro verbo no particípio, além de ser destacada a mudança de função sintática que o objeto direto sofre quando na voz passiva, tornando-se sujeito da oração. Os autores destacam que, para que um verbo admita transformação de voz, é necessário que seja transitivo. Cunha e Cintra (1985) também observam que, além do *ser*, outros verbos auxiliares podem formar a passiva: verbos que exprimem estado (*estar, andar, viver, etc*), mudança de estado (*ficar*) e movimento (*ir, vir*). Não há na gramática dos autores nenhuma menção às motivações para o uso das vozes ativa ou passiva. Também não se encontra na gramática de Cunha e Cintra (1985) qualquer explicação a respeito da explicitação (ou não) do agente da passiva.

De acordo com Bechara (2002, p. 213), a categoria voz “determina a relação entre o acontecimento comunicado e seus participantes”. Na voz ativa, o verbo indica que a pessoa a que se refere é o *agente* da ação. Por outro lado, na voz passiva, o sujeito é objeto do acontecimento, configurando-se como *paciente*. O gramático apresenta a distinção entre voz passiva e passividade. No primeiro caso, trata-se da “forma especial em que se apresenta o verbo para indicar que a pessoa recebe a ação” (BECHARA, 2002, p. 222). Já a passividade “é o fato de a pessoa receber a ação verbal”, ou seja, se o verbo tiver sentido passivo, o sujeito será passivo mesmo que a voz seja ativa. Ao diferenciar a voz passiva da voz reflexiva, Bechara aponta duas características marcantes da primeira: ela admite verbos em qualquer pessoa, e o agente da passiva pode ser explicitado na oração. Ao final do capítulo sobre o verbo, encontra-se um apêndice com regras de passagem da voz

ativa para a passiva e vice-versa. Segundo Bechara (2002), só se pode construir uma oração na voz passiva com verbo que pede objeto direto, acompanhado ou não de outro complemento. O autor também apresenta um esquema para a passagem da ativa para a passiva:

- 1º) o sujeito da ativa, se houver, passa a agente da passiva;
- 2º) o objeto direto da ativa, se houver, passa a sujeito da passiva;
- 3º) o verbo da voz ativa passa para a voz passiva, conservando-se o mesmo tempo e modo;
- 4º) não sofrem alteração os outros termos oracionais que apareçam.

Ambas as gramáticas focalizam a transformação de voz ativa para a voz passiva e vice-versa, com orientações quanto à ordem a ser seguida, apontando puramente para a mudança de função sintática entre os elementos da oração. No que se refere a este último aspecto, Cunha e Cintra (1985) fazem uma observação logo após a transformação, de modo a enfatizar que agente e paciente se mantêm os mesmos, ocorrendo mudança apenas das funções sintáticas. Não há menção, nas gramáticas, às motivações para o uso da voz ativa ou da voz passiva nem considerações a respeito da explicitação (ou não) do agente da passiva.

## Gramáticas de linguistas

Castilho (2010, p. 436) define a voz verbal como “o tipo de participação do sujeito sentencial no estado de coisas”, ou seja, se o sujeito for agente, tem-se a voz ativa, se for paciente, tem-se a voz passiva. O linguista, no entanto, faz uma ressalva: não utilizar apenas a explicação semântica. O tipo de voz passiva que interessa a este trabalho é caracterizado formalmente por um sintagma verbal composto, constituído por *ser* + particípio (passiva padrão) ou *estar* + particípio (passiva resultativa). A voz, segundo Castilho, gramaticaliza a perspectiva, ou seja, a ação expressa pelo verbo é apresentada na perspectiva do agente ou do paciente, dependendo da construção de voz escolhida pelo falante.

Ainda segundo Castilho (2010), as motivações para utilização da voz passiva

estão no discurso, e não na sentença. Pode-se utilizar a passiva para se ressaltar o resultado de uma ação anterior, como no exemplo “*Então eu enrolei o filme. Depois que o filme foi enrolado, guardei tudo no armário*” (CASTILHO, 2010, p. 437, grifo do autor).

Também priorizando a informatividade, Ilari e Basso (2008), ao investigarem a voz passiva no PB, levam em conta a interação de dois fenômenos:

- um fenômeno sintático-semântico: “a distribuição dos papéis temáticos pelas posições sintáticas de sujeito objeto direto, objeto indireto etc.” (ILARI; BASSO, 2008, p. 347);

- um fenômeno de caráter textual e discursivo: “a maneira como, ao construirmos nossas sentenças, controlamos o fluxo de informações que pretendemos passar a nossos interlocutores” (ILARI; BASSO, 2008, p. 347).

Dessa forma, uma das motivações para o uso da voz passiva é deslocar um SN para o final da sentença, posição na qual uma informação é apresentada ao interlocutor como “nova”. No exemplo “O menino foi batizado em Barbacena pelo bispo” (ILARI; BASSO, 2008, p. 348), o “bispo” é apresentado como informação nova.

Outra motivação para o uso da passiva é a possibilidade de se omitir o agente, criando-se uma construção não-agentiva chamada de “passiva curta” (p. 349), como no exemplo “O menino foi batizado em Barbacena” (ILARI; BASSO, 2008, p. 348). De acordo com Ilari e Basso (2008, p. 350), “a omissão do agente não prejudica a compreensão, porque somos capazes de suprir um agente genérico”. Segundo esses autores, o falante omite o agente porque não considera esse constituinte relevante ou porque não pode identificá-lo.

No que diz respeito à construção, para Ilari e Basso (2008), a expressão da passiva analítica (que interessa a este trabalho) é dada por *ser* + particípio passado. A passiva resultativa, que também faz parte do objeto deste trabalho, é expressa por *estar* + particípio passado.

Azeredo (2008, p. 270) define a voz como “a forma sintática que o predicado assume para atribuir um papel semântico ao respectivo sujeito”. O autor esclarece que, ao contrário de categorias como modo, tempo, número e pessoa, que são

expressas por meio de flexão, a voz não se realiza morfologicamente. Assim como Castilho (2010), Azeredo (2008) caracteriza a voz passiva formal e semanticamente. No que diz respeito ao aspecto formal, a passiva se manifesta pela presença de verbo auxiliar seguido de particípio. Do ponto de vista semântico, atribui-se ao sujeito o papel de paciente ou ser afetado pelo processo do verbo.

Da mesma forma que Ilari e Basso (2008) e Castilho (2010), Azeredo (2008) também explica as motivações para o uso da passiva a partir da hierarquia informacional da sentença. Do ponto de vista discursivo, por exemplo, o uso da passiva “realça o paciente e permite a omissão do agente.” (AZEREDO, 2008, p. 274). A omissão do agente, segundo Azeredo, pode ser causada pela “irrelevância da identidade do agente do processo verbal” ou “pela impossibilidade de identificá-lo.” (AZEREDO, 2008, p. 276). No caso da passiva resultativa (em que o verbo auxiliar é *estar*), a frase não expressa a ação, mas o resultado dela.

Nas três gramáticas consultadas, os linguistas definem a voz passiva do ponto de vista semântico (perspectiva do paciente) e do ponto de vista formal (construções formadas por verbo auxiliar + particípio passado). As explicações para o uso da passiva são de ordem funcional e partem de motivações discursivas e pragmáticas, por exemplo, manter um referente (o paciente) como sujeito, no início da oração, por se tratar de informação dada; apresentar um referente (o agente) como informação nova na posição final da sentença; omitir o agente por considerá-lo irrelevante ou pela impossibilidade de identificá-lo.

## Metodologia

### Do córpus da pesquisa

O córpus de aulas é formado por oito aulas de curso superior e de curso pré-vestibular do banco de dados do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/Noroeste do Paraná). Os informantes são professores de ensino superior e nasceram em Maringá (PR) ou residem nessa cidade há mais de 10 anos. As gravações foram feitas durante aulas, motivo pelo qual se espera um certo grau de

formalidade nos textos no que diz respeito ao uso do português considerado “culto”.

Por sua vez, o *cópus* de entrevistas é formado por dez entrevistas orais do banco de dados do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná). Os informantes das entrevistas, que não são os mesmos das aulas, são professores de Maringá (PR) que ou nasceram na cidade e residem nela desde então, ou que não são naturais desta, mas ou residem nela há mais de 10 anos. Para que esses informantes apresentassem um comportamento linguístico mais espontâneo durante a entrevista, solicitou-se previamente a cada um deles um artigo científico de sua autoria. Após a leitura do texto, o pesquisador elaborou perguntas sobre o processo de produção do texto em si e sobre os temas tratados no artigo. Observou-se que esse procedimento possibilitou um maior envolvimento dos informantes com o conteúdo do que estavam falando, diminuindo-se o efeito “intimidatório” que o gravador geralmente causa aos entrevistados.

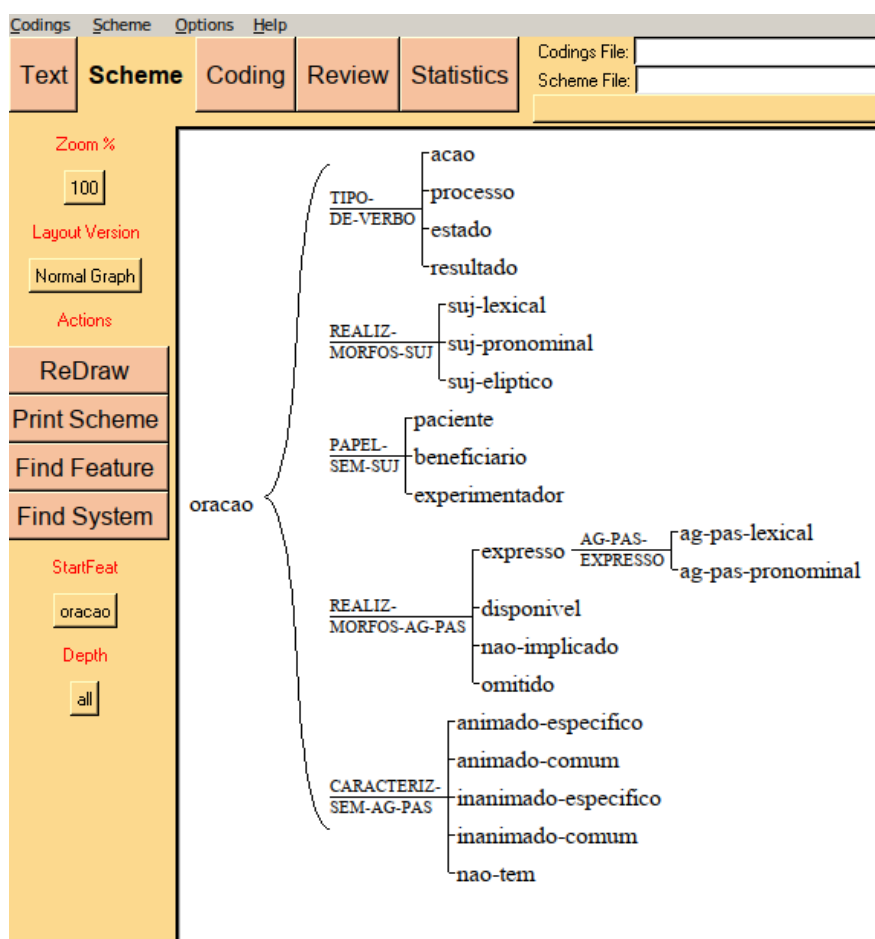
A transcrição foi feita alfabeticamente, seguindo-se um padrão baseado nas normas do projeto NURC (PRETI, 1993, p. 11-12) com algumas adaptações e segmentadas em unidades de entonação. Segundo Chafe (1985), a fala espontânea não é produzida em um fluxo contínuo, mas em uma série de breves jorros que expressam a informação que está sendo focalizada pela consciência no momento da enunciação. Esses jorros são chamados por Chafe de unidades de entonação. Para a identificação dessas unidades, Chafe (1985) propõe três critérios: entonação (a maioria das unidades termina com um contorno típico de final de oração), pausa (a separação entre as unidades é feita por uma breve pausa) e sintaxe (há uma tendência para as unidades corresponderem a orações simples).

## Da quantificação dos dados

As ocorrências de voz passiva analítica encontradas no *cópus* foram salvas em um arquivo formato txt e importadas no programa *Systemic Coder* (O'DONNELL, 1995), ferramenta que facilita a codificação de dados linguísticos. Após a importação e a segmentação (cada ocorrência corresponde a uma unidade a ser codificada),

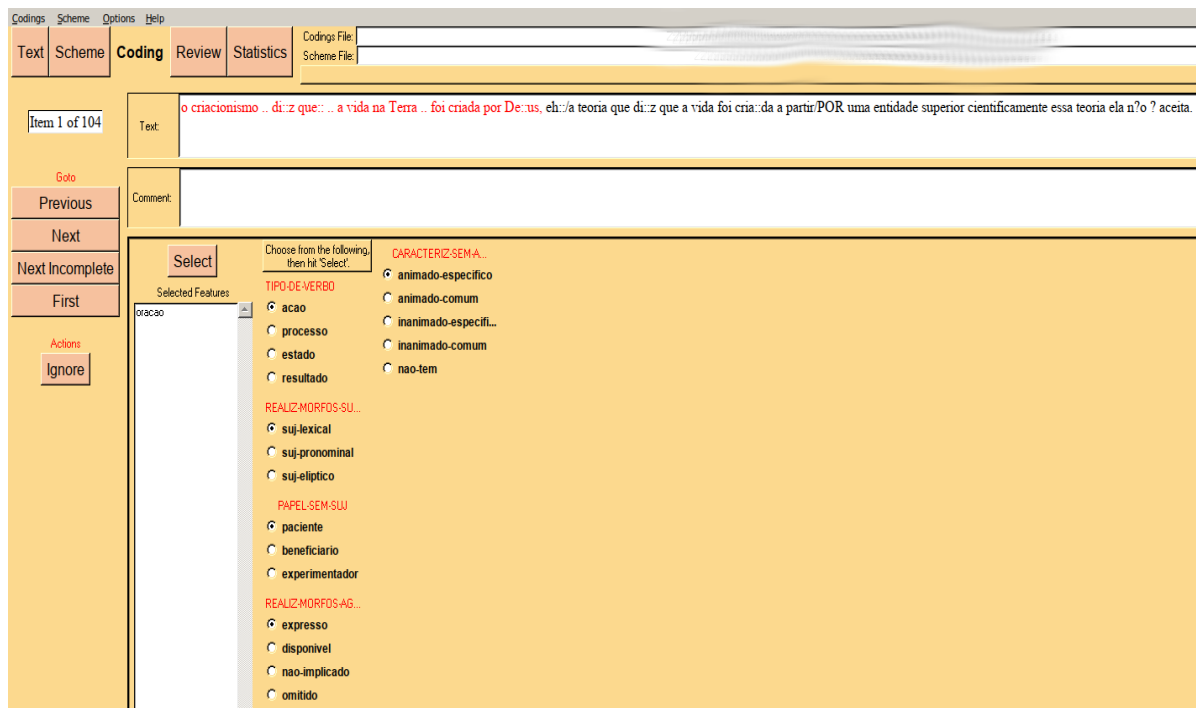
criou-se um esquema de codificação com os parâmetros de análise (figura 1). Na sequência, o programa apresentou as ocorrências (uma por vez) e os parâmetros de análise, e a seleção dos traços de cada ocorrência foi feita pela analista (figura 2). As escolhas da analista foram registradas pelo programa que, ao final, apresentou os resultados.

**Figura 1 – Parâmetros de análise**



Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

**Figura 2 – Aba de tabulação das ocorrências no Systemic Coder**



Fonte: Captura de tela realizada pelos autores.

## Análise

Inicialmente, apresentam-se ocorrências das motivações pragmáticas e discursivas para o uso da passiva analítica no corpus.

Uma das motivações para o uso da passiva é a *manutenção de um referente (o paciente) como sujeito no início da oração, por se tratar de informação dada*. No exemplo (1), encontrado em uma aula do corpus, o referente “a formulação” é mantido como sujeito de algumas das unidades subsequentes (por exemplo, “... Ø tem que ter tamanho pequeno”). Em outras unidades, o falante utiliza o sujeito elíptico de primeira pessoa (por exemplo, “.. Ø não posso entupir a água:ilha”). Na oração em que se utiliza a construção passiva (“.. que Ø seja completamente absorvido no final”), o referente “a formulação” não é explicitado, mas pode ser recuperado por se tratar de informação já mencionada anteriormente no texto, ou seja, é informação “dada”, nos termos de Halliday (1973), ou informação “disponível”, nos termos de Prince (1981). Pode-se observar que há um problema de



concordância de gênero (“absorvido”), que pode ser atribuído ao caráter “em se fazendo” (NEVES, 2010) da língua falada e também ao fato de a construção em questão recuperar um elemento que ficou um pouco distante (7 unidades) no discurso precedente.

1.

.. ou seja professor por que que eu/ então eu diminuo tanto o tamanho das partículas,  
.. que o sistema vai ficando cada vez mais instável?  
.. porque eu tenho que reduzir o tamanho,  
.. para que/para que **a formulação** seja corretamente administrada,  
.. tem que ter um tamanho pequeno,  
.. não posso entupir a agu::lha,  
.. não posso prejudicar a pele,  
.. prejudicar .. a córnea,  
.. a retina,  
.. não possa ah:: doer ao injeta::r,  
.. **que seja completamente absorvido no final**,  
.. e tenha uma aparência agradável,  
.. que não se dilua rapidamente,  
.. se colocar partículas grandes,  
.. vão ficar pesadas,  
.. e sedimentam rapidamente.

No exemplo (2), encontrado em uma entrevista do *cópus*, o referente “esse efluente”, mencionado pelo entrevistador (E), é mantido como sujeito de várias orações subsequentes pelo informante (I) (por exemplo, “.. essas condições que **ele** está”). Isso ocorre também na construção passiva em destaque (“.. a situação que ele vai ser lançado”), em que o pronome “ele” retoma anaforicamente o referente “esse efluente”.

E - no teste dessa água **desse efluente** ela ela:: recuperou todas as características de uma uma um:: material saudável?

2.

I – então .. eu não fiz os testes de::/ por exemplo com coliformes feca::is e outras né,  
.. essas condições que ele está,  
.. éh:: está em condições de ser lançado pra #.  
.. ele está em condições de ser lançado,  
.. éh:: entretanto não é/ eu não posso afirmar que ele está adequado pra potabilidade,  
.. pra ser tomado,  
.. aí eu não posso,  
.. teria que ser feito outros testes.

E - mas por exemplo você lança,  
.. tratou,  
.. lança no rio,

.. nós temos aí as coletas,  
.. tratamento de água,  
.. mas aí eles vão fazer o tratamento pra deixar apta pra pra:: tomar.  
.. mas eu me preocupo assim .. a questão de lançar no rio não vai matar peixes?  
.. não vai matar?

I - não porque ele já vai tá tratado,  
.. ele já vai tá assim,  
.. **a situação que ele vai ser lançado**,  
.. os contaminantes éh:: que poderiam ser .. prejudiciais .. contaminante para os peixes já foram removidos,  
.. que poderia por exemplo na cadeia trófica chegar ao homem,  
.. então já foi removido após esses tratamentos.

A segunda motivação para o uso da passiva é a *apresentação de um referente (o agente) como informação nova na posição final da sentença*. No exemplo (3), encontrado em uma aula do *cópus*, o professor considerou relevante, do ponto de vista da informatividade, incluir o agente da passiva. Como o docente tratou, nessa aula, das teorias da origem da vida, ao apresentar o criacionismo, julgou necessário explicitar para os alunos o agente da criação na perspectiva dos adeptos dessa teoria.

3.  
.. o criacionismo .. di::z que:: .. a vida na Terra .. foi criada **por De::us**,

No exemplo (4), encontrado em uma entrevista do *cópus*, o informante considerou relevante, do ponto de vista da informatividade, incluir o agente da passiva. Ao mencionar pesquisas realizadas a respeito do tema da entrevista, o informante mencionou o nome de uma professora responsável por uma dessas pesquisas. No *cópus*, todas as menções e referências a nomes de pessoas foram retirados e substituídos pela letra “X”.

4.  
.. e tem um trabalho também que foi feito ... é:: **pela:: professora X** .. num determinado momento,

A terceira motivação é a *omissão do agente por considerá-lo irrelevante ou pela impossibilidade de identificá-lo*. No exemplo (5), encontrado em uma aula do

cópus, não é possível identificar o agente responsável pela liberação da insulina ou talvez o professor não tenha considerado relevante explicitá-lo.

5.

... insulina .. existem alguns tipo de insulina .. que você injeta todo dia .. ou várias vezes ao dia,  
 .. outras não,  
 .. porque conseguiram fazer algumas modificações na insulina na/ na molécula,  
 .. e ela fica suspensa ali na/ na preparação,  
 .. **e vai sendo .. liberada lentamente.**

No exemplo (6), encontrado em uma entrevista do cópus, não é possível identificar o agente (ou os agentes) responsáveis pelo que está sendo feito com as crianças abandonadas no Brasil ou talvez o entrevistado não tenha considerado relevante explicitá-lo(s).

6.

.. e tentei fazer um:: uma discussão aí a partir daqueles dados coleta::dos,  
 .. **de/ do que tá sendo feito com a criança abandonada no Brasil.**

Apresentam-se, na sequência, os resultados da quantificação das ocorrências da voz passiva analítica no cópus desta pesquisa. Na tabela 1, encontram-se os resultados referentes aos tipos de verbos utilizados nas construções passivas.

**Tabela 1 – Tipos de verbos**

|           | N   | %     |
|-----------|-----|-------|
| Ação      | 140 | 78,65 |
| Processo  | 33  | 18,54 |
| Estado    | 1   | 0,56  |
| Resultado | 4   | 2,25  |
| Total     | 178 | 100   |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Como era de se esperar, os verbos de ação ocorrem com frequência mais alta do que os demais tipos de verbo, uma vez que esse tipo de verbo pressupõe um agente que realize a ação. Os verbos de ação implicam um fazer por parte do agente. A ocorrência (7), encontrada em uma entrevista do cópus, poderia ser uma

resposta para a pergunta a respeito do que o agente “os menores” têm feito, e a ocorrência (8) poderia ser uma resposta à pergunta “O que foi feito?” (IGNÁCIO, 2002). Por sua vez, os verbos de processo pressupõem um acontecer em relação ao sujeito paciente ou experimentador. A ocorrência (9), encontrada em uma entrevista do córpus, poderia funcionar como uma resposta para uma pergunta a respeito do que acontece com a radiação (“A radiação é incidida”), e a ocorrência (10), encontrada em uma aula do córpus, serviria como resposta à pergunta “O que acontece com esse sabor desagradável?” (IGNÁCIO, 2002). Por sua vez, a ocorrência (11), encontrada em uma entrevista do córpus, é a única ocorrência com verbo de estado no córpus. Construções com esse tipo de verbo não expressam mudança de estado, ao contrário das construções com verbos de ação, de processo e de resultado (CHAFE, 1979). Já os verbos de resultado implicam uma ação realizada anteriormente que é responsável pelo estado atual do sujeito. Na ocorrência (12), encontrada em uma entrevista do córpus, ao afirmar que o estudo “já tá feito”, o falante indica que a ação já foi realizada e expressa o estado atual do estudo. Na ocorrência (13), encontrada em uma aula do córpus, o verbo auxiliar utilizado é “ficar”, típico das construções resultativas (DUARTE; OLIVEIRA, 2010).

7.  
.. crimes assombro:::sos têm sido **cometidos** por menores.

8.  
**FOI-FEI-TA** uma seleção natural .. não foi?

9.  
.. quando é **incidida** a radiação,

10.  
e esse sabor desagradável é **diminuído**.

11.  
e sistemas complexos em que **estão embutidos** os três.

12.  
.. mas assim o estudo do PH o estudo do tempo já tá **feito**.

13.  
bom elas **ficam retidas** ali .. no pescoço de cisne.

Na tabela 2, apresentam-se os resultados da tabulação da expressão do agente da passiva.

**Tabela 2** – Expressão do agente da passiva

|            | N   | %     |
|------------|-----|-------|
| Expresso   | 20  | 11,24 |
| Disponível | 49  | 27,53 |
| Omitido    | 109 | 61,24 |
| Total      | 178 | 100   |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Assim como no trabalho de Camacho (2000), a frequência de expressão do agente da passiva é baixa. Como já se afirmou anteriormente neste trabalho, uma das motivações para a utilização da passiva é justamente a omissão do agente por considerá-lo irrelevante ou pela impossibilidade de identificá-lo. O agente foi expresso em apenas 11,24% das ocorrências, como na ocorrência (14), encontrada em uma entrevista, e na ocorrência (15), encontrada em uma aula. Em todas as ocorrências de agente expresso, a realização morfossintática desse constituinte se deu na forma lexical. Considerando-se que, como já foi dito anteriormente neste trabalho, uma das motivações pragmáticas ou discursivas para o emprego da passiva é a apresentação de um referente (o agente) como informação nova na posição final da sentença, tal resultado já era esperado, uma vez que referentes novos devem ser expressos lexicalmente (DU BOIS, 1987). Em 27,3% das ocorrências, o agente estava disponível no texto ou na situação comunicativa. Na ocorrência (16), encontrada em uma entrevista do *cópus*, como o agente estava disponível na situação comunicativa (o agente era o entrevistado), o entrevistador não considerou necessário explicitá-lo por meio da expressão “por você” na construção “como foi feito”. Já na ocorrência (17), encontrada em uma aula do *cópus*, o agente da passiva está disponível no texto. A construção passiva “[...] essa teoria ficou sendo defendida” pressupõe a retomada do agente “(por) **os cientistas dessa época**”, mencionado anteriormente pelo professor. Por fim, na grande maioria das ocorrências (61,24%), o agente da passiva é omitido, como na ocorrência (18), encontrada em uma entrevista, e na ocorrência (19), encontrada em uma aula.

14.

.. e eu não sei se:: isso foi feito conscientemente **pelo elaborado::r**,

15.

e tudo no nosso organismo é comandado **por essas proteínas**

16.

a gente deu uma olhadinha no texto,

.. a gente leu né,

... a gente leu o texto,

... eu só queria saber assim se: / ... éh ... a gente deu uma olhada no texto,

.. a gente viu mais ou menos a organização,

e eu queria fazer umas perguntas sobre: como foi feito tal.

.. éh: qual foi a maior: assim sua motivação ... pra fazer esse texto,

.. pra pro/ pra produzir esse texto aqui?

17.

.. então eles diziam .. os cientistas dessa época,

.. porque colocavam a carne lá,

.. a carne entrava num estado de .. putrefação,

.. ela estragava,

.. logo apareciam-se larvas.

.. então eles diziam que essas larvas .. surgiram da carne.

(...)

.. essa teoria ficou por muito tempo sendo defendida,

18.

.. agora não pra ser consumido como leite mesmo,

19.

então a maior parte do nosso trigo é importada

No que diz respeito à caracterização semântica do agente da passiva, os resultados obtidos a partir da tabulação das ocorrências em que o agente foi expresso ou estava disponível pode ser observado na tabela 3.

**Tabela 3** – Caracterização semântica do agente da passiva

|                      | N  | %     |
|----------------------|----|-------|
| Animado específico   | 11 | 15,94 |
| Animado comum        | 22 | 31,88 |
| Inanimado específico | 5  | 7,25  |
| Inanimado comum      | 31 | 44,93 |
| Total                | 69 | 100   |

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em quase 16% das ocorrências, o agente da passiva é animado específico, como em (20), exemplo encontrado em uma entrevista no qual o falante menciona o

nome de uma professora, omitido na transcrição. Na ocorrência (21), encontrada em uma aula, o referente animado específico é Deus. O agente da passiva é animado comum em quase 32% das ocorrências. Na ocorrência (22), encontrada em uma entrevista, o agente é “aquele grupo de pessoas” e, na ocorrência (23), encontrada em uma aula, o agente é “comunidade científica”. O agente inanimado específico em apenas 7,25% das ocorrências, como “partido comunista”, na ocorrência (24), encontrada em uma entrevista, e “governo”, na ocorrência (25), encontrada em uma aula. Por fim, a frequência mais alta é de agente inanimado comum (44,93%). Na ocorrência (26), encontrada em uma entrevista do *cópus*, o agente é “legislação” e, na ocorrência (27), encontrada em uma aula do *cópus*, o agente é “oligopólios”.

20.

.. e tem um trabalho também que foi feito ... é:: **pela:: professora X** .. num determinado momento,

21.

o criacionismo .. di::z que:: .. a vida na Terra .. foi criada por **De::us**,

22.

.. porque aquilo ali seria estuda::do **por aquele grupo de pessoas**.

23.

que são teorias que até ho::je .. são debatidas, ... discutidas,.. e aceitas **pela comunidade científica**.

24.

... e todos os deputados que tinham sido eleito **pelo partido comunista**,

25.

... e:: o autor faz um comentário aqui, que o empréstimo que tava sendo negociado com os Estados Unidos .. **pelo governo**

26.

.. então aqui esses são alguns parâmetros que são até citados .. **pela legislação**,

27.

e esses bens.. são produzidos ou grande parte deles.. **por oligopólios**

## Conclusão

Este trabalho teve como objetivo geral descrever os usos da voz passiva analítica na língua falada em aulas de curso superior e de curso pré-vestibular e em entrevistas orais com pesquisadores. Os objetivos específicos eram os seguintes:

verificar os tipos de predicados mais frequentes nas construções passivas; quantificar a frequência de expressão do agente da passiva; investigar fatores pragmáticos que favorecem o uso da passiva analítica; verificar como as gramáticas de diferentes orientações (tradicional, escolar, de linguistas) tratam a passiva analítica.

As gramáticas escolares investigadas (CEGALLA, 2009; CIPRO NETO; INFANTE, 2010) apontam primordialmente os aspectos sintáticos da flexão de voz, com menções a aspectos semânticos. Todavia, as motivações discursivas para a utilização das vozes não são exploradas. O foco do tratamento da categoria voz recai sobre as atividades de passagem da voz ativa para a passiva e vice-versa. As gramáticas tradicionais clássicas pesquisadas (BECHARA, 2002; CUNHA; CINTRA, 1985) focalizam a transformação de voz ativa para a voz passiva e vice-versa, com orientações quanto à ordem a ser seguida, apontando puramente para a mudança de função sintática entre os elementos da oração. Assim como ocorre nas gramáticas de divulgação, nas gramáticas tradicionais clássicas também não há menção às motivações para o uso da voz ativa ou da voz passiva nem considerações a respeito da explicitação (ou não) do agente da passiva. Por sua vez, as gramáticas de linguistas consultadas (AZEREDO, 2008; CASTILHO, 2010; ILARI; BASSO, 2008) definem a voz passiva do ponto de vista semântico (perspectiva do paciente) e do ponto de vista formal (construções formadas por verbo auxiliar + particípio passado). As explicações para o uso da passiva são de ordem funcional e partem de motivações discursivas e pragmáticas.

No que diz respeito à descrição dos usos da voz passiva analítica, a análise foi realizada em um corpus formado por oito aulas de curso superior e de curso pré-vestibular e dez entrevistas do banco de dados do Funcpar (Grupo de Pesquisas Funcionalistas do Norte/ Noroeste do Paraná). A tabulação dos dados foi realizada com o auxílio do programa *Systemic Coder*.

Por meio da análise quantitativa, verificou-se que os verbos de ação são os que ocorrem com frequência mais alta pelo fato de esse tipo de verbo pressupor um agente que realize a ação (os verbos de ação implicam um fazer por parte do agente). Também foi possível verificar que a frequência de expressão do agente da



passiva é baixa, pois uma das motivações para a utilização da passiva é justamente a omissão do agente por considerá-lo irrelevante ou pela impossibilidade de identificá-lo. Nas ocorrências de agente expreso, a realização morfossintática desse constituinte se deu na forma lexical, já que uma das motivações pragmáticas ou discursivas para o emprego da passiva é a apresentação de um referente (o agente) como informação nova na posição final da sentença (referentes novos devem ser expressos lexicalmente) (DU BOIS, 1987). Em relação à caracterização semântica do agente, a frequência mais alta é de agente inanimado comum.

Conclui-se, portanto, que a descrição da voz passiva analítica a partir de suas propriedades formais não é suficiente para dar conta dos usos desse tipo de construção. Utilizando-se um aparato teórico-metodológico funcionalista, verificou-se que as motivações para o uso da voz passiva analítica são de ordem discursiva e pragmática, a saber, manter um referente (o paciente) como sujeito, no início da oração, por se tratar de informação dada; apresentar um referente (o agente) como informação nova na posição final da sentença; omitir o agente por considerá-lo irrelevante ou pela impossibilidade de identificá-lo. Isso ocorre porque a investigação funcionalista privilegia as propriedades pragmáticas em relação aos componentes semântico, sintático, morfológico e fonológico. Além disso, essa perspectiva concebe a gramática de uma língua como um sistema de opções à disposição do falante que, em situações de uso linguístico, realiza a escolha das opções que melhor satisfaçam suas necessidades comunicativas.

## Referências

AZEREDO, J. C. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CAMACHO, R. Construções passiva e impessoal: distinções funcionais. *Alfa*, São Paulo, n. 44. p. 215-233, 2000. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4206>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CAMACHO, R. A gradação tipológica das construções de voz. *Gragoatá*, [S. l.], v. 11,

n. 21, p. 167-189, Dec. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33221>. Acesso em: 2 fev. 2022.

CASTILHO, A. T. *Nova gramática do português*. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

CEGALLA, D. P. *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*. 48. ed. São Paulo: IBEP, 2009.

CHAFE, W. *Significado e estrutura linguística*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1979.

CHAFE, W. Linguistic differences produced by differences between speaking and writing. In: OLSON, D. R. *et al.* (ed.). *Literacy, language and learning: the nature and consequences of reading and writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 105-123.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da Língua Portuguesa*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

CROFT, W. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIK, S. C. *The theory of functional grammar*. Dordrecht: Foris, 1989.

DU BOIS, J. W. The discourse basis of ergativity. *Language*, [s. l.], v. 63, p. 805-855, 1987. Disponível em:

[http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/aalled/Univ\\_ete/3LCourseMaterial/Maya/Du\\_Bois\\_1987\\_Discourse\\_Basis\\_Ergativity.pdf](http://www.ddl.ish-lyon.cnrs.fr/aalled/Univ_ete/3LCourseMaterial/Maya/Du_Bois_1987_Discourse_Basis_Ergativity.pdf). Acesso em: 2 fev. 2022.

DUARTE, I.; OLIVEIRA, F. Participípios resultativos. In: *ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE LINGUÍSTICA*, 25., 2010, Porto. Porto: ALP, 2010. p. 397-408. Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/28-Ines-Duarte.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2022.

GIVÓN, T. The pragmatics of de-transitive voice: Functional and typological aspects of inversion. In: GIVÓN, T. (org.) *Voice and inversion*. Amsterdã: John Benjamins, 1994. p. 3-44.

GIVÓN, T. Typology and functional domains. *Studies in Language*, Amsterdam, v. 5, p.163-93, 1981.

GIVÓN, T. *Syntax*. Amsterdã: John Benjamins, 2001. v. 2.

GIVÓN, T. Grammatical relations in passive clause: a diachronic perspective. In:

ANTONIO, J; PEREIRA, J; CORREA, S.

Uma investigação funcionalista da voz passiva analítica no português culto falado: da norma ao uso

ABRAHAM, W.; LEISIÖ, L. (org.). *Passivization and typology: form and function*. Amsterdã: John Benjamins, 2006, p. 337-350.

HALLIDAY, M. A. K. *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. 2. ed. Baltimore: E. Arnold, 1994.

IGNÁCIO, S. E. *Análise sintática em três dimensões: uma proposta pedagógica*. Franca: Ribeirão, 2002.

ILARI, R.; BASSO, R. M. O verbo. In: R. Ilari; M. H. M. Neves (org.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008. v. 2, p.163–365.

NEVES, M. H. M. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto, 2010.

NEVES, M. H. M. *Gramática funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo: Contexto, 2018.

O'DONNELL, M. From corpus to codings: semi-automating the acquisition of linguistic features. In: AAAI SPRING SYMPOSIUM ON EMPIRICAL METHODS IN DISCOURSE INTERPRETATION AND GENERATION, 1995, Stanford. *Proceedings* [...]. Stanford: AAAI, 1995. p. 27-29.

PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: FFLCH/ USP, 1993.

PRINCE, H. Toward a taxonomy of given-new information. In: COLE, P. (ed.). *Radical pragmatics*. New York: Academic Press, 1981. p. 223-255.

Recebido em: 02 maio 2022.

Aprovado em: 02 jun. 2022.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista

Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi

Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto




## **Educational sociolinguistics: towards a pedagogical model for teaching *Englishes* instead of English**

**Sociolinguística educacional: por um modelo pedagógico para ensinar *Englishes* em vez de inglês**

**Sociolingüística educativa: hacia un modelo pedagógico para enseñar *Englishes* en lugar de inglés**

Fabricio da Silva Amorim<sup>1</sup>

 0000-0001-9784-0687

**ABSTRACT:** The current global status of the English language as a lingua franca has been running several discussions in the realm of Teaching English as a Foreign Language (TEFL) (ANJOS, 2019; 2017; SIQUEIRA, 2020; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Accordingly, many research works, mostly those of English as a Lingua Franca (ELF) (JENKINS, 2009; SCHMITZ, 2012), corroborate the need for new orientations for TEFL based on native-speaker standards. In this paper, we argue that the insertion of Educational Sociolinguistics into the TEFL reveals to be an advantageous pedagogical convergence: As Educational Sociolinguistics sets a pedagogical framework for language teaching under a variationist perspective (VERHOEVEN, 1997; CREESE, 2010; COAN; FREITAG, 2010), as such theoretical perspective is capable of triggering shifts in the TEFL once it leads to addressing relevant issues related to language diversity, which contributes to inhibiting linguistic discrimination upon non-standard varieties, such as those referred to under the ELF label. By analyzing core concepts of ELF and Educational Sociolinguistics, this theoretical research calls EFL teachers to teach “Englishes” – not only (standard American or British) English.

**KEYWORDS:** Educational Sociolinguistics. TEFL. ELF.

**RESUMO:** O presente estatuto global da língua inglesa tem pautado diversas discussões no âmbito do ensino de inglês como língua estrangeira (ANJOS, 2019; 2017; SIQUEIRA, 2020; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Dessa forma, muitas pesquisas da área, sobretudo as que abordam o inglês como língua franca (JENKINS, 2009; SCHMITZ, 2012), corroboram a necessidade de novos direcionamentos para o ensino de língua inglesa praticado com base em padrões linguísticos do falante nativo. No presente trabalho, advoga-se que a adoção da Sociolinguística Educacional, no ensino de inglês como língua estrangeira, revela-se como uma vantajosa convergência pedagógica: como a Sociolinguística Educacional estabelece um modelo pedagógico para o ensino de línguas sob perspectiva variacionista (VERHOEVEN, 1997; CREESE, 2010; COAN; FREITAG, 2010). Essa vertente se mostra

---

<sup>1</sup>PhD in Linguistic Studies from the São Paulo State University (UNESP). Professor at the Federal Institute of Bahia (IFBA). E-mail: fabricioamorim@ifba.edu.br.

capaz de estimular mudanças no ensino de inglês, na medida em que subsidia a abordagem da diversidade linguística, o que contribui para combater o preconceito linguístico em relação a variedades não padrão, como as que têm sido reunidas sob o rótulo de inglês como língua franca. A partir da análise de conceitos basilares relativos à noção de inglês como língua franca e à Sociolinguística Educacional, este artigo teórico incita professoras e professores de língua inglesa a ensinarem “Englishes” – e não apenas a variedade padrão do inglês americano ou britânico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sociolinguística Educacional. Ensino de inglês. Inglês como língua franca.

**RESUMEN:** El actual estatuto global del idioma inglés ha guiado varias discusiones en el contexto de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (ANJOS, 2019; 2017; SIQUEIRA, 2020; DUBOC; SIQUEIRA, 2020). Así, muchas investigaciones en el área, especialmente aquellas que abordan el inglés como lengua franca (JENKINS, 2009; SCHMITZ, 2012), corroboran la necesidad de nuevas orientaciones para la enseñanza del inglés basadas en los estándares lingüísticos del hablante nativo. En el presente trabajo se sustenta la adopción de la Sociolingüística Educativa, en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, como una convergencia pedagógica ventajosa: cómo la Sociolingüística Educativa establece un modelo pedagógico para la enseñanza de lenguas desde una perspectiva variacionista (VERHOEVEN, 1997; CREESE, 2010; COAN; FREITAG, 2010), esta vertiente es capaz de estimular cambios en la enseñanza del inglés, ya que apoya el enfoque de la diversidad lingüística, lo que contribuye a combatir los prejuicios lingüísticos en relación a variedades no-estándar, como las que se han recogido bajo la etiqueta de inglés como lengua franca. Basado en el análisis de conceptos básicos relacionados con la noción del inglés como lengua franca y la sociolingüística educativa, este artículo teórico alienta a los profesores de inglés a enseñar “Englishes”, y no solo la variedad estándar de inglés americano o británico.

**PALABRAS CLAVE:** Sociolingüística Educativa. Enseñanza del inglés. Inglés como lengua franca.

## Introduction

Since the 70s, Sociolinguistics has arisen as an important paradigm to promote the understanding of linguistic variation and change: There have been several studies demonstrating that all natural languages undergo variation and change motivated by social factors, such as the speaker’s gender, social class and level of schooling (see COULMAS, 1997; LABOV, 1972; 1994; ECKERT, 2000).

The relevant finding brought about by Sociolinguistics has affected not only the area of linguistic description, but they also have influenced the teaching of languages. Therefore, due to the effort of several scholars to operationalize some

tenets of Sociolinguistics into a pedagogical framework (VERHOEVEN, 1997; BORTONI-RICARDO, 2004; CREESE, 2010; COAN; FREITAG, 2010; ZILES; FARACO, 2015, to mention a few), Educational Sociolinguistics has come out as a pedagogical version of the classic sociolinguistic studies.

One of the greatest benefits that Educational Sociolinguistics offers to language teaching is the recognition of the variable status of any language, which may broaden students' understanding of how languages actually function in society. Indeed, the teaching of a language under a variationist perspective is necessary to mitigate linguistic prejudice, since this is a type of social discrimination that is based on the idea that languages are homogenous and solely represented by a standard model.

It would appear, however, that sociolinguistics' pedagogical principles are not taken into account in the field of Teaching English as a Foreign Language (TEFL). Although discussions on English as a Lingua Franca (ELF) – that is, an intercultural-based linguistic variety that is unattached to native-speaker-oriented models (JENKINS, 2009; SCHMITZ, 2012) –, have dominated the theoretical domain of foreign language teaching, recent literature on this field appears to ignore the contributions of Educational Sociolinguistics to the acceptance of non-standard varieties.

Looking at this panorama, the present article investigates how Educational Sociolinguistics can be advantageous for TEFL. As already mentioned, the approach of ELF has been a topic of frequent discussion in the field of TEFL. As this is an approach that accounts for the uses and the emergent grammatical system of English globally spoken by non-native speakers, the ELF model can be further explored in a pedagogical ground aligned with Educational Sociolinguistics.

By analyzing core concepts of ELF and Educational Sociolinguistics in order to explicit convergent grounds of both branches in the realm of TEFL, this theoretical research seeks to arise a pedagogical reflection to take full advantage of conducting TEFL under a variationist perspective by assuming insights from Educational Sociolinguistics.

To this end, the following section discusses the nature of English as a lingua

franca construct and pedagogical outcomes of its geographic and cultural decentralization. The following section sheds light on the relationship between linguistic variation and ELF-oriented pedagogy. The paper concludes by showing how English as a Foreign Language (EFL) teachers can use Educational Sociolinguistics' tenets to open a greater avenue for variationist-based language teaching as well as the benefits that can result from such pedagogical practice.

## **TEFL: trends and challenges**

English is globally spread, which means that its presence is recognizable all over the world throughout different instances, such as academic activities, commercial practices, tourism, online interactions, and so on. As such, the use of English as a tool for broadening communication has become an indisputable requirement imposed by globalized world dynamics. As a result, learning English is a desirable achievement for many people in non-English-speaking countries, a fact that makes TEFL popular worldwide.

Nevertheless, even though English has been decentralized in geographic and cultural terms, its teaching is still mostly native speaker-centered as course syllabuses are conceived as a guide to learning Standard accents: British Received Pronunciation (RP) and General American English (GA). A number of studies have reported this teaching paradigm has negative effects on learners' motivation because they feel obliged to make great efforts to obtain accuracy in using English-native speaker grammar (JENKINS, 2009; ANJOS, 2019; SIQUEIRA, 2020, to mention a few). Of these effects, the learners' confidence can be diminished by the frustration of not being as accurate as the ideal native speaker who is designed by textbooks, for instance. In this, the native-speaker-oriented TEFL is assumed as an attractive marketing strategy to sell English courses that promise students "consistent" methods for them to speak English like an American or a British.

Despite what is designed by most course and school syllabuses, as a global language, English is widely spoken by people from different linguacultural origins,

allowing them to communicate efficiently as it functions as a lingua franca, that is, a common communication code mainly used by non-native speakers (JENKINS, 2009). As such, English acquires the status of a decentralized language, which means that it is not an exclusive linguacultural property of any particular group, being, on the contrary, shared across several nations and peoples.<sup>2</sup>

Despite the recognition of English global position, the fascination over native standard varieties attests to the hegemony of native-speakers accents, resulting in an English teaching paradigm that resists legitimating non-native varieties. A key point regarding the fascination around native standard varieties is that this is not a linguistic issue, but a historical and social one: The prestige of a linguistic variety is determined by the view towards the historical and social background of its speakers – not by the linguistic usage itself. In this sense, if speakers of a certain variety of English are viewed, for instance, as posh and educated, such variety is to be taken as a standard. On the other hand, if a variety of English is used by speakers who are not prestigiously viewed, it is considered to be a disruptive linguistic model.

Consequently, non-prestigious varieties undergo linguistic prejudice – which, in turn, is one of the instances of social prejudice, as suggested above – while standard varieties are regarded as a reference for all communication's demands and eventually learning. Factors responsible for attributing social prestige to language varieties are intrinsically linked to the ideological mindset known as coloniality.

According to Quijano (2005), coloniality is the ideological counterpart of colonialism: Despite having been concluded as a military and political regime, colonialism remains as an ideological system that preserves, in diverse circumstances, the prestigious view around colonizers' references.

As colonialism, in the modern world, was conducted by the Europeans, elements that remind of them are deemed as superior in different senses whereas those of non-European background are rejected and viewed as inferior. This

---

<sup>2</sup>However, it is important to point out that the notion of ELF does not deny the diachronic formation of English as a language that came from a specific geographical spot and ethnic group. What is advocated by the concept of ELF is that, due to its globally spread, several varieties of English have emerged and they must not be deemed as deficient with regard to the standard of native-speaker varieties (SCHMITZ, 2012).



explains, among other aspects, the fact that American English<sup>3</sup> and British English have been believed to be the best varieties to support TEFL. That is why, regardless of the consolidation of ELF, most English course syllabuses continue to favour native speakers of the two most prestigious English-speaking countries – The USA and The UK.

At this point, it is clear that the colonialist perspective on TEFL shows influences beyond the linguistic issue. Because this perspective conveys a range of cultural references of historically prestigious nations, students tend, on the one side, to overvalue such references, and, on the other side, to belittle references of their own cultures as they were not as “civilized” as those of presenting in the textbooks, for instance, as Anjos (2017, p. 120) argues:

[...] the colonialist ideology manifests itself in the pages of English-language textbooks by subverting realities, since many English-language textbooks choose to omit minority cultures issues and reproduce hegemonic ways of being, acting and thinking, which favours the triggering of which Anjos (2013) decided to call 'overvaluing attitudes towards foreign language and culture'. (ANJOS, 2017, p. 120)<sup>4</sup>.

In spite of colonizing forces, the vast pieces of evidence that English has undergone a process of cultural decentralization are pushing for changes in English language pedagogy. Hence, English language teacher education is welcoming approaches that dislocate the teaching of English from a “universal” occidental base to local bases. These approaches, thus, are in line with a decolonizing conception of pedagogy (QUIJANO, 2005) and contribute to building up students’ motivation as they aid in lessening the pressure on them to pursue native-speaker linguistic performance to be considered good language users.

The studies and reflections on current circumstances of the globally spread of

<sup>3</sup> Although it was a colony of Britain, the USA plays the same “colonizing” role as Britain because of the European phenotypic traits of its population as well as the international prestige this country has as a result of their economic development.

<sup>4</sup> From the original: “...a ideologia colonialista manifesta-se nas páginas dos livros didáticos de língua inglesa, para subverter realidades, já que muitos livros didáticos de língua inglesa optam por omitir questões das culturas minoritárias e reproduzem modos de ser, agir e pensar das hegemônicas, favorecendo o desencadeamento do que Anjos (2013) convencionou chamar de atitudes de supervalorização em relação à língua e à cultura estrangeira.”(ANJOS, 2017, p. 120).

English point to a range of tenets that must be assumed in EFL teacher education in order to prevent language pedagogy from corroborating colonizing practices. That is to say, English can be taught apart from the cultural scope of its historical roots by building up a learning context in which this language is described from a local point of view – not from the “universal”/ “occidental” one –, considering its variable nature as a language that circulates worldwide, which means that it has undergone several changes to fulfil specific communicative demands of a large number of communities.

In summary, the tenets that lead towards new and decolonizing trends in TEFL recommend that teachers: i) have an in-depth look at all aspects that constitute the scenario they teach in: students’ necessities, aspirations, and cultural background as well as the role English plays in their local culture; ii) reflect on their practices critically so that they can question established theories and build an adequate framework to support the demands of their learners; and iii) adopt the critical pedagogy in order to make students able to think on their own, empowering them to critically cope with hegemonic cultural waves (see ANJOS, 2017).

According to Siqueira (2020), the insertion of ELF into an EFL setting determines the decolonization of the latter since such integration promotes a shift from an Anglophone-centered perspective towards an intercultural one, which appears to be appropriate to respond to new demands imposed by the current denationalized character of English language.<sup>5</sup> The author stresses the role of teachers’ pedagogical autonomy to make changes into EFL arena through the adoption of ELF practices as a way to decolonizing TEFL:

As part of this decolonization process, we also need to encourage teachers to start questioning and disputing ELT practices that under an ELF perspective are to be proven incomplete, outdated, or obsolete. They are to have access to the latest findings in ELF in order to carry out their own empirical research studies, plan and conduct their lessons, as well as critically assessing the materials that come to their hands, with that inclusive perspective in mind. (SIQUEIRA, 2020, p. 9).

---

<sup>5</sup> Siqueira (2020) delivers some very illustrative activities designed under the ELF-EFL integration. By adapting activities from standard EFL coursebooks, he shows how ELF awareness can be implemented into them so that such activities broaden their scope, assuming thus a decolonizing perspective to teach and learn English.

Therefore, the process of TEFL decolonization can be carried out by the adoption of ELF-oriented pedagogy in such a way that the hegemony of native-speaker standard varieties is being questioned to give room for the diversity of *Englishes*. To this end, EFL teacher education must welcome not only decolonizing pedagogical perspectives, but also to come closer to branches of Linguistics that prop into linguistic variation and change, as discussed in the next section.

## Linguistic variation and TEFL

It is a scientific fact that all natural languages in the world vary and change (LABOV, 1972; 1994). It means that they have different linguistic forms to mean the same thing and they undergo change over time. Linguistics – the science which investigates languages – has attested to variation and change phenomena in an enormous number of languages: Even languages that do not have a writing system, such as many indigenous languages spoken in very isolated Amazonian communities from South America, exhibit complex processes of language variation and change.

An example of linguistic variation can be observed in the usage of verb tenses in any language. In Brazilian Portuguese, for instance, there are two different forms to express the future, a simple and a periphrastic one. The Portuguese simple future is expressed by adding morphemes, such as “-ei”, to the root of a verb whereas the periphrastic form is realized by putting an auxiliary verb that carries future meaning before the main verb, such as “ir”. In this, in Brazilian Portuguese, the forms “*amarei*” and “*vou amar*” mean the same: “I will love”. This is then an example of linguistic variation since they are different linguistic forms that express the same meaning. More specifically, this is a case of morphosyntactic variation, i.e., a type of language variation that occurs at the morphosyntactic dimension, affecting, for instance, the word order or agreement patterns in a sentence.

It is interesting to present language variation and change from a morphosyntactic point of view as it shows that differences among languages are not

only a matter of accents: Phonology is one of the linguistic levels from which variation can emerge. Therefore, the differences between European and Brazilian Portuguese – or between American and British English or even between Cockney and Yorkshire English – are not restricted to pronouncing words and sentences differently, because they can also be morphological, syntactic, semantic, or lexical differences, i.e., variation. Hence, the classification of the language variation depends on the linguistic level that is focused on.

In general terms, language variation is explained by geographic, social, and situational factors. The language change, in turn, is the variation accounted for in distinct periods of time. It is important to highlight that there is a strict relationship between both phenomena, because every language change presupposes a previous stage of variation, in other words, every change in a language comes from variation. This process can be summarised as follows : A and B are two different linguistic forms to express the same meaning; so A and B represent a language variation. If the usage of A increases so that the usage of B becomes archaic or non-existent, a language change is thus accomplished.

The great majority of the cases of variation are socially perceived as a mistake. Owing to the ideal of language firmly established into standardizing grounds, people have a strong tendency to believe there is only one accurate variety as if it is homogeneous and not changeable. With this picture in mind, speakers overvalue standard varieties, claiming that they must be protected from “deterioration”, and discriminate against the non-standard ones, judging them as disruptive.

Viewing language variation and change negatively is an issue that points out the necessity to discuss both phenomena as a scientific fact, which is of great relevance to the understanding of how language functions. Especially at school, it is important to give room for discussions based on Linguistics, in order to clarify that language variation and change are not a threat to the continuity of a language but are inherent features which make a language renew and then continue functioning.

In the realm of TEFL, discussion on linguistic variation has arisen as one of the topics regarding ELF pedagogy: As a lingua franca, English is used by non-native

speakers from diverse cultures. Accordingly, the cultural and social heterogeneity which characterizes the large number of non-native communities that are increasingly using English is a trigger for many changes in its grammar and lexicon.

As Jenkins (2009) explains, ELF is an umbrella term that includes several varieties of English containing “linguistic forms that it shares with ENL [English as a native language], but it also contains forms that differ from ENL and that have arisen through contact between ELF speakers, and through the influence of ELF speakers’ first languages on their English” (JENKINS, 2009, p. 201).

A full description of ELF grammatical features has not been achieved yet. ELF shares a common ground with ENL; however, particularities in terms of grammatical uses of ELF are of great interest to identify its branches and different sub-varieties within these (JENKINS, 2009, p. 202). This attempt to discover branches of ELF – just as there are branches of ENL (North American English, Canadian English, Australian English and so on) – requires an accurate investigation to define whether a grammatical feature is an ELF idiosyncrasy or an error, which may be a tricky point.

That is why ELF studies distinguish “between *difference* (i.e. from ENL) and *deficiency* (i.e. interlanguage or ‘learner language’), and does not assume that an item that differs from ENL is by definition an error” (JENKINS, 2009, p. 202). Still, because, obviously, there are ELF non-proficient speakers/learners, errors exist in ELF.

The distinction between error and ELF variant must be made from observable factors concerning linguistic processes of variation and change such as systematicity, frequency, and communicative effectiveness. Of systematic and frequent features exhibited in ELF, there are, for example, the countable use of items that are considered uncountable in ENL (e.g. *informations*, *advices*) and the drop of 3<sup>rd</sup> person marking in present tenses verbs (e.g. *he play*, *it cost*) (JENKINS, 2009, p. 201).

This line of thought calls attention to the need for a convergence between pedagogically applied discussions on language and linguistic description as both branches can feed on one another with various theoretical and methodological tenets. In the arena of Sociolinguistics, for example, there are several descriptions of varieties in terms of variable social and grammatical uses. To take these descriptions

into consideration to build up a program to teach English apart from the traditional standardization might be of great relevance to offer students a clear outline of language variation by assuming, of course, an adequate set of pedagogical methods. One way to promote this convergence is by adopting Educational Sociolinguistics in the field of TEFL, as the section below explores.

## **Educational Sociolinguistics: legitimating *Englishes* in the classroom**

Since the 1980s, fruitful dialogues have been carried out between linguistic theories and language teaching (VERHOEVEN, 1997; BORTONI-RICARDO, 2004; CREESE, 2010; COAN; FREITAG, 2010; ZILES; FARACO, 2015, to mention a few). Especially with the consolidation of Variationist Sociolinguistics (LABOV, 1972), pedagogical concerns regarding linguistic variation have emerged as an inescapable topic in the field of Linguistics.

Also referred to as Pedagogy of Linguistic Variation, Educational Sociolinguistics is a branch of Sociolinguistics that establishes a pedagogical approach to teaching languages by considering and legitimating different varieties, not only the one that is addressed as “correct” for enjoying social prestige. Hence, such an approach proposes that, in parallel with the teaching of the standard variety, vernacular varieties should be included in syllabuses, in order to provide students with a diverse linguistic spectrum for them to expand their communicative repertoire (see VERHOEVEN, 1997; COAN; FREITAG, 2010).

By bringing about research on variable linguistic phenomena into language lessons, this pedagogical facet of Sociolinguistics has provided important contributions to building up a more functional-descriptive language teaching, replacing, in this sense, the normative-classificatory perspective that traditionally guides language teaching dedicated to the learning of standard linguistic norm. Consequently, Educational Sociolinguistics enables language teachers to engage in the fight against linguistic prejudice. With this picture in mind, Coan and Freitag

(2010) assert that “the school cannot ignore sociolinguistic differences. Teachers and students must be aware that there are two or more ways to say the same thing [...] This respectful attitude in dealing with socio-cultural and linguistic differences is a commitment of the teachers. (COAN; FREITAG, 2010, p. 180)<sup>6</sup>.

The insights brought about by Coan and Freitag (2010) are made necessary for any type of language teaching. In the case of TEFL, for example, the proposition of not ignoring sociolinguistic differences opens a greater avenue for ELF, a variety of the English language<sup>7</sup> that

[...] questions and challenges NS [native speaker] hegemonic norms, it legitimizes variation, it belongs to all those who use it in daily interactions, it is not inextricably linked to a national culture, it encompasses both native and non-native users from the most diverse linguacultural backgrounds. (DUBOC; SIQUEIRA, 2020, p. 241).

Anjos (2019) states that the ELT based on the native speaker’s norm – which thus ignores the sociolinguistic diversity of the English language – is outdated because it neglects the so-attested fact that English has become the language of worldwide communication, demanding new and broad approaches for its teaching. By referring to Farrel and Martin's (2009) work, Anjos accounts for the inappropriate native-speaker pedagogy for ELT pointing out reasons as follows:

1. to insist on teaching the (supposed) standard English might devalue other varieties of English in the world, because it still persists this notion that any form of English different from this standard is inferior and
2. teaching the standard English might provoke discrimination, because some employers, for instance, might discriminate speakers of other varieties of English, which are not hegemonic. (ANJOS, 2019, p. 18).

The aspects that lie behind the attitude of devaluing and discriminating against non-standard varieties of a language have been long clarified by Sociolinguistics as it

---

<sup>6</sup> From the original: “a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Professores e alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa [...] Essa postura respeitosa no trato das diferenças socioculturais e linguísticas é um compromisso dos professores” (COAN; FREITAG, 2010, p. 180, grifo dos autores).

<sup>7</sup> Duboc and Siqueira (2020, p. 241) state that ELF-oriented research work takes into account the premise that “ELF is a function of the English language, not a variety”. Nonetheless, in this paper, ELF is regarded as a particular English **variety** that, since it emerges from language contact, **functions** as an international code for communication, especially among non-mother tongue speakers.

is a branch of Linguistic devoted to explaining how social factors imply language variation and change as well as how social evaluation determines discrimination upon certain varieties. This is an insightful point that makes evident the indispensable role Sociolinguistics should play in TEFL.

As shown below, Creese (2010) points out three issues on Educational Sociolinguistics that reinforce its potential to reframe TEFL:

[...] first, the necessity of teachers and students to understand the role language plays in social and institutional life so that they might be more critical consumers and producers of knowledge; second, the necessity of understanding the local and situated use of language, in order to provide evidence to counter ideological hegemonies in education which fail particular groups of students; third, a socially constituted view of linguistics is put forward which emphasizes meaning-making rather than purely “formalistic models of language which are out-of-date in theoretical linguistics” (Stubbs 1986, p. 5). (CREESE, 2010, p. 34).

Aligned to the aforementioned issues, Verhoeven (1997) acknowledges the importance of Sociolinguistics for language education by asserting that

[...] the postulate of equal opportunities for children requires that no varieties are discriminated against. To this end, language variation among children must be recognized as valuable. All children, including monolinguals, have to learn a broad range of language varieties to facilitate effective communication in the social situations they will encounter. (VERHOEVEN, 1997, p. 400).

The words of Verhoeven, although referring to children's language education, can be generalized to different school years and teaching areas (e.g. TEFL), since they explicitly have a core pedagogical orientation set by Educational Sociolinguistics, that is to say, language teaching needs to be committed to the principle that, since all language varieties are valuable, the linguistic diversity is eligible as content for language classes, be their mother tongue or foreign language classes. The teaching of language under a variationist perspective is then of great importance to achieve two main socio-pedagogical goals: i) to inhibit linguistic discrimination upon non-standard varieties and ii) to develop students' sociolinguistic



competence, which enables them to use the variety that is called for different types of situation.

In the domain of TEFL, these goals can be reframed as follow: i) to inhibit linguistic discrimination upon non-standard English varieties, including ELF and vernacular varieties that, even belonging to the inner circle, do not display the same grammatical pattern as the hegemonic ones (e.g. General American and Received Pronunciation) and ii) to enable students to use the adequate English variety for the communicative context they are in by developing their sociolinguistic competence. In this sense, Educational Sociolinguistics calls for EFL teachers to teach “Englishes”, not only (standard American or British) English.

## Concluding remarks

The global status the English language has acquired triggers important TEFL issues. Of these issues, the need for redrawing the native-speaker-oriented TEFL has been enhanced in the field, mostly by scholars concerning ELF-aware teaching. As discussed in this paper, the insertion of Educational Sociolinguistics into the TEFL framework reveals to be an advantageous pedagogical convergence to open a greater avenue to address language diversity in TEFL.

Nonetheless, it appears that the great majority of research work on EFL – or on related approaches such as English as a Global/International Language, World English(es) and so on – do not support their framework by acknowledging (Educational) Sociolinguistics. It is comprehensible that the debate on the globally spread of English is primarily concerned about the cultural and pedagogical impacts of such process; however, as language is a nuclear-debated object, that is, a linguistic system, it is not plausible to disregard issues that are related to the intra-linguistic facet involved in the worldwide dissemination of the English language. Therefore, there is a lack of linguistic description in the field of TEFL.

In view of that, one can wonder: Why does linguistic description need to be accounted into a pedagogical field? The answer is clearly given by Educational

Sociolinguistics. When one says, for example, English should be taught from a non-native speaker's point of view, it would be reasonable to set linguistic characteristics for what is meant to be a non-native variety by making explicit phonological and morpho-syntactic features that particularize such variety.

Sociolinguistic research work is one of the most important resources that provide an in-depth outline of how language varieties function in grammatical and social terms, which is of great value to language teaching in general. In the case of TEFL, the outline provided by Sociolinguistics can be used for several purposes, such as i) to describe non-standard English varieties by making explicit their convergent and divergent grammatical features with respect to standard varieties ; ii) to point out the relationship between internal and external (e.g. social context) factors that explain language variation and change; iii) to raise students' awareness that language variation is a natural – and inevitable – process, not a problem or threat for communication and iv) to conduct TEFL practices based on scientific arguments to sustain the legitimacy of any English language variety, including the students' learning variety, which gives them confidence and fosters their learning.

One point that is worth mentioning is the impact that Educational Sociolinguistics causes on EFL teacher education. In addition to pedagogical methods, the description of different language varieties requires, to a certain extent, knowledge of (socio)linguistic frame such as the distinction among levels of a language (phonological, syntactic, semantic, etc.), notions about internal and external factors that trigger language variation and change and so on. Accordingly, EFL teacher education must be (re)conceived, broadly speaking, into a pedagogical module and a (socio)linguistic one in order to provide a full background for EFL teachers to achieve the goals set by Educational Sociolinguistics. This is one of the insightful points that this paper brings to the surface, but should be explored in the future.

Another fundamental point that confirms the pedagogical importance of Educational Sociolinguistics refers to its potential to promote a decolonizing language teaching: As this pedagogical framework aims to ensure language teaching under a variationist lens, it promotes a non-hierarchical view of language varieties. As such,

with respect to TEFL, taking Educational Sociolinguistics into consideration can reinforce that native-speaker-hegemonic English must not be the only eligible variety to teach, but also non-standard varieties, e.g. ELF. By questioning the social and historical asymmetry that, on the one side, overvalues certain varieties and, on the other side, underrates several ones, Educational Sociolinguistics contributes to the decolonizing agenda.

The theoretical discussion that was conducted in this paper hopes to shed (initial) light on the advantageous encounter between TEFL and Educational Sociolinguistics so that further research will be raised on the topic, namely, research works based on authentic TEFL practices with the purpose of testing pedagogical methods for the convergence addressed here.

## References

ANJOS, F. A. Appropriate pedagogy to teach English: Contemporary tendency focusing on non-native. *ELT Forum-Journal of English Language Teaching*, Semarang, v. 8, p. 14-24-24, 2019. Disponível em: <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt/article/view/27778>. Acesso em: 6 abr. 2021.

ANJOS, F. A. Princípios Fundamentais para o Ensino e a Aprendizagem do inglês como língua Global. *Revista de Letras*, Curitiba, v. 19, p. 114-132, 2017. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rl/article/view/4710>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

COAN, M.; FREITAG, R. Sociolinguística Variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 4, p. 173-194, 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618>. Acesso em: 19 dez. 2020

COULMAS, F. (Org.). *The handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1997.

CREESE, A. Methodology and Pedagogy in Educational Sociolinguistics: Researching and Teaching in Linguistically Diverse Schools. In: HULT, F. M (org.). *Directions and Prospects for Educational Linguistics*. Springer: London, New York, 2010, p. 33-48.

DUBOC, A. P. M.; SIQUEIRA, D. S. P. ELF feito no Brasil: expanding theoretical

notions, reframing educational policies. *Status Quaestionis: language, text, culture*, Rome, v. 19, p. 297-331, 2020. Disponível em: [https://rosa.uniroma1.it/rosa03/status\\_quaestionis/article/view/17135](https://rosa.uniroma1.it/rosa03/status_quaestionis/article/view/17135). Acesso em: 12 jun. 2021.

ECKERT, P. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

FARREL, T; MARTIN, S. To teach standard English or world Englishes? A balanced approach to instruction. *English teaching forum*, USA, n. 2, p. 2-7, 2009. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ923448>. Acesso em: 6 abr. 2021.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *World Englishes*, v. 28.2, p. 200–207, 2009.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LABOV, W. *Principles of linguistic change: internal factors*. Oxford: Blackwell, 1994.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005, p.227-278.

SCHMITZ, J. R. “To ELF or not to ELF”: English as a Lingua Franca: That’s the question for Applied Linguistics in a Globalized World. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, p. 249-284, 2012.

SIQUEIRA, S. ELT materials for Basic Education in Brazil: is there room for an ELF-aware practice? *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 65, p. 118-146, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/estudos/article/view/36472>. Acesso em: 17 fev. 2021.

VERHOEVEN, L. Sociolinguistics and Education. In: COULMAS, F. (Org.). *The handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell, 1997, p. 389-404.

ZILLES, A. M. S.; FARACO, C. A. *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015.

Submitted in: 23 Oct. 2021  
Accepted in: 21 Mar. 2022.

Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista  
Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho



## La originalidad como recurso retórico en Artículos de Investigación: variación disciplinar y de experticia del autor


*Originality as a rhetorical resource in Research Articles: disciplinary variation and the author's expertise*

*Originalidade como recurso retórico em artigos de pesquisa: variação disciplinar e experiência do autor*


Paulina Meza<sup>1</sup>

 0000-0001-8300-9681

Omar Sabaj<sup>2</sup>

 0000-0002-7075-9384

Valdir Barzotto<sup>3</sup>

 0000-0003-1564-9550

**RESUMEN:** El objetivo de esta investigación es identificar los recursos retóricos para expresar originalidad en Artículos de Investigación; y, luego, comparar estos recursos, considerando las variables disciplina y grado de experticia de los autores. En el marco de una investigación mixta, analizamos un corpus de 182 Artículos de Investigación de distintas áreas y publicados por autores con diferentes grados de experticia. Como resultado obtuvimos la identificación y definición de 11 recursos retóricos para expresar originalidad, que fueron agrupados en directos e indirectos. Los mecanismos indirectos son mucho más frecuentes que los directos, que tienen una aparición bajísima. Los investigadores en formación utilizan más recursos de expresión de originalidad, pero solo los consolidados hacen uso de los directos. La expresión de originalidad indirecta es un recurso frecuente en Ciencias Sociales y también, aunque en menor medida, en Humanidades. En todas las otras áreas, los recursos indirectos aparecen en menor grado y con frecuencias similares.

**PALABRAS-CLAVE:** discurso científico; artículo de investigación; áreas de la ciencia; grado de experticia; originalidad.

**ABSTRACT:** This study aims at identifying the rhetorical resources to express originality in

<sup>1</sup> Doctora en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Instituto Multidisciplinario de Investigación y Postgrado de la Universidad de La Serena, Chile. [pmeza@userena.cl](mailto:pmeza@userena.cl). Esta investigación utilizó los datos recolectados gracias al Proyecto FONDECYT de Postdoctorado N° 3150056 (ANID-Chile). También se enmarca en el proyecto CHAMADA UNIVERSAL MCTIC/CNPQ N.º 28/2018.

<sup>2</sup> Doctor en Lingüística por la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Departamento de Artes y Letras de la Universidad de La Serena, Chile. [omarsabaj@userena.cl](mailto:omarsabaj@userena.cl). Proyecto FONDECYT Regular N° 1170133 (ANID-Chile).

<sup>3</sup> Doctor en Lingüística por la Universidad Estadual de Campinas. Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo, Brasil. [barzotto@usp.br](mailto:barzotto@usp.br). Proyecto CHAMADA UNIVERSAL MCTIC/CNPQ N.º 28/2018.

Research Articles and then comparing those resources according to the discipline and expertise level of the authors. Using a mixed method, we analyzed a corpus of 182 Research Articles from different areas of science published by authors with different levels of expertise. As a result, we obtained the identification and definition of 11 rhetorical resources to express originality, which was grouped into direct and indirect. Indirect mechanisms are much more frequent than direct ones, which have an extremely low occurrence. Novice researchers use more resources for expressing originality, but only established ones use direct ones. The expression of indirect originality is a typical resource in Social Sciences and, although to a lesser extent, in Humanities. In all other areas, indirect resources are used less and with similar frequencies.

**KEYWORDS:** scientific discourse; research article; scientific fields; level of expertise; originality.

**RESUMO:** Nosso objetivo é identificar os recursos retóricos utilizados para expressar originalidade em artigos científicos, e a seguir, comparar esses recursos, considerando as variáveis disciplina e grau de especialização dos autores. No âmbito de uma investigação mista, analisamos um corpus de 182 artigos de diferentes áreas e publicados por autores com diferentes graus de especialização. Como resultado, obteve-se a identificação e definição de 11 recursos retóricos para expressar originalidade, os quais foram agrupados em diretos e indiretos. Os mecanismos indiretos são muito mais frequentes do que os diretos, que têm uma frequência muito baixa. Pesquisadores em formação usam mais recursos para expressar originalidade, mas apenas os consagrados fazem uso dos diretos. A expressão da originalidade indireta é um recurso frequente nas Ciências Sociais e também, embora em menor medida, nas Ciências Humanas. Em todas as outras áreas, os recursos indiretos aparecem em menor grau e com frequências semelhantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** discurso científico; artigo científico; áreas de ciências; grau de especialização; originalidade.

## Introducción

El conocimiento científico se manifiesta en distintas expresiones culturales, tales como libros, conferencias, y, también, a través de Artículos de Investigación (en adelante, AI). Estos textos, en los que uno o más investigadores comunican los resultados de un proceso de investigación, contienen marcas de una característica esencial del discurso científico en las distintas disciplinas, a saber, su carácter eminentemente retórico. En efecto, dichos textos nunca transmiten conocimientos de manera neutra, sino que al incluir las razones de su propia existencia deben necesariamente hacer uso de elementos persuasivos.

Una de dichas razones es lo que en esta investigación denominamos recursos retóricos de expresión de originalidad (en adelante, RREO), entendidos como aquellos mecanismos lingüístico-discursivos que permiten sostener, en los AI, que una investigación es relevante, pues es un conocimiento que no ha sido concebido

ni comunicado. Hasta la fecha, contamos con trabajos que se han centrado en la medición de la originalidad o de otros aspectos asociados a los descubrimientos científicos (BOUDREAU *et al.*, 2016; SHIBAYAMA; WANG, 2020; TRAPIDO, 2015; WANG; VEUGELERS; STEPHAN, 2017). Otros estudios, más cercanos al nuestro, han analizado la constatación del vacío de investigación en géneros académicos y científicos (MEZA; NASCIMENTO, 2018). Sin embargo, no encontramos investigaciones centradas en los RREO utilizados por los autores para concretar su pretensión de originalidad en AI. Tampoco sabemos cómo varían estos recursos según las distinciones dadas por la disciplina o el grado de experticia del autor.

En este marco, nos interesa identificar los RREO en AI y, luego, determinar si ellos varían según el área de la ciencia y el grado de experticia de los autores. La inclusión de estas variables está sustentada en la idea de que la expresión de originalidad no es una construcción homogénea a través de las disciplinas (GUETZKOW; LAMONT; MALLARD, 2004), y de que la experticia del autor es un factor que determina la textura de los AI (MEZA, 2018; MEZA; ORTEGA, 2019).

## La originalidad y la ciencia

La originalidad está a la base de la ciencia y es entendida, en general, como la actividad social destinada a avanzar en el conocimiento. Asimismo, la ciencia y los avances científicos tienen su sustrato en la idea moderna de que esos avances son nuevos (SABAJ; VARAS, 2019) y originales. En esta concepción, se asume, erróneamente en nuestra opinión, la existencia de un conjunto de atributos que permitirían determinar *a priori* si un conocimiento científico es o no original. A nuestro juicio, el asunto es más complejo.

En este marco, Boring (1927) hace una interesante revisión sobre qué es lo original de los más importantes autores y teorías de los inicios de la psicología fisiológica experimental, y concluye que la ciencia es una unidad progresiva. Esto supone que es imposible determinar si algo es o no completamente nuevo u original, pues el conocimiento se genera y legitima socialmente (PINA-STRANGER *et al.*, 2013). Así, todo conocimiento científico es necesariamente hereditario del conocimiento anterior y, por tanto, no existe algo completamente nuevo, aunque

pueda ser medido con criterios más o menos objetivos.

En efecto, existen formas más o menos objetivas de determinar qué es original en una investigación, pero las formas de entender el concepto son restrictivas. Por ejemplo, Dirk (1999) estableció un método simple para identificar patrones de originalidad a partir de las secciones de un AI. Específicamente, determinó, utilizando una encuesta a autores *seniors*, el grado de originalidad que estos le atribuían a las secciones introducción, métodos y resultados de sus propios AI altamente citados. Para ello, los autores debían determinar si lo que aparecía en esos AI era nuevo (N) o si ya había sido presentado en la literatura previa (P). Así, puede haber artículos completamente nuevos (N-N-N) o AI que basan todas sus secciones en conocimiento previo (P-P-P). Estos criterios, con todas las variantes intermedias, permitirían establecer una medida de originalidad. En la muestra analizada, el autor da cuenta de que el patrón más común es que los elementos de originalidad se encuentren en la introducción y en los resultados, no en la metodología (N-P-N).

Otra propuesta de carácter cuantitativo y objetivista para el análisis de la originalidad es la de Shibayama y Wang (2020). Para medir la originalidad, los autores calculan la relación entre los AI referenciados en un determinado *paper* y las citas subsecuentes. Simplificando la propuesta, con estos datos, se obtienen medidas de centralidad que determinan el grado de originalidad de un AI.

A pesar de haber sido realizadas en disciplinas muy particulares, creemos que estas propuestas objetivistas tienen un valor. Sin embargo, no permiten dar cuenta de las formas de expresión discursiva de la originalidad, y, además, tienden a realizar juicios universales sin explicar de forma precisa las limitaciones de sus enfoques. Como argumento de ello, Shibayama y Wang (2020) señalan en varias partes de su trabajo que sus resultados no se pueden generalizar, pues los patrones de citación son muy heterogéneos en las distintas disciplinas. No obstante, en la discusión, afirman que los resultados serían ampliables a todas las áreas, lo cual supone una contradicción. Dirk (1999), por su parte, también utiliza la citación como un indicador de originalidad. A lo anterior cabe agregar que las actuales herramientas de búsqueda no permiten hacer distinciones entre citas que reconocen



los avances de un trabajo de aquellas que son críticas, de las que rechazan lo citado o, incluso, citas erróneas. Por tanto, a nuestro juicio, el análisis de las citas, en sí mismo, no sería un mecanismo ideal para medir el grado de originalidad.

Nuestra forma de comprender la originalidad se aleja de esta concepción objetiva, universal y hegemónica. Más bien, se acerca a la idea de que existen grados o tipos de originalidad y que estos pueden variar según la disciplina (BORING, 1927) y el grado de formación de los autores (MEZA, 2018; MEZA; ORTEGA, 2019). En esta misma línea, Phillips y Pugh (1987), a partir de un estudio etnográfico, reportaron 15 formas de originalidad, que van desde la creación o descubrimiento de algo totalmente nuevo a las aplicaciones de algo conocido en nuevos contextos. Por su parte, Gill y Dolan (2015), utilizando estas formas de Phillips y Pugh (1987), discuten qué se entiende por originalidad a nivel de doctorado. Los autores señalan que la falta de capacidad de un estudiante de doctorado para explicar la originalidad de su trabajo puede ser un indicador, entre otros aspectos, de alguna debilidad metodológica o teórica de la tesis.

Desde la sociología de la ciencia, el trabajo más importante sobre originalidad es el de Guetzkow *et al.*, (2004) sobre la diferencia en las concepciones de originalidad en Humanidades, Historia y Ciencias Sociales. Dicho trabajo es parte de una línea mayor de investigación, liderada por Lamont (2009), quien ha indagado cómo los investigadores reconocidos conciben la originalidad y la calidad. Estas investigaciones utilizan el análisis de entrevistas en profundidad a integrantes de los paneles encargados de la evaluación de los fondos para investigación en Estados Unidos, en las áreas mencionadas.

Por otro lado, Guetzkow *et al.* (2004) utilizan 7 categorías genéricas de originalidad para sintetizar los resultados del análisis de las entrevistas a los expertos de los paneles de evaluación. A partir de estas categorías se establecen definiciones - a nuestro juicio son más bien patrones - de la originalidad en cada área de la ciencia. Por ejemplo, que, en Humanidades, Historia y en toda la muestra prima la originalidad del enfoque; en cambio, la originalidad metodológica fue la más importante en Ciencias Sociales.

## La originalidad como recurso retórico

A diferencia de los trabajos revisados, que abordan la originalidad desde una mirada objetivista o, bien, como la forma en que un grupo de sujetos considera qué es original, en nuestra investigación, nos focalizamos en la manifestación lingüística de la originalidad en un género particular: el AI. En este sentido, nuestro trabajo se centra en lo que Reichenbach (1938) denomina el contexto de justificación, esto es, el momento de comunicar un conocimiento adquirido. Así, la expresión lingüística de la originalidad es un recurso retórico estratégico, pues contribuye a que el autor influya en la audiencia.

En este sentido, nuestra propuesta se enmarca en la tradición de los estudios de la expresión de la subjetividad en el discurso (BENVENISTE, 1971), aunque la expresión de la originalidad se distingue de otras nociones comúnmente utilizadas en el campo más amplio de la subjetividad en el discurso. Así, la expresión de originalidad no se refiere simplemente a las marcas del autor o la presencia de su voz (RENTEL, 2012). Se trata más bien de un acto comunicativo específico, pues implica la inclusión de un contenido proposicional concreto (expresión de vacíos, problemas no resueltos, etc.) y una valoración sobre su propio estudio u objeto de análisis. Esto lo acerca a la idea de *stance* (PHO, 2012), posicionamiento estratégico del autor (MEZA, 2016, 2017b, 2018; MEZA, CASTELLÓN, 2020) o *self-presentation* (SCHARIOTH, 2012).

Como géneros del discurso científico, los AI cumplen dos propósitos comunicativos principales: informar de los resultados de una investigación y persuadir a la audiencia sobre la importancia de esos resultados. La expresión lingüística de la originalidad es un recurso retórico estratégico, pues contribuye a que el autor de un AI cumpla con este segundo propósito. Sobre la base de ello, sostenemos que los AI como entidades retóricas nunca pueden ser discursos transparentes ni objetivos. Esto es totalmente contrario a otras propuestas de corte discursivo que plantean que los AI se caracterizan por la distancia comunicativa (OESTERREICHER, 2002), por la neutralidad, la transparencia, la ausencia de expresividad y de marcas personales del autor (MÜLLER, 2007).

En términos generales, se espera que el discurso científico sea objetivo, por lo

que debería primar el primer propósito. Sin embargo, se ha demostrado que en este tipo de discurso existe una profusa utilización de elementos persuasivos que lo acercan al discurso de la publicidad (MEZA, 2016, 2017b, 2018; NASCIMENTO, 2016). Los RREO que describimos en esta investigación tienen una estrecha relación con estas y otras funciones o estrategias caracterizadas en otros trabajos que hemos conducido (MEZA, 2016, 2017b, 2018, MEZA; CASTELLÓN, 2020), y que no han sido considerados por otros autores.

Meza (2017b) investigó, por ejemplo, las estrategias de autopromoción en el mismo corpus que analizamos en esta investigación. Algunas de las estrategias descritas por la autora no hacen referencia directa a la originalidad, pero la suponen. Por ejemplo, si un autor 'destaca que su propuesta de investigación, o un aspecto de ella, es mejor que las existentes', entonces, está expresando originalidad de manera indirecta. Lo mismo sucede con la categoría 'identifica un vacío, problema no resuelto o controversia en un área del conocimiento' de Meza y Nascimento (2018). Así también, las formas de justificación de Sabaj y Landea (2012), relativas a la falta genérica de conocimiento y a la inexistencia de conocimiento práctico, son otras formas indirectas de expresar originalidad.

En este trabajo, no solo analizamos estos recursos indirectos para expresar originalidad, sino que también nos focalizamos en su manifestación explícita, esto es, cuando el contenido mismo del propósito comunicativo sea señalar la originalidad, novedad o singularidad asociada a algún elemento de una investigación. Así concebidos, los RREO se refieren a un conjunto de propósitos, de carácter persuasivo, con el que el autor de un AI busca, directa o indirectamente, comunicar la novedad, originalidad o singularidad de algún elemento de su investigación. Como actos discursivos, el uso de RREO se plasmará en marcas textuales específicas en los artículos analizados.

## Metodología

Las preguntas de investigación (PI) que buscamos responder son: PI 1: ¿cuáles son los recursos retóricos que se utilizan para expresar originalidad en AI?; PI 2: ¿se trata de recursos directos o indirectos?; PI 3: ¿existe alguna relación entre

el tipo de RREO, el área de la ciencia del artículo y el nivel de experticia de los autores?

## **Diseño y objetivos**

Desarrollamos un trabajo mixto (cualitativo-cuantitativo), de alcance descriptivo y diseño no experimental (CRESWELL; CRESWELL, 2018; HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ; BAPTISTA, 2014). Con este diseño, buscamos cumplir con tres objetivos: 1. identificar los RREO en AI; 2. determinar si estos corresponden a recursos directos o indirectos y, 3. determinar si existe una relación entre el tipo de RREO, el área de la ciencia del AI y el nivel de experticia del autor.

## **Recolección y características del corpus**

El corpus analizado es el Corpus Representativo de AI por Áreas de la Ciencia y Grados de Experticia (CORAI ACEX), recolectado y compilado por Meza (2017a) gracias a uno de los proyectos en los que se enmarca esta investigación (FONDECYT N°3150056). Se trata de un corpus constituido por 182 AI obtenidos de la base de datos Scielo Chile, producidos por autores con distintos grados de formación y de distintas áreas de la ciencia.

Como se ha señalado en otros trabajos (MEZA, 2018; MEZA; NASCIMENTO, 2018; MEZA; ORTEGA, 2019, entre otras), los primeros criterios utilizados para la recolección del corpus fueron: a) AI publicados en español por un solo autor entre 2010 y 2014; b) AI disponibles en la base Scielo Chile, lo que no implica que todos los artículos pertenecen a investigadores chilenos, sino que son autores de distintas nacionalidades que han publicado en revistas disponibles en dicha base. Los casos que cumplieron con los criterios mencionados fueron 2.938. Sobre la base de este número, se calculó la muestra a través de un muestreo estratificado con afijación proporcional, que asegura que todos los estratos estén correctamente representados (MARTÍNEZ; MARTÍNEZ, 2008). El nivel de precisión fue de un 7 %. Para seleccionar la muestra de cada estrato se utilizó un generador de números aleatorios sin repetición. Tras la aplicación de estos criterios y procedimientos, la muestra quedó conformada como se muestra en la Tabla 1:

**Tabla 1 – Conformación de CORAI ACEX**

| ÁREA DE LA CIENCIA  | EXPERTICIA   | NxE | N  |
|---|--------------|-----|----|
| Ciencias Médicas y de Salud                                   | En formación | 10  | 12 |
|   | Consolidado  | 2   |    |
| Ciencias Naturales  | En formación | 4   | 5  |
|   | Consolidado  | 1   |    |
| Ciencias Sociales   | En formación | 67  | 87 |
|   | Consolidado  | 20  |    |
| Humanidades   | En formación | 59  | 76 |
|   | Consolidado  | 17  |    |
| Ingeniería y Tecnología                                       | En formación | 2   | 2  |
|   | Consolidado  | 0   |    |
| TOTAL   |              | 182 |    |
| <b>Leyenda:</b> NxE= número de textos por nivel de experticia |              |     |    |

Fuente: Preparado por los autores.

Cabe señalar que el área de la ciencia corresponde al ámbito de proveniencia o formación del autor, mientras que la experticia dice relación con su experiencia en el ámbito de las publicaciones científicas (MEZA, 2017a). Para el análisis y clasificación de los autores según su experticia se utilizó el número de publicaciones. Luego de un análisis detallado de muchos caracterizadores potenciales del nivel de experticia, Meza (2017a) definió operacionalmente que se puede determinar que se trata de un autor en formación cuando aparece con una sola publicación. Mientras que, operacionalmente, los autores consolidados son los que tienen dos o más publicaciones. Este corpus cumple con los requerimientos señalados por especialistas en trabajos de corpus, pues trabajamos con textos auténticos, completos y provenientes de fuentes reconocidas (NWOGU, 1997). Para más detalles sobre la conformación del corpus, revisar el trabajo de Meza (2017a).

## Procedimientos de análisis

### ***Etapas 1: Construcción de un modelo de análisis de AI y selección de categorías***

Las categorías utilizadas en esta investigación corresponden a un subconjunto de las categorías de un modelo mayor, propuesto por Meza (2016; 2017b) para el estudio del posicionamiento estratégico del autor. Este modelo se construyó a partir de un riguroso procedimiento de etiquetaje, el cual garantiza la

validez y la confiabilidad de las categorías (MEZA, 2018; MEZA; ORTEGA, 2019). Entre algunos de los aspectos considerados, estuvo la conformación de un corpus de prueba, la identificación de las estrategias a partir de la lectura y análisis de los textos, así como también el etiquetaje manual con apoyo de un software de análisis de datos cualitativos (Atlas.ti v.7.5.17).

Además, se llevaron a cabo otros tres procedimientos para garantizar la precisión de las categorías de análisis. Primero, se realizó una triangulación del análisis y de las categorías. Esto implicó el entrenamiento de tres asistentes de investigación, quienes, individualmente, analizaron algunos textos del corpus con el propósito de corroborar que el etiquetaje de las categorías no fuese subjetivo. Segundo, se sometió a revisión, por parte de expertos, las categorías y el método utilizado. Tercero, se realizó un juicio de pares, en el que participaron 6 evaluadores (3 en la evaluación del corpus de prueba y 3 en la del corpus de investigación). Todos los participantes de los dos últimos procedimientos son doctores en lingüística, de distintas nacionalidades, hablantes nativos de español, especialistas en escritura académica o científica. Los cálculos se realizaron con la herramienta online ReCal3: Reliability for 3+ Coders (FREELON, 2010).

**Tabla 2** – Resultados juicio de pares

|                             | <b>CORPUS DE PRUEBA</b> | <b>CORPUS DE INVESTIGACIÓN</b> |
|-----------------------------|-------------------------|--------------------------------|
| Porcentaje de acuerdo       | 66,67%                  | 90,48%                         |
| Coefficiente Kappa de Fleis | 0,6                     | 0,9                            |

**Fuente:** Preparado por los autores.

Como evidencian los índices de la Tabla 2, primero, todos los valores subieron considerablemente en la evaluación del corpus de investigación, lo que reafirma la utilidad de este procedimiento de división en un corpus de prueba y uno de investigación. Si bien en la evaluación del corpus de prueba se alcanzó un acuerdo Kappa calificado como “considerable” (LANDIS; KOCH, 1977), el porcentaje de acuerdo no alcanzó el 70% mínimo para la validación establecido por Blessing y Chakrabarti (2009). Este panorama mejoró notablemente en el corpus de investigación, pues el acuerdo Kappa alcanzado se considera “casi perfecto” (LANDIS; KOCH, 1977) y, además, se superó ampliamente el porcentaje de acuerdo

mínimo para la validación (LANDIS; KOCH, 1977).

## ***Etapas 2: Selección de recursos que expresan originalidad y clasificación en directos e indirectos***

En esta etapa, dos de los autores de este trabajo analizaron el listado de categorías generadas con el procedimiento descrito en la primera etapa. Para esto se tuvo en cuenta el nombre de la categoría, su descripción y el conjunto de citas asociadas. De manera independiente, los investigadores determinaron cuáles de las estrategias expresaban originalidad. Para ello, se utilizó la definición de RREO propuesta en esta investigación, a saber, aquellos que se refieren a un conjunto de propósitos, de carácter persuasivo, con el que el autor de un AI busca, de manera indirecta o explícita, comunicar la novedad, originalidad o singularidad de algún elemento de su investigación.

En una primera ronda, uno de los autores identificó 15 recursos y el otro 8. Todas estas 8 categorías estaban en la lista de las 15. En una segunda revisión, después de acordar algunos criterios, los dos autores identificaron 11 RREO con un acuerdo total. Los mismos dos autores clasificaron las estrategias según si estas expresaban la originalidad de forma directa o indirecta. En esta clasificación también hubo un acuerdo total.

## ***Etapas 3: Estructura y formas de visualización de los resultados***

Estructuramos los resultados de acuerdo con las preguntas de investigación. Así, en la Tabla 3, presentamos la información relativa a los tipos de RREO, junto con su clasificación en directos o indirectos. Cada una de estas categorías aparece definida y ejemplificada. En las Tablas 4 y 5, presentamos las frecuencias de los RREO según el nivel de experticia del autor (Tabla 4) y según el área del conocimiento (Tabla 5).

## **Resultados y discusión**

En el corpus analizado, identificamos un total de 11 RREO diferentes utilizados por los autores en sus AI. Ellos se presentan, definen y ejemplifican en la

Tabla 3:

**Tabla 3** – Definiciones de estrategias directas e indirectas para expresar originalidad

| N  | TIPO | DEFINICIÓN  | EJEMPLOS CON MARCAS LINGÜÍSTICAS   |
|----|------|---|--|
| 1  | D    | El autor señala que su objeto de estudio es un caso extraño o poco frecuente  | Finalmente podemos concluir que el CE puro primario de la mama es <b>una infrecuente entidad clínico-patológico</b> que afecta generalmente a mujeres de edad avanzada, siendo su pronóstico pobre. [CMS_C_1674]   |
| 2  | D    | El autor señala que su objeto de estudio es un caso extraño o poco frecuente con el apoyo de referencias de otros autores                   | El carcinoma epidermoide (CE) puro primario de la mama es <b>una rara entidad clínico-patológica, que representa menos del 0,1%</b> de todos los carcinomas de mama (Toikkanen, 1981; Gupta <i>et al.</i> , 2006; Behranwala <i>et al.</i> , 2003; Flikweert <i>et al.</i> , 2008. [CMS_C_1674]  |
| 3  | D    | El autor sostiene que su investigación o un aspecto de ella es único  | Las cifras entregadas en la Tabla II dan cuenta de uno de los corpus académicos <b>más extensos disponibles hoy en el mundo, si no el único.</b> [Hum_C_806]   |
| 4  | D    | El autor declara publicar en su artículo información inédita.   | <b>Información inédita</b> obtenida del Libro de Población 1967- 1971 de la Tenencia de Yendegaia de Carabineros de Chile". [Hum_C_1934]   |
| 5  | D    | El autor califica como innovador un procedimiento utilizado   | <b>Un tratamiento innovador</b> como sello con cianocrilato fue empleado en 2 pacientes (Tabla 9). [CMS_F_148].  |
| 6  | I    | El autor identifica un vacío, problema no resuelto o controversia en un área del conocimiento.  | <b>Son escasas –sino nulas–</b> las menciones a una vanguardia indigenista en Chile, desarrollada al alero del puerto. [Hum_C_245]   |
| 7  | I    | El autor identifica un vacío, problema no resuelto o controversia en un área del conocimiento con apoyo de referencias de otros autores.    | Una opción <b>menos explorada</b> es el aumento del valor de la producción a través de una cuidadosa selección de tamaños y tiempo de cosechas (i.e., Wurts, 2004; Tian <i>et al.</i> , 2005; Yu & Leung, 2005, 2006; Yu <i>et al.</i> , 2006, 2007; Saiti <i>et al.</i> , 2007; Ngoc-Anh <i>et al.</i> , 2010). [CN_C_549]  |
| 8  | I    | El autor sostiene que su propuesta de investigación, o un aspecto de ella, es mejor que las existentes.                                     | Esta investigación <b>marca diferencias</b> con otros estudios legislativos en dos aspectos principales. En primer lugar, se analizan las materias de ley aprobadas <b>provenientes de ambos</b> poderes evitando una visión unidireccional desde el ejecutivo hacia el Legislativo. En segundo lugar el estudio <b>no se concentra solo en variables tradicionales</b> como el contingente del presidente, la disciplina partidaria o los poderes presidenciales para explicar la conducta del parlamento. [CS_F_795] |
| 9  | I    | El autor sostiene que su propuesta de investigación o un aspecto de ella es mejor que las existentes, haciendo referencias a otros autores. | Resulta interesante destacar que el número de 30 géneros es <b>mayor que el identificado en investigaciones anteriores</b> basadas en los corpus PUCV-2003 y PUCV-2006 (Parodi y Gramajo, 2003; Parodi, 2004, 2008a, 2009). [Hum_C_806]  |
| 10 | I    | El autor señala que ha perfeccionado la metodología utilizada o   | En este análisis dado que los impuestos que pagan las familias se están modificando en las simulaciones, <b>fue necesario agregar un paso adicional a esta</b>   |



|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | que ha utilizado una mejor alternativa a las existentes.  | <b>metodología estándar de microsimulaciones</b> , el cual se describe a continuación... [CS_F_435]   |
| 11   | I | El autor describe el aporte que hace con su investigación | Este tipo de indagación <b>permite no solo identificar</b> los géneros prototípicos en un contexto de lectura determinado, sino que también <b>definir operacionalmente</b> , de modo más preciso los constructos a medir. [Hum_C 1923] |
| Leyenda: D= directo; I= indirecto<br><b>Fuente:</b> Preparado por los autores. |   |   |   |

En la Tabla 3, hemos organizado los RREO según su tipo (directo o indirecto), información consignada en la segunda columna. Además, presentamos la definición y un ejemplo para cada recurso. Estos ejemplos han sido obtenidos del corpus, por lo que junto a cada uno se incluye un código identificador que contiene información sobre el área, el grado de experticia y el número del AI desde donde se extrajo el ejemplo.

De los once RREO identificados, cinco (45,45%) fueron clasificados como directos (1-5) y seis (54,54%) como indirectos (6-11). Tanto en las formas directas como en las indirectas existen categorías espejo que solo se diferencian por tener, de manera textual, referencias a otras investigaciones. Es el caso de las formas directas 1 y 2, y de las indirectas 6 -7 y 8 -9. La mayoría de las veces (8 de 11), esto es, en un 72,72% de los casos, la expresión de originalidad se realiza sin hacer referencia a otras investigaciones. Esto resulta interesante, y un tanto contradictorio con la idea de unidad progresiva de Boring (1927) y de la ciencia como un constructo colectivo de Pina-Stranger *et al.* (2013), pues para estos autores no existe algo singularmente original que pueda ser atribuido a un solo individuo. A nuestro juicio, es problemático que la falta de conciencia sobre la originalidad pueda, a veces, llevar a un relajamiento del compromiso de búsqueda de novedad en la ciencia. Si bien podemos aceptar que no hay algo completamente nuevo, no es recomendable que los investigadores se sientan libres para desarrollar una investigación descomprometida con el rigor científico y con las pretensiones de alcanzar la originalidad (BARZOTTO, 2007).

A continuación, la Tabla 4 muestra algunos patrones que dan cuenta de la práctica social de expresar originalidad en AI, según el grado de formación de los autores.

**Tabla 4** – Frecuencia absoluta según el tipo de RREO y el grado de formación de los autores.

| N  | TIPO | ESTRATEGIA PARA EXPRESAR ORIGINALIDAD   | F   | C   | N   |
|----|------|---|-----|-----|-----|
| 1  | D    | El autor señala que su objeto de estudio es un caso extraño o poco frecuente  | 0   | 1   | 1   |
| 2  | D    | El autor señala que su objeto de estudio es un caso extraño o poco frecuente, con el apoyo de referencias de otros autores                        | 0   | 4   | 4   |
| 3  | D    | El autor sostiene que su investigación o un aspecto de ella es único  | 0   | 2   | 2   |
| 4  | D    | El autor declara publicar en su artículo información inédita  | 0   | 2   | 2   |
| 5  | D    | El autor califica como innovador un procedimiento utilizado   | 1   | 0   | 1   |
| 6  | I    | El autor identifica un vacío, un problema no resuelto o una controversia en un área del conocimiento.   | 275 | 77  | 352 |
| 7  | I    | El autor identifica un vacío, un problema no resuelto o una controversia en un área del conocimiento con apoyo de referencias de otros autores.   | 87  | 17  | 104 |
| 8  | I    | El autor sostiene que su propuesta de investigación, o un aspecto de ella, es mejor que las existentes.   | 16  | 1   | 17  |
| 9  | I    | El autor sostiene que su propuesta de investigación, o un aspecto de ella, es mejor que las existentes con apoyo de referencias de otros autores. | 0   | 1   | 1   |
| 10 | I    | El autor señala que ha perfeccionado la metodología utilizada o que ha utilizado una mejor alternativa a las existentes.                          | 10  | 0   | 10  |
| 11 | I    | El autor describe el aporte que hace con su investigación   | 135 | 30  | 165 |
|    |      | <b>Totales</b>  | 524 | 135 | 659 |

Leyenda: D= Directo; I= Indirecto; F= Autores en formación; C= Autores consolidados y N= frecuencia absoluta por tipo de recurso (F+C).

Fuente: Preparado por los autores.

Los resultados de la Tabla 4 muestran diferencias generales en la expresión de originalidad según la experticia del autor. Los autores en formación representan un 79,51% (524 de 659) del uso de estas estrategias. Ello implica que por cada vez que un autor consolidado expresa originalidad, uno en formación lo hace 3,8 veces (524/135). Esta mayor expresión de originalidad por parte de los novatos podría deberse a las mismas razones por las que estos autores utilizan mayor cantidad de estrategias de polaridad negativa para posicionarse (MEZA; CASTELLÓN, 2020), vale decir, están comenzando una carrera investigativa, por lo que necesitan evidenciar que son capaces de reconocer los vacíos en su área del conocimiento y, también, de hacerse cargo de ellos de forma original. Así, las diferencias muestran cómo las distintas trayectorias afectan los productos textuales. Estos hallazgos son coherentes con los resultados de Meza (2017a), quien ha mostrado que los autores

novatos tienden a tener un discurso con mayor autopromoción, como una forma de posicionamiento. En consecuencia, nuestros datos confirman que la expresión de originalidad se ve afectada por las trayectorias de investigación.

Por otro lado, nuestros datos evidencian que, independientemente del grado de experticia, la expresión de originalidad en AI es una práctica que tiende a realizarse indirectamente. En efecto, en 649 de 659 formas totales (98,48%), la expresión de la originalidad se realiza de esta manera. Esto muestra que los autores de AI construyen, mayoritariamente, de manera retórica e indirecta, el conocimiento nuevo que pretenden aportar, lo que puede deberse a la conciencia de lo inabarcable del conocimiento generado en su campo. Otra regularidad interesante es constatar que, de las pocas veces que se utilizan estrategias directas (el escaso 1,52%), en el 90% de los casos, ellas son desplegadas por autores consolidados, y solo en un caso por un autor en formación (N 5). Según esto, el uso de la expresión directa de originalidad es un recurso que se utiliza muy rara vez, y casi exclusivamente por autores expertos. Nuevamente, esto muestra cómo la experiencia determina el tipo de elementos discursivos que pueden emerger en los textos.

La estrategia más utilizada para expresar originalidad indirectamente es la identificación de un vacío, controversia o problema no resuelto, sin hacer referencia a otros autores. Este recurso es una estrategia puramente retórica, un argumento, una construcción discursiva que articula el autor para pretender originalidad, más que la constatación de un hecho científico como tal. Un indicio de que se trata de una táctica retórica es que se utiliza, principalmente, sin hacer referencia a otros trabajos (352 versus 104). Esta alta frecuencia de la identificación de un vacío, problema o controversia podría deberse a que, en el marco del Análisis de género (SWALES, 1990), dicha estrategia se ha catalogado como uno de los pasos retóricos prototípicos (SWALES, 1990) u obligatorios (YE, 2019) de la Introducción del AI. Sin embargo, la alta presencia del recurso en que el autor utiliza elementos retóricos para mostrar un vacío, un problema no resuelto o una controversia en un área del conocimiento sugiere que su inclusión no respondería solo a una intención del autor de cumplir con los requerimientos del género, sino más bien a la necesidad de

posicionar la propia investigación en el marco del conocimiento existente (MEZA; NASCIMENTO, 2018), y también a sustentar la originalidad de su investigación.

El segundo recurso más utilizado para expresar originalidad de forma indirecta dice relación con los aportes de la propia investigación (N 11). El autor autoevalúa positivamente el aporte al conocimiento que genera con su investigación, lo cual supone o implica la existencia de algo novedoso que se identifica con ese aporte. Este es un recurso que los autores novatos utilizan cuatro veces más que los consolidados, lo que puede deberse a que los investigadores en formación necesitan posicionarse. En este sentido, los autores consolidados tendrían menor necesidad de describir los nuevos aportes que harán con su investigación, hecho que pudiese sugerir que, dado que son investigadores consolidados, se asume que sus investigaciones son un aporte en sí mismas. Los autores en formación, en cambio, que aún no cuentan con una reputación adquirida, necesitan explicitar este aporte para tener mayores probabilidades de que la comunidad considere su trabajo. Otra posibilidad de interpretación para este resultado radica, justamente, en el hecho de que la madurez de un investigador le enseña que la originalidad no está solamente en las declaraciones de originalidad, y que los lectores pueden inferir la novedad de una investigación sin la necesidad de que sus autores la declaren explícitamente. Mientras que un investigador novel puede dejarse llevar por la ilusión de que sus declaraciones son necesarias o suficientes para demostrar la originalidad de sus aportes.

La tercera forma más frecuente de expresar originalidad de manera indirecta corresponde a una versión con referencias de la estrategia que ocupa el primer lugar. Específicamente, se hace alusión a una controversia o problema no resuelto, utilizando para ello referencias específicas, por lo que se trata de una construcción más textual, concreta y menos retórica de expresar originalidad. En este caso, el autor construye la originalidad asociada a la controversia no resuelta, estableciendo vínculos con otros autores. Este recurso es utilizado en mayor medida por autores en formación, lo que evidencia que ellos, probablemente debido a que están iniciando una carrera investigativa, necesitan con mayor frecuencia de una autoridad que actúe como respaldo para acreditar la originalidad de su trabajo. Así, el uso de

este recurso sugeriría que los autores novatos no se consideran ellos mismos una autoridad válida en su campo para establecer la originalidad de su investigación. Asimismo, como señalan Meza y Nascimento (2018), la inclusión de otros autores podría indicar admiración por los trabajos de investigadores reconocidos. También, podría constituir una estrategia para minimizar las posibles críticas a la investigación presentada (MYERS, 1989). Además, la justificación del conocimiento basada en el testimonio tiene un lugar privilegiado en el discurso científico (SABAJ; LANDEA, 2012).

En la Tabla 5, aparecen los RREO en las distintas áreas:

**Tabla 5** – Recursos retóricos para expresar originalidad según el área de la ciencia.

| N  | TIPO | CORPUS DE PRUEBA  | CMS       | CN        | CS         | H          | IYT       | TOTAL      |
|----|------|---|-----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|
| 1  | D    | Señala que su objeto de estudio es un caso extraño  | 1         | 0         | 0          | 0          | 0         | 1          |
| 2  | D    | Señala que su objeto de estudio es un caso extraño con el apoyo de referencias de otros autores   | 4         | 0         | 0          | 0          | 0         | 4          |
| 3  | D    | Sostiene que su investigación o un aspecto de ella es único   | 0         | 0         | 0          | 2          | 0         | 2          |
| 4  | D    | Declara que presenta información inédita  | 0         | 0         | 0          | 2          | 0         | 2          |
| 5  | D    | Califica como innovador un procedimiento utilizado  | 1         | 0         | 0          | 0          | 0         | 1          |
| 6  | I    | Identifica un vacío, problema no resuelto o controversia  | 25        | 17        | 234        | 66         | 10        | 352        |
| 7  | I    | Identifica un vacío, problema no resuelto o controversia con apoyo de referencias de otros autores                                      | 15        | 16        | 48         | 17         | 8         | 104        |
| 8  | I    | Sostiene que su propuesta de investigación, o un aspecto de ella, es mejor que las existentes   | 1         | 2         | 11         | 3          | 0         | 17         |
| 9  | I    | Sostiene que su propuesta de investigación, o un aspecto de ella, es mejor que las existentes con apoyo de referencias de otros autores | 0         | 0         | 0          | 1          | 0         | 1          |
| 10 | I    | Señala que ha mejorado el método utilizado  | 0         | 0         | 8          | 2          | 0         | 10         |
| 11 | I    | Describe el aporte que hace con su investigación  | 12        | 5         | 64         | 68         | 16        | 165        |
|    |      | <b>TOTALES</b>  | <b>59</b> | <b>40</b> | <b>365</b> | <b>161</b> | <b>34</b> | <b>659</b> |

Leyenda: D= Directa; I= Indirecta; CMS= Ciencias Médicas y de la Salud; CN= Ciencias Naturales; CS= Ciencias Sociales; H= Humanidades; IYT= Ingeniería y Tecnología

Fuente: Preparado por los autores.

En relación con la distinción entre RREO directos e indirectos, los resultados presentan un primer patrón. La expresión directa de la originalidad no solo es muy escasa y está destinada casi exclusivamente a autores consolidados (ver Tabla 4),

sino que también es un dispositivo propio de algunos campos y no de otros. Así, encontramos que la expresión directa de la originalidad es propia de Humanidades y de Ciencias Médicas, y que, por contraste, nunca son desplegadas por los autores de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales ni de Ingeniería. Estas diferencias son coincidentes con las conclusiones de Guetzkow *et al.* (2004), quienes señalan que, a pesar de la estrecha relación entre Ciencias Sociales, Historia y Humanidades, entre estas áreas también existen diferencias notables.

Los datos de la Tabla 5 muestran también diferencias explícitas en la forma en que los autores de las distintas áreas de la ciencia expresan la originalidad en los AI. De manera evidente, los datos muestran que los autores de Ciencias Sociales son usuarios frecuentes de las formas indirectas de expresión de originalidad, seguidos por los de Humanidades, aunque la diferencia entre ambos grupos es considerable (365 versus 165). Estas dos áreas acumulan casi el 80% del total de recursos utilizados en todo el corpus (659). Solo algo más del 20% del total se distribuyen en los otros campos del saber (Ciencias Médicas, Ciencias Naturales e Ingeniería y Tecnología), en los que, podemos sostener, los recursos retóricos de originalidad se utilizan con una frecuencia similar y mucho menos relevante que en Humanidades y Ciencias Sociales. Esta predominancia de formas indirectas en estas dos últimas áreas podría deberse a que, en ellas, los objetos de estudio son muy complejos, razón por la que, generalmente, los hallazgos no se sustentan en pruebas empíricas incontrovertidas (MEZA; CASTELLÓN, 2020). En este sentido, el grado de originalidad de un trabajo podría ser menos evidente que en otras disciplinas.

Un patrón similar al descrito fue encontrado por Meza (2018). En su investigación, la autora muestra cómo los autores de Ciencias Sociales y de Humanidades no solo utilizan más cantidad, sino también más variedad de estrategias de posicionamiento del autor. Lo mismo sucede en estos datos, pues, si consideramos solo recursos retóricos indirectos para expresar originalidad, los investigadores de Humanidades usan 6 de 6 estrategias y los de Ciencias Sociales 5 de 6, lo que muestra que en esas áreas existe una mayor variedad de recursos para expresar la originalidad que en los otros ámbitos del saber.

## Conclusión

En este artículo, hemos descrito los RREO por parte de autores en formación y consolidados de cinco áreas de la ciencia. La literatura revisada nos permitió establecer que la originalidad es una pretensión general en la ciencia. Asimismo, proporcionamos una definición de la expresión de originalidad desde un punto de vista retórico, junto con una distinción entre formas directas e indirectas para expresar originalidad en el género AI.

A modo de conclusión, volvemos a las preguntas de investigación. Respecto de la identificación de los RREO en AI (PI 1), hemos identificado once categorías que se utilizan en este género con dicho propósito. Solo cinco de ellos se utilizan para expresar originalidad de manera directa, mientras que el resto de las categorías corresponden a textualizaciones indirectas de la originalidad, resultado que responde a la segunda pregunta de investigación (PI 2). En el artículo, hemos sostenido que los RREO, más que declaraciones sobre hechos científicos, corresponden a tácticas retóricas que contribuyen al posicionamiento del autor.

En relación con la existencia de patrones o relaciones sistemáticas en nuestros resultados (PI 3), podemos concluir que el uso de los RREO sí está relacionado, por un lado, con el grado de experticia de los autores y, por otro, con su disciplina. De esta manera, se puede concluir que las trayectorias, las experiencias y los campos del saber de los investigadores determinan la forma como ellos producen AI, en específico, en lo que concierne a la expresión de originalidad. Estos patrones han sido reconocidos a partir de la presencia, ausencia y cantidad de uso de los recursos identificados según el grado de experticia y el campo del saber de los autores y sus artículos.

En esta línea, los resultados reportados en esta investigación no solo ofrecen los RREO en el AI, sino que, además, dichos recursos se clasifican y analizan según distinciones disciplinares y de experticia del autor. Esta contribución a la caracterización del género AI en español es especialmente relevante si, tal como Van Enk y Power (2017), consideramos que la categorización de los géneros académicos con fines de investigación exige más que un conocimiento de sentido común.

Finalmente, esta investigación ha sido realizada con un corpus representativo y con detallados procedimientos analíticos que avalan la confiabilidad de los resultados, aspectos importantes para tener en consideración al valorar el alcance de las conclusiones. A pesar de estos atributos, la investigación podría ser ampliada en varios sentidos. Por ejemplo, sería interesante triangular las categorías identificadas en otros géneros, como las tesis de grado, ponencias o resúmenes de congresos. Asimismo, sería relevante incorporar bases de datos de artículos en otros idiomas para analizar cómo estas estrategias se textualizan en otras culturas. Otra proyección interesante es indagar en la relación entre el uso de RREO y variables sociodemográficas de los autores como edad, país en el que obtuvo su doctorado o, también, su percepción de autoeficacia.

Por último, creemos que el hecho de tener conciencia del uso, así como conocer las formas y patrones con los que se expresa originalidad en AI puede contribuir a la didáctica de la escritura científica. En este sentido, los resultados de nuestra investigación pueden aportar estrategias específicas para reportar originalidad en distintas áreas de la ciencia.

## Referencias

- BARZOTTO, V. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, E. (org.). *Trilhas da escrita: autoria, leitura e ensino*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 159-170.
- BENVENISTE, E. Subjectivity in language. In: BENVENISTE, E. *Problems in general linguistics*. Oxford: University of Miami Press, 1971. p. 223-230.
- BLESSING, L.; CHAKRABARTI, A. A. *DRM, a design research methodology*. New York: Springer, 2009.
- BORING, E. The problem of originality in science. *The American Journal of Psychology*, Champaign, v. 39, n. 1, p. 70-90, 1927. DOI: <https://doi.org/10.2307/1415402>.
- BOUDREAU, K. J.; GUINAN, E. C.; LAKHANI, K. R.; RIEDL, C. R. Looking across and looking beyond the knowledge frontier: Intellectual distance, novelty, and resource allocation in science. *Management Science*, Baltimore, v. 62, p. 2765-2783, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1287/mnsc.2015.2285>.



CRESWELL, J. D.; CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Newbury Park: Sage, 2018.

DIRK, L. A measure of originality: the elements of science. *Social Studies of Science*, London, v. 29, n. 5, p. 765-776, 1999. DOI:  
<https://doi.org/10.1177%2F030631299029005004>.

FREELON, D. G. ReCal: intercoder reliability calculation as a web service. *International Journal of Internet Science*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 20-33, 2010.

GILL, P.; DOLAN, G. Originality and the PhD: what is it and how can it be demonstrated?. *Nurse Researcher*, [s. l.] v. 22, n. 6, p. 11-15, 2015. DOI:  
<https://doi.org/10.7748/nr.22.6.11.e1335>.

GUETZKOW, Joshua; LAMONT, Michèle; MALLARD, Grégoire. What is Originality in the Humanities and the Social Sciences?. *American Sociological Review*, v. 69, n. 2, p. 190-212, 2004.

GUETZKOW, J.; LAMONT, M.; MALLARD, G. What is originality in the humanities and the social sciences?. *American Sociological Review*, Menasha, v. 69, n. 2, p. 190-212, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1177%2F000312240406900203>.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. New York: McGraw-Hill, 2014.

LAMONT, M. *How professors think*. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

LANDIS, J. R.; KOCH, G. G. The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, Washington, v. 33, p. 159-174, 1977. DOI:  
<https://doi.org/10.2307/2529310>.

MARTÍNEZ, J.; MARTÍNEZ, L. Determinación de la máxima varianza para el cálculo del factor de imprecisión sobre la escala de medida, y extensión a diferentes tipos de muestreo. *Psicothema*, Oviedo, v. 20, n. 2, p. 311-316, 2008.

MEZA, P. *Criterios de inclusión para la conformación del corpus CORAI ACEX*. [S. l.: s. n.], 2017a. disponible en:  
<https://paulinameza.files.wordpress.com/2017/04/criterios-para-la-conformacic3b3n-d-el-corpus3.pdf>. Acceso en: 3 jul. 2021.

MEZA, P. El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: una propuesta para su estudio. *Forma y Función*, Bogotá, v. 29, n. 2, p. 111-134, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.15446/fyf.v29n2.60191>.

MEZA, P. El posicionamiento estratégico del autor en artículos de investigación: un modelo empíricamente fundado. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*,

La Serena, v. 27, n. 1, p. 152-164, 2017b. DOI: <http://dx.doi.org/10.15443/rl2711>.

MEZA, P. Estrategias de posicionamiento del autor en Artículos de Investigación de Ciencias Sociales, Humanidades e Ingeniería: novatos versus expertos. *Información Tecnológica*, La Serena, v. 29, n. 2, p. 3-18, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>.

MEZA, P.; CASTELLÓN, M. Polaridad valorativa de las estrategias de posicionamiento en artículos de investigación: variación según la disciplina y la experticia del autor. *Nueva Revista del Pacífico*, Valparaíso, v. 73, p. 41-65, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762020000200039>.

MEZA, P.; NASCIMENTO, A. La constatación del vacío de investigación en Humanidades: su variación en tesis y artículos de investigación. *Alpha: Revista de Artes, Letras y Filosofía*, Osorno, v. 47, p. 211-233, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-220120180004700177>.

MEZA, P.; ORTEGA, G. La autocita en artículos de investigación publicados en Scielo Chile: variación según el área de la ciencia y la experticia del autor. *Investigación Bibliotecológica*, México, v. 33, n. 81, p. 41-56, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2019.81.58069>.

MÜLLER, G. Metadiscurso y perspectiva: funciones metadiscursivas de los modificadores de modalidad introducidos por 'como' en el discurso científico. *Revista Signos Estudios de Lingüística*, Viña del Mar, v. 40, n. 64, p. 357-387, 2007.

MYERS, G. The pragmatics of politeness in scientific articles. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 10, n. 1, p. 1-35, 1989. DOI: <https://doi.org/10.1093/applin/10.1.1>.

NASCIMENTO, A. *O texto acadêmico promocional e a ética do malandro*: gestos de análise da incorporação de objetos discursivos em textos. 2016. 241 f. Tese (Doutorado em Filosofia da Linguagem) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

NWOGU, K. The medical research paper: structure and functions. *English for Specific Purposes*, New York, v. 16, n. 2, p. 119-138, 1997.

OESTERREICHER, Wulf. El español, lengua pluricéntrica: perspectivas y límites de una autoafirmación lingüística nacional en Hispanoamérica. El caso mexicano. *Lexis*, v. 26, n. 2, p. 275-304, 2002.

PHILIPS, E. & PUGH, D. (1987). *How to get a Ph. D.*. Buckingham: Open University Press.

PHO, P. D. Authorial stance in research article abstracts and introductions from two disciplines. In: BAUMGARTEN, N.; DU BOIS, I.; HOUSE, J. (ed.). *Subjectivity in*

*language and discourse*. Leiden: Brill, 2012. p. 97-114.

PINA-STRANGER, Álvaro et al. Estratégias acadêmicas de inserção científica: uma proposta metodológica para o estudo das reivindicações epistêmicas nos artigos de pesquisas. *Innovar*, v. 23, n. 48, p. 67-82, 2013.

REICHENBACH, H. *Experience and prediction: an analysis of the foundation and the structure of knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 1938.

RENTEL, N. Subjectivity in academic discourse: a cross-linguistic comparison of the author's presence in French, Italian and German research articles in linguistics. In: BAUMGARTEN, N.; DU BOIS, I.; HOUSE, J. (ed.). *Subjectivity in language and discourse*. Leiden: Brill, 2012. p. 339-354.

SABAJ, O.; LANDEA, D. Descripción de las formas de justificación de los objetivos en artículos de investigación en español de seis áreas científicas. *Onomázein*, Santiago del Chile, v. 25, n. 1, p. 315-344, 2012.

SABAJ, O.; VARAS, G. The discourse of innovation: a research program to analyze the socio-discursive practices of innovation projects. *Árboles y Rizomas Revista de Estudios Lingüísticos y Literarios*, Santiago, v. 1, n. 2, p. 82-94, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.35588/ayr.v1i2.3932>.

SCHARIOTH, C. Self-presentation and adaptation in institutional discourse: an analysis of German and French introductory rounds of university seminars. In: BAUMGARTEN, N.; DU BOIS, I.; HOUSE, J. (ed.). *Subjectivity in language and discourse*. Leiden: Brill, 2012. p. 379-390.

SHIBAYAMA, S.; WANG, J. Measuring originality in science. *Scientometrics*, Budapest, v. 122, n. 1, p. 409-427, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03263-0>.

SWALES, J. *Genre analysis: english in academia and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAPIDO, D. How novelty in knowledge earns recognition: the role of consistent identities. *Research Policy*, Amsterdam, v. 44, p. 1488-1500, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2015.05.007>.

VAN ENK, A.; POWER, K. What is a research article?: Genre variability and data selection in genre research. *Journal of English for Academic Purposes*, [s. l.], v. 29, p. 1-11, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.07.002>.

WANG, J.; VEUGELERS, R.; STEPHAN, P. Bias against novelty in science: a cautionary tale for users of bibliometric indicators. *Research Policy*, Amsterdam, v. 46, p. 1416-1436, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.06.006>.

MEZA, P.; SABAJ, O.; BARZOTTO, V.  
La originalidad como recurso retórico en Artículos de Investigación: variación disciplinar y de  
experticia del autor

YE, Y. Macrostructures and rhetorical moves in energy engineering research articles written by Chinese expert writers. *Journal of English for Academic Purposes*, [s. l.], v. 38, p. 48-61, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.01.007>.

*Presentado en: 31 oct. 2021*  
*Acepto en: 16 feb. 2022*

*Revisora de língua portuguesa: Patrícia Cardoso Batista*  
*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*  
*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*

