

# Entretextos

ATEMÁTICO

v. 24, n. 3

ISSN Digital: 2764-0809

ISSN Impresso: 1519-5392



**Equipe editorial:**

**Editora chefe:** Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz  
**Editoras adjuntas:** Eliane Lima, Patrícia Cardoso Batista e Vivian Campagnolli Bergantini Savioli



## ENTRETEXTOS

ENTRETEXTOS. Londrina, v. 24, n. 3, 2024.

### 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. Andréia da Cunha Malheiros Santana

**Vice-Coordenadora:**

Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Barros

**Editora-Chefe:**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

**Editoras-Adjuntas:**

Profa. Ma. Eliane Lima, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Profa. Ma. Patrícia Cardoso Batista, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Profa. Ma. Vivian Campagnolli Bergantini Saviolli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

**Editora de layout:**

Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donaio Ruiz

**Editores de texto:**

Ana Carolina Guerreiro Piacentini, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Beatriz Greci, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Camila de Fátima Rosa, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Denise Sousa dos Santos, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Felipe Rodrigues da Silva, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Gabrieli Rombaldi, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Inez Neres de Almeida Rocha, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

João Pedro Buzinello Michelato, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Juliana Moratto, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Lara Guilherme, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Laura Marques Sobrinho, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Paulo Roberto Braga Junior, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Pedro Americo Rodrigues Santana, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Thália Mafra Diogo dos Santos, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
William Messias Pereira Secco, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

**Editoração da capa:**

Patrícia Cardoso Batista, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

**Foto da capa:**

Arquivo pessoal. Patrícia Cardoso Batista, Universidade Estadual de Londrina, Brasil

**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 de Grande Dourados, Brasil  
Prof. Dr. Alex Alves Egido, Universidade Federal do Maranhão, Brasil  
Profa. Dra. Ana Maria Barcelos, Universidade Federal de Viçosa, Brasil  
Profa. Dra. Ana Suelly Arruda Câmara Cabral, Universidade de Brasília, Brasil  
Profa. Dra. Ângela Balça, Universidade de Évora, Portugal  
Profa. Dra. Aparecida Feola Sella, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil  
Profa. Dra. Aparecida Negri Isquerdo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Profa. Dra. Bruna Carolini Barbosa, Universidade Federal do Acre, Brasil  
Prof. Dr. Carlos Felipe da Conceição Pinto, Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Profa. Dra. Claudia Lopes Saito, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil  
Prof. Dr. Clemlton Lopes Pinheiro, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil  
Profa. Dra. Edina Regina Pugas Panichi, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Profa. Dra. Eliana Maria Severino Donoio Ruiz, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil  
Profa. Dra. Esther Gomes de Oliveira, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Prof. Dr. Fabio André Cardoso Coelho, Universidade Federal Fluminense, Brasil  
Prof. Dr. Francisco Moreno Fernández, Universität Heidelberg, Alemanha  
Profa. Dra. Gladys Quevedo-Camargo, Universidade de Brasília, Brasil  
Profa. Dra. Isabel Roboredo Seara, Universidade Nova de Lisboa, Portugal  
Profa. Dra. Irene Maria F. Blayer, Brock University, Canadá  
Profa. Dra. Joana Plaza Pinto, Universidade Federal de Goiás, Brasil  
Profa. Dra. Joyce Elaine de Almeida Baronas, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Profa. Dra. Leda Verdiani Tfouni, Universidade de São Paulo, Brasil  
Profa. Dra. Letícia Jovelina Storto, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil  
Profa. Dra. Loredana Limoli, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Profa. Dra. Lucia Rottava, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil  
Prof. Dr. Luiz Antônio da Silva, Universidade de São Paulo, Brasil  
Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, Universidade de Taubaté, Brasil  
Prof. Dr. Núbio Delanne Ferraz Mafra, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Profa. Dra. Patrícia Margarida Farias Coelho, Universidade de Santo Amaro, Brasil  
Prof. Dr. Rogério Vicente Ferreira, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Prof. Dr. Ronald Beline Mendes, Universidade de São Paulo, Brasil  
Profa. Dra. Sonia Pascolati, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Profa. Dra. Stella Maris Bortoni de Figueiredo Ricardo, Universidade de Brasília, Brasil

Prof. Dra. Taísa Peres de Oliveira, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto, Universidade de São Paulo, Brasil  
Prof. Dra. Vanderci de Andrade Aguilera, Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Prof. Dra. Vanessa Hagemeyer Burgo, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Prof. Dra. Vitória Regina Spanghero, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil  
Prof. Dr. Waldenor Barros Moraes Filho, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

**Comitê *ad hoc* (v. 24 n. 03/2024)**

Prof. Dr. André Nogueira Xavier  
Prof. Me. André Felipe Pereira Souza  
Prof. Dra. Andréa Cesco  
Prof. Dra. Andreza Marcião dos Santos  
Prof. Dra. Adriana Dalla Vecchia  
Prof. Dra. Bruna Gabriela Augusto Marçal Vieira  
Prof. Dr. Bruno Lima  
Prof. Dra. Claudia Lopes Pontara  
Prof. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos  
Prof. Dra. Cláudia Sordi  
Prof. Dr. Eduardo Glück  
Prof. Me. Eduardo Moll  
Prof. Ma. Emanuelle de Souza Fonseca Souza  
Prof. Dra. Érika Kohle  
Prof. Dra. Fátima Pessoa  
Prof. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues  
Prof. Dr. Félix Bugueño Miranda  
Prof. Dra. Gabriela Tornquist Mazzaferro  
Prof. Me. Geam Karlo-Gomes  
Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins  
Prof. Dra. Gildete Cecília Neri Santos Teles  
Prof. Me. Gislei Martins de Souza Oliveira  
Prof. Me. Iago Santiago  
Prof. Ma. Jaqueline de Sousa Macedo  
Prof. Dr. José Rodrigues de Mesquita Neto  
Prof. Ma. Kauana Scabori  
Prof. Ma. Kilma Cristeane Ferreira Guedes  
Prof. Dra. Klondy Lúcia de Oliveira Agra  
Prof. Dra. Leonor Simioni  
Prof. Dra. Lou-Ann Kleppa  
Prof. Dra. Luciana Cristina da Costa Audi  
Prof. Me. Luiz Eduardo Mendes Batista  
Prof. Dra. Madalena Benazzi Meotti  
Prof. Me. Marcos Alexandre Fernandes Rodrigues  
Prof. Dra. Marilu Martens Oliveira  
Prof. Dr. Mario Tommaso  
Prof. Dr. Naziozênio Antonio Lacerda  
Prof. Dr. Raphael Augusto Oliveira Barbosa  
Prof. Dra. Renata Ferreira Costa  
Prof. Dra. Rosangela Maria de Almeida Netzel  
Prof. Dr. Selmo Ribeiro Figueiredo Junior  
Prof. Dra. Shirlei Marly Alves  
Prof. Dra. Tania Regina Montanha Toledo Scoparo  
Prof. Dr. Thiago Leonardo Ribeiro  
Prof. Dra. Valéria Viana Sousa  
Prof. Dra. Vanessa Cruz Mantoani  
Prof. Dra. Verônica Franciele Seidel

Profa. Dra. Victoria Wilson da Costa Coelho  
Prof. Dr. Vitor Hugo de Oliveira

**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)

## **Multiletramentos plurilíngues na educação básica: perspectivas contemporâneas anticoloniais e emancipatórias**

***Plurilingual multiliteracies in basic education: anti-colonial and  
emancipatory contemporary perspectives***

***Multiliteracidad plurilingües en la educación básica: perspectivas  
contemporâneas anticolonial y emancipadora***

Sabrina de Oliveira Melo<sup>1</sup>

 0009-0007-9989-6909

Reinildes Dias<sup>2</sup>

 0000-0001-6140-463X

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo discutir sobre a linguagem e seus aspectos contemporâneos na era digital globalizada, com ênfase na educação bi/multi/plurilíngue no contexto brasileiro. Partindo das implicações da globalização nas relações sociais contemporâneas em interface com uma política linguística brasileira para as línguas estrangeiras altamente limitada, destacaremos documentos oficiais brasileiros relevantes para este cenário. Levantaremos questionamentos sobre a relevância do ensino de línguas adicionais/estrangeiras na educação básica pública em contraste com o setor privado, o qual tem assumido uma posição proativa para as demandas bi/multi/plurilíngues na atualidade, embora motivado por uma série de razões econômicas. Discutiremos os conceitos de bilinguismo português-inglês e de multiletramentos (NLG, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), além de centrar uma breve discussão sobre a histórica cultura colonial dos saberes no ensino de inglês em nosso país. Posteriormente, analisaremos e teceremos reflexões sobre abordagens emancipatórias para a aprendizagem da língua inglesa com ênfase em temas locais relevantes para o engajamento e agência dos aprendizes, como preconizado pelo *The New London Group*, NLG (1996).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação linguística; multiletramentos; perspectivas anticoloniais e emancipatórias.

**ABSTRACT:** This article aims to discuss language and its contemporary aspects in the globalized digital age, emphasizing bi/multi/plurilingual education in the Brazilian context. The

---

<sup>1</sup> Mestranda em Linguagem e Tecnologia do Programa de Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. E-mail: [sabrinaom@ling.mest.ufmg.br](mailto:sabrinaom@ling.mest.ufmg.br)

<sup>2</sup> Professora associada da Faculdade de Letras da UFMG. E-mail: [reinildesdias@ufmg.br](mailto:reinildesdias@ufmg.br)

starting point for our reflection is the implications of globalization in contemporary social relations in conjunction with a highly limited Brazilian language policy for foreign languages. Thus, we will highlight Brazilian official documents relevant to this scenario. We will raise some questions about the relevance of additional/foreign language teaching in public basic education in contrast to the private sector, which has taken a proactive position for bi/multi/plurilingual demands nowadays, although motivated by several economic reasons. We will discuss the concepts of Portuguese-English bilingualism and multiliteracy (NLG, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), as well as focus on a brief discussion on the historical colonial culture of knowledge in the teaching of English in our country. Subsequently, we will analyze and weave reflections on emancipatory approaches to learning English as an additional language, with an emphasis on local relevant topics to the engagement and agency of learners, as advocated by The New London Group, NLG (1996).

**KEYWORDS:** Language education; multiliteracies; anti-colonial and emancipatory perspectives.

**RESUMEN:** El presente artículo tiene por objetivo discutir sobre el lenguaje y sus aspectos contemporáneos en la era digital globalizada, con énfasis en la educación bi/multi/plurilingüe en el contexto brasileño. Partiendo de las implicaciones de la globalización en las relaciones sociales contemporáneas en interfaz con una política lingüística brasileña para las lenguas extranjeras altamente limitadas, destacaremos documentos oficiales brasileños relevantes para este escenario. Levantaremos cuestionamientos sobre la relevancia de la enseñanza de lenguas adicionales/extranjeras en la educación básica pública en contraste con el sector privado, que ha asumido una posición proactiva para las demandas bi/multi/plurilingües en la actualidad, aunque motivado por una serie de razones económicas. Discutiremos los conceptos de bilingüismo portugués-inglés y de multiliteracidad (NLG, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020), además de centrar una breve discusión sobre la histórica cultura colonial de los saberes en la enseñanza del inglés en nuestro país. Posteriormente, analizaremos y tejeremos reflexiones sobre enfoques emancipatorios para el aprendizaje del idioma inglés con énfasis en temas locales relevantes para el compromiso y la agencia de los aprendices, como se advierte por *The New London Group*, NLG (1996).

**PALABRAS CLAVE:** Educación lingüística; multiliteracidad; perspectivas anticoloniales y emancipatorias.

## Introdução

Vivenciamos na sociedade contemporânea as implicações da globalização, orientada pela lógica capitalista, e os impactos marcantes das tecnologias digitais. Com isso, estamos diante da ampliação das relações sociais tanto em âmbitos locais e regionais quanto internacionais, embora sem a equidade necessária para impedir a segregação social. Mais especificamente, o fenômeno da globalização reflete em setores variados como na regulação da economia e na produção científica, com foco no neoliberalismo, nas políticas educacionais que

desconsideram os contextos locais, nas relações trabalhistas precárias e nas mais diversas esferas da atividade humana, buscando o desenvolvimento de um discurso hegemônico, global e superior (Lander, 2005).

As desigualdades sociais do Brasil geram falta de acesso à educação de qualidade; dificuldade de acesso aos serviços básicos como saúde, transporte público e saneamento básico, extrema pobreza, fome, entre outros. O nosso *status quo* é o de uma nação monoglóssica, sendo o português brasileiro a sua única língua oficial. Embora o multilinguismo seja inerente à nossa formação histórica e cultural, antes mesmo do processo expansionista marítimo do século XV, faltam-nos políticas educacionais e linguísticas para uma educação bi/multi/plurilíngue inclusiva e democrática no contexto brasileiro. Para isso, problematizamos os efeitos da globalização e dos impactos das tecnologias digitais que requerem sujeitos plurilíngues, críticos e que saibam se posicionar em um projeto de educação humanista e libertadora.

Este artigo traz reflexões sobre a linguagem e seus aspectos contemporâneos na era digital globalizada com ênfase na educação bilíngue português-inglês no Brasil. Destacaremos os documentos oficiais brasileiros para esse cenário ações educativas de língua adicional/estrangeira no ensino básico público em contraste com o setor privado, o qual tem assumido uma posição proativa para as demandas bi/multilíngues na atualidade, embora motivado por uma série de fatores mercadológicos.

Discutiremos os conceitos de bilinguismo e de multiletramentos, além de centrar uma breve discussão sobre a histórica cultura colonial do saber no ensino de inglês em nosso país. Então, teceremos reflexões sobre uma aprendizagem emancipatória<sup>3</sup> desse idioma e analisaremos duas *WebQuests* como recurso que possibilita a inserção de temas locais relevantes ao engajamento dos alunos nas ações de aprender criticamente e de exercer a cidadania.

---

<sup>3</sup> Lançaremos mão do pensamento freireano sobre o conceito de “emancipação”. Para o autor, é necessário que haja uma pedagogia emancipadora, mediante a uma luta libertadora de transformação social “[...] seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de ‘invasão cultural’, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas ‘invasão cultural’ sempre” (Freire, 2005, p. 99).

## Linguagens na era digital: qual a importância dos dois “multis” na educação bilíngue?

As tecnologias digitais impactaram a sociedade trazendo enormes mudanças na comunicação humana e nos sistemas da economia (bancos, pagamentos on-line, empresas de *commodities* etc.). Na educação não poderia ser diferente. Hoje, o ensino remoto e os cursos de educação à distância estão em grande demanda, tanto para os que os oferecem quanto para aqueles que desejam e buscam aperfeiçoamento acadêmico e profissional. Com isso, a necessidade de comunicação em diversos idiomas é premente no mundo inteiro, e, no Brasil, as escolas bilíngues com foco no inglês como a língua adicional foram e ainda estão sendo criadas em uma velocidade surpreendente, especialmente no setor privado. No entanto, os órgãos responsáveis pela educação pública não vislumbram a importância do bi/multi/plurilinguismo no processo de formação integral dos alunos. Com isso, cria-se uma diferença abissal entre as oportunidades de aprendizagem de uma língua adicional entre os estudantes matriculados no setor público daqueles que cursam escolas particulares.

Na comunicação humana, foco deste capítulo, as tecnologias digitais propiciam a construção de textos orais ou escritos pela orquestração dos vários modos de representação da linguagem, discutidos pela primeira vez por Hodge e Kress (1988) no trabalho seminal, *Semiótica Social*. Esses pesquisadores salientaram que a linguagem verbal (na escrita ou na fala) não é a única na construção de significados, mas outras mais compõem as paisagens semióticas no meio impresso ou no digital. São elas: a linguagem visual ou imagética (estática ou em movimento), a sonora, a gestual, a espacial e a tipografia como discutida nos trabalhos de *design* gráfico (Miles, 1987). Os textos de todos os gêneros passam a ser cada vez mais multimodais, sendo que a linguagem verbal pode não ser a predominante na expressão/construção de significados.

Na educação bilíngue português-ínglês contemporânea e em seus materiais de ensino, ganham ou precisam ganhar destaque os dois “multis” dos

multiletramentos (NLG, 1996; Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020): a multimodalidade e os múltiplos contextos socioculturais onde ocorrem as interações pela comunicação entre sujeitos de identidades diferentes. A proposta inicial desses pesquisadores sobre mudanças no processo educativo para a cidadania partiu de um grupo, denominado *The New London Group*, NLG (1996) que se reuniu para discussões exaustivas sobre o cenário de mudanças trazidas pelas tecnologias digitais. Pontuaram, naquela época, e continuam enfatizando que a educação precisa englobar letramentos múltiplos, pois o processo de letramento que considerava apenas os três fundamentos básicos (a matemática, a leitura e a escrita) não era e ainda não pode ser visto como suficiente para “atender às necessidades relacionadas às práticas de letramentos atuais” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020).

A noção de multiletramentos (diversidade e multimodalidade) nos parece muito apropriada ao contexto brasileiro de educação bilíngue português-ínglês. Defendemos que um trabalho produtivo nessa área requer uso de interações em “múltiplas linguagens [...] e padrões de comunicação que cruzam fronteiras nacionais, culturais e comunitárias” pelos alunos da Educação Básica (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20). As diferenças linguísticas, socioculturais, étnicas, raciais e de identidade de gênero, por exemplo, precisam estar presentes no processo de aprender duas ou mais línguas, sendo essencial o desenvolvimento do respeito e do acolhimento ao diferente. Assim, é urgente que os materiais didáticos para a educação bilíngue integrem aspectos de diversidade para levar em conta a formação integral dos educandos. Como o NLG (1996), defendemos “um ensino voltado para projetos que considerem as diferenças multiculturais existentes, dando visibilidade às dimensões profissional, pessoal e de participação cívica” (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020, p. 20).

A comunicação multimodal pela leitura, escrita, fala e escuta, tanto no meio impresso quanto no digital, faz também parte de um trabalho produtivo no contexto bilíngue. Defendemos que os alunos da educação bilíngue sejam incentivados a compreender a orquestração de modos semióticos nos textos multimodais de vários gêneros textuais e a produzir gêneros orais e escritos, tendo em vista aspectos da multimodalidade. Os alunos precisam expressar significados por meio de *memes*,

enquetes, *podcasts*, vídeos (entre outros gêneros e suportes de circulação) para aprenderem como os dois “multis” funcionam nos textos da era contemporânea. Ensinar letramentos envolve também a criação do *design* multimodal dos textos orais e escritos e o aprendizado de ferramentas que facilitam a orquestração dos vários modos semióticos, como, por exemplo, o *Canva*, o *Prezi*, o *Jamboard*, o *Voki*, o *YouTube*, entre outros.

Particularmente relevante na educação bilíngue português-inglês é a socialização/divulgação dos trabalhos escritos e orais dos alunos, pois eles precisam sentir que são autores e precisam ter sua autoria reconhecida e apreciada. Seus trabalhos não devem ser lidos apenas pelo professor e devolvidos com *feedback*. Os trabalhos não podem ser vistos apenas como tarefas escolares, mas como meios de expressão de seus pontos de vista e de sua atuação no mundo. Podem ser publicados, por exemplo, em *blogs* das turmas, em *e-books* criados pelos próprios alunos, nas paredes da sala de aula ou até mesmo em uma revista impressa para ser colocada na biblioteca da escola.

## **Ser bi/multilíngue: que sujeito é este?**

A própria noção de sujeito bi/multilíngue parece não ser consensual na comunidade científico-acadêmica e entre educadores. Grosjean (2008) aponta que, na maioria das vezes, os falantes bilíngues são avaliados em termos dos padrões monolíngues, sendo definidos bilíngues somente aqueles indivíduos que possuem o domínio comunicativo em ambas as línguas. Por outro lado, o autor observa que ser bilíngue não equivale à soma de dois monolíngues em uma pessoa, pelo contrário, esse falante possui uma configuração linguística única e específica. Como tal, a coexistência e constante interação entre ambas as línguas produzem no bilíngue um repertório diferente, ainda assim completo, de seus respectivos sistemas léxico-gramaticais. Ainda nesse sentido, para Kroll *et al.* (2015) ser bilíngue *a priori* descreve o sujeito que usa ativamente mais de uma língua, enquanto o multi/bilinguismo pode ser manifestar de várias maneiras como resultado da história e do contexto linguístico-discursivo desse indivíduo.

Em conformidade, Wei (2000) reconhece que o falante multi/bilíngue não necessita possuir o mesmo domínio de conhecimento em cada língua. Para esse pesquisador, indagar quem é ou não um falante bilíngue é mais complexo do que se pressupõe. O autor, portanto, faz um levantamento de 37 termos classificadores do indivíduo bilíngue e sugere que sejam consideradas algumas reflexões antes de tentar defini-lo. Tais considerações incluem, por exemplo, sua autopercepção enquanto um falante bilíngue, seu domínio no uso das línguas e seus níveis de habilidades linguístico-discursivas, uma vez que o bilinguismo engloba uma vasta gama de variáveis (Wei, 2000). Para nós, a competência linguístico-discursiva-multimodal de reconhecer, compreender e produzir gêneros textuais que se inserem nas várias esferas discursivas (por exemplo na escolar, na cotidiana, na publicitária etc.) é de suma importância para o ser bilíngue ao se comunicar nas duas línguas.

Quanto ao nível de proficiência como instrumento para mensurar um sujeito bilíngue, Souza elucida que

[...] na psicolinguística do bilinguismo, debate-se se o nível de proficiência atingido em uma L2 é suficiente ou não para demarcar a ocorrência de fenômenos linguísticos próprios dos bilíngues, e que são interpretados como interação de representações associadas a cada uma das línguas dos falantes bilíngues, ou multilíngues, no processamento linguístico (Souza, 2019, p. 2).

Em consonância com os autores supracitados, nossa compreensão do ser multi/bilíngue é daquele indivíduo que usa ativamente mais de uma língua, independentemente do seu domínio linguístico-discursivo-multimodal. Tal entendimento inclui ainda as razões e circunstâncias que ensejam o seu uso, como geopolíticas, culturais, educacionais, econômicas, tecnológicas, religiosas, eventos ambientais etc. Vale ressaltar que mesmo em países onde diversas línguas coexistem e o multilinguismo é uma questão de sobrevivência, ainda assim seus falantes possuem variados estágios de conhecimento dessas línguas e alternância entre elas. Dessa forma, o bi/multi/plurilinguismo pode ser individual ou social e os sujeitos que utilizam diferentes línguas não possuem necessariamente o mesmo domínio linguístico-discursivo-multimodal em cada língua.

Apesar de a concepção do ser multi/bilíngue ainda parecer incongruente, pesquisas atuais sobre linguagem e cognição apontam que o cérebro humano é perfeitamente capaz de lidar com o uso de duas ou mais línguas desde o nascimento. Pesquisadores renomados indicam que o bi/multilinguismo traz benefícios que abrangem desde aspectos cognitivos e comunicativos até os socioculturais e econômicos (Wei, 2000). Ainda nesse sentido, estudos recentes demonstram que o uso de duas ou mais línguas impactam funções cognitivas, bem como aspectos relevantes das estruturas cerebrais e o processamento da linguagem nos primeiros anos de vida do indivíduo. Quando o falante bilíngue faz uso da linguagem, ambas as línguas permanecem ativas, mesmo em contextos monolíngues. Desse modo, os efeitos do bilinguismo podem corroborar a proteção das consequências deletérias do envelhecimento cognitivo. Entendemos, portanto, que falantes bi/multilíngues podem se beneficiar da exposição a duas ou mais línguas tanto na tenra idade quanto na senescência, estágios da vida em que os processos cognitivos humanos estão mais propícios à vulnerabilidade (Kroll *et al.*, 2015). Dito isso, compreendemos que propor uma política educacional bi/plurilíngue no ensino público se torna importante para a promoção da equidade na formação integral de cidadãos. Assim, os alunos em escolas públicas terão oportunidades de desenvolver processos cognitivos nos níveis de raciocínio e criatividade mais altos (Churches, 2008) e, ao mesmo tempo, suas capacidades linguístico-discursivo-multimodais e socioculturais no uso bilíngue de línguas, aspectos essenciais para a construção de uma educação transformadora.

## **Diretrizes para o contexto educacional plurilíngue: O que dizem os documentos oficiais brasileiros?**

Nos últimos anos, temos observado uma perceptível e crescente demanda pelo ensino-aprendizagem de línguas adicionais no setor privado da educação básica no Brasil. Tal busca impulsionou significativamente o crescimento de escolas bilíngues no país, sobretudo de língua inglesa. Conforme aponta o parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue, “o crescimento da

demanda e oferta pelo ensino-aprendizagem de línguas adicionais pode ser observado a partir do Censo Escolar de 2018. As estimativas eram de que 3% das escolas privadas ofereciam algum tipo de educação bilíngue/plurilíngue” (Brasil, Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, p.18).

Diante da crescente ampliação desse público, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Parecer CNE/CEB nº 2/2020, 9 de julho de 2020). A resolução aborda definições e regulamentações significativas com o objetivo de orientar as instituições de ensino no desenvolvimento da concepção da escola plurilíngue. Ademais, o parecer enfoca os direitos linguístico-discursivos por meio de práticas sociais pela linguagem na educação básica, especialmente da língua inglesa. Contempla também as populações surdas e indígenas quanto a uma aprendizagem emancipadora de línguas adicionais que tenha o aluno como protagonista e que integre os contextos locais culturais brasileiros. Essa nova regulamentação marca os primeiros passos rumo à construção de uma política educacional dessa modalidade de ensino, em âmbitos público e privado, contemplando pressupostos teóricos, metodológicos e didáticos (Brasil, Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, p.17).

Sob esse viés, lançamos mão da indagação levantada por Chaguri e Tonelli: “de que forma [...] pode ser criada uma política educacional para o ensino-aprendizagem de LEC [Língua Estrangeira para Crianças], sem desconsiderar, a base do neoliberalismo educativo centrado por meio das políticas públicas no ensino fundamental?” (Chaguri e Tonelli, 2019, p. 295). Diante disso, acrescentamos a esse debate as seguintes reflexões: bastaria a normatização de uma educação bi/multi/plurilíngue sem que haja a preocupação de sua implementação na educação básica do setor público? Como possibilitar a formação de indivíduos que exerçam sua cidadania de forma ativa e crítica sem garantirmos condições para que todos tenham acesso a políticas educacionais e linguísticas?

Acreditamos que, embora as crianças da escola pública tenham seus direitos usurpados em relação ao convívio com uma língua adicional, grande parte das que estudam no setor privado da educação básica tem acesso ao ensino e aprendizagem de inglês para construir conhecimentos das várias áreas do saber em

duas línguas, o que nos remete à educação bi/plurilíngue em efervescência atualmente no Brasil. A ausência de uma política linguística que determina que estudantes da escola pública dos anos iniciais não tenham acesso ao ensino de uma língua adicional/estrangeira contribui para o aprofundamento das diferenças socioculturais entre os dois grupos, os que têm e os que não têm.

No que se refere ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define a língua inglesa como a única língua estrangeira obrigatória na área de Linguagens a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Contudo, se vislumbramos a democratização e a formação plural em todas as etapas da educação básica, precisamos considerar os (multi)letramentos em pelo menos uma língua adicional com o intuito de garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos e todas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

### **A construção do saber em inglês: por que incorporar práticas emancipatórias e anticoloniais na educação básica?**

À luz da pedagogia crítica freiriana, compreendemos que o ensino-aprendizagem de uma língua adicional deva possibilitar a educação para a liberdade e a emancipação dos sujeitos que intervêm no mundo. Em referência ao conceito neoliberal de educação, Freire afirma que

[d]o ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade”. As forças dominantes estimulam e materializam avanços técnicos compreendidos e, tanto quanto possível, realizados de maneira neutra (Freire, 1996, p. 99).

A reflexão acerca da conjuntura brasileira na atualidade evidencia os novos desafios e a necessidade de políticas educacionais que garantam uma educação emancipatória e democrática para todas e todos e, por isso, o direito à educação linguística-discursiva-multimodal precisa estar pautado nos espaços escolares. Desse modo, entendemos que a proposição de línguas adicionais no ensino básico

brasileiro deva fundamentar-se sob óticas que possibilitem a aprendizagem crítica de uma ou mais línguas e que contribua para a dar voz e visibilidade aos povos silenciados e marginalizados, aqui entendidos como alunos da escola pública brasileira.

Nesse sentido, Durkheim (2014) argumenta que cada sociedade ao longo da história estabelece seu próprio sistema educacional e produz sistemas pedagógicos diferentes para cada um dos grupos sociais que a compõe. O autor argumenta que o Estado desempenha um papel central no processo de desenvolvimento do ser humano. Portanto, a partir de suas análises percebemos que, historicamente, a formação e o desenvolvimento dos sistemas de educação sempre dependeram da religião, da organização política, do grau de desenvolvimento das ciências, do estado, da indústria etc. Dessa forma, para Durkheim,

[é] obvio que a educação dos nossos filhos não deveria depender do acaso que os faz nascer aqui ou lá, de tais pais em vez de outros. Porém, mesmo que a consciência moral do nosso tempo tivesse sido satisfeita neste ponto, nem por isso a educação seria mais uniforme. Mesmo que a carreira de cada criança não fosse, em grande parte, predeterminada por uma cega hereditariedade, a diversidade moral das profissões não deixaria de exigir uma grande diversidade pedagógica (Durkheim, 2014, p. 101).

Para nós, a construção do saber em inglês como língua adicional para as práticas sociais da leitura, escrita, fala e compreensão oral ainda está muito longe de um processo que se distancie de um ensino colonial. Prevalece ainda, na nossa posição, um fervor enorme pelas grandes editoras internacionais que ditam o que ensinar e o que aprender no cotidiano das salas de aula brasileiras. Pouco espaço é dado a uma educação linguística-discursiva-multimodal e, sobretudo, crítica que seja emancipatória e libertadora, pois as metas de aprendizagem são globais e muitas vezes acríicas em relação aos países de origem dos estudantes onde tais materiais são adotados. Numa perspectiva anticolonial<sup>4</sup>, tais metas deveriam estar mais

---

<sup>4</sup> Chauvin (2015) define “anticolonialismo” como um termo amplo e multifacetado que envolve indivíduos interessados em estudar, questionar e resistir ao estatuto colonial. Neste artigo, referimos a anticolonial as implicações sociais e culturais que vigoram no Brasil. Assim, o conceito de anticolonialismo “[...] também diz respeito à substituição de modelos culturais estrangeiros por representações e manifestações culturais genuinamente nacionais” (Chauvin, 2015, p. 54).

centradas nos “saberes locais e colocadas em diálogo com saberes globais, de forma crítica, reflexiva e valorizando epistemologias do sul” (Cadilhe; Leroy, 2020, p. 265).

Em *Peles Negras, Máscaras Brancas* Fanon (2020) historiciza a dimensão social do negro antilhano com o uso da língua francesa na França. Sob o viés sartreano do “ser para o outro”, o autor elucida os conflitos desse falante com a sua dicção e os possíveis “erres” suprimidos, seu tom de voz, seus gestos e a obstinação com o domínio da linguagem do “outro”. Esse indivíduo colonizado tem consciência de que em grande parte será julgado pelo uso de sua linguagem.

Estabelecendo um elo com Fanon, percebemos que a hegemonia dos saberes do norte global, isto é, as referências linguístico-discursivas, culturais, geográficas, socioambientais entre outras, apresentadas nos livros didáticos de língua inglesa, apagam os conhecimentos prévios, histórias e culturas locais dos aprendizes brasileiros.

Compreendemos que, apesar das peculiaridades históricas e sociais entre o Brasil contemporâneo e a Martinica de Fanon, o ensino e aprendizado de uma língua adicional, sobretudo das originárias do norte global, carrega em si traços coloniais em nosso país. Por isso, o sentimento de inferioridade linguística e cultural muitas vezes observado em aulas de língua inglesa no contexto brasileiro pode ser interpretado a partir da reflexão do autor,

Todo colonizado – isto é, todo povo em cujo seio se originou um complexo de inferioridade em decorrência do sepultamento da originalidade cultural local – se vê confrontado com a linguagem da nação civilizadora, quer dizer, da cultura metropolitana. O colonizado tanto mais se evadirá da própria selva quanto mais adotar valores culturais da metrópole. Tão mais branco será quanto mais rejeitar sua escuridão, sua selva. [...] (Fanon, 2020, p.32)].

Embora todas as editoras internacionais (ou a maioria delas) tenham a interculturalidade como um dos eixos em suas propostas pedagógicas, interações reais e dialógicas de alunos brasileiros com outros falantes da língua inglesa na mesma faixa etária são pouco incentivadas. Tal incentivo contribuiria para a colaboração em projetos on-line disponibilizados em *websites* que são criados para esse fim, como, por exemplo, o *E-pals* ([www.epals.com](http://www.epals.com)). Parece-nos que

comunidades de prática oral não são criadas para interações entre alunos brasileiros e de outros países. Tampouco percebemos trocas de experiências entre professores de países diferentes que fazem uso dos mesmos livros didáticos de uma mesma editora, por exemplo.

Por outro lado, as escolas bilíngues que privilegiam as línguas português-inglês fazem uso da BNCC (2018) para balizarem os seus currículos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, o que reflete consonância com nossas políticas públicas. Todavia, as práticas pedagógicas para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental são criadas sem o suporte de diretrizes do Ministério da Educação e Cultura, pois o Estado ainda não cumpriu o seu papel de garantir direitos iguais a todos e todas em relação ao aprendizado de uma língua adicional na educação básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue (Brasil, 2020) revela que o aumento significativo de escolas que se intitulam bilíngues ocorre principalmente na rede privada. Em contraposição, esse mesmo documento ressalta que cerca de 80% dos estudantes brasileiros da educação básica estão matriculados em escolas públicas. Por isso, discutir a igualdade de direitos e oportunidades para as diversas classes sociais e diferentes faixas etárias se faz importante para que seja possível

[...] garantir que as já existentes desigualdades educacionais não sejam aprofundadas pela impossibilidade de as classes trabalhadoras oferecerem aos seus filhos as mesmas possibilidades de vivenciar línguas, processos interculturais e perspectivas inovadoras de educação (Brasil, Parecer CNE/CEB Nº: 2/2020, p.14).

Nesse sentido, é necessário pautar uma política linguística por meio de línguas adicionais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobretudo no ensino público, se desejamos defender a equidade educacional como princípio de cidadania.

## **WebQuests: Agenciamento do estudante no processo de aprendizagem contemporânea**

Ao considerarmos as tecnologias digitais e seus impactos sociais, econômicos e educacionais, nos amparamos nos usos de recursos digitais que busquem contribuir com a formação de cidadãos críticos e autônomos nos variados ambientes virtuais.

Segundo Dias (2012), as tecnologias digitais emancipam os cidadãos do século XXI e, portanto, deveriam instigar novas práxis pedagógicas dos professores de línguas adicionais “[...] que só poderão ser alcançadas por meio de um processo de formação que vise ao desenvolvimento das práticas multiletradas da contemporaneidade” (Dias, 2012, p. 862).

O letramento digital constitui-se de uma apropriação eficiente dos indivíduos mediante suas interações socioculturais a partir das mídias digitais. Quanto ao letramento crítico, compreende-se que a linguagem envolve o posicionamento crítico tanto dos leitores quanto dos autores de textos que permeiam “[...] as relações entre linguagem e poder e as práticas sociais pela linguagem que são estabelecidas por meio de gêneros” (Dias, 2012, p. 866). Desse modo, as *WebQuests* são definidas “como ambientes multimodais de aprendizagem colaborativa” nos quais todos os recursos utilizados para buscar soluções para as tarefas (*Quests*) são provenientes da *Web*. Assim, tais recursos são apresentados de forma organizada na própria *WebQuest* por meio de *links* que direcionam e orientam os aprendizes no decorrer do seu processo investigativo. Com esse intuito, a colaboração efetiva de todos os envolvidos em cada etapa do aprendizado propiciará o sucesso coletivo no percurso formativo de cada grupo.

As *WebQuests* são constituídas por seis componentes ou blocos, sendo eles:

[...] (1) uma introdução concisa que fornece informações relevantes, esclarecendo o que vai ser desenvolvido em colaboração entre os participantes; (2) uma tarefa factível e desafiadora para captar o interesse dos que trabalham em coautoria para alcançar objetivos comuns; (3) o processo que será vivenciado pela equipe de participantes por meio de uma descrição passo a passo do que deve ser feito; (4) os recursos necessários para o cumprimento da tarefa, como, por exemplo, as fontes de pesquisa on-line; (5) uma rubrica com os itens de avaliação; (6) uma conclusão que revê o que foi feito e que incentiva trabalhos futuros (Dias, 2010). Opcionalmente, inclui um bloco de créditos no qual as referências utilizadas são colocadas, assim como os agradecimentos aos que contribuíram para a realização do projeto. Além desses blocos, há a parte do professor que se constitui das seguintes seções: introdução; público-alvo em potencial;

objetivos curriculares a serem alcançados, processo; recursos (Dias, 2012, p. 867-868).

Diante disso, consideramos que a integração de *WebQuests* ao ensino e aprendizagem de línguas favorece o desenvolvimento dos multiletramentos dos alunos em ambientes digitais multimodais tanto nos anos iniciais quanto nos finais do Ensino Fundamental. Tais ações de aprendizado mobilizam experiências de linguagens permeadas pelas práticas sociais, discursivas e multimodais.

No que tange às perspectivas de uma aprendizagem ativa e colaborativa, faz-se necessário apontar que as *WebQuests* privilegiam as interações interpessoais uma vez que os pares trabalham em pequenos grupos e buscam concluir as tarefas que estimulam o pensamento crítico de maneira cooperativa. Pontuamos ainda que a maneira como percebemos a educação na atualidade, bem como o impacto da multimodalidade das fontes de informação inerente às transformações tecnológicas do século XXI, requer o uso de abordagens que venham contribuir para uma aprendizagem emancipatória.

As agendas de letramentos diversos e plurais, defendidas por Kalantzis, Cope, Pinheiro (2020, p. 24), propõem “formar aprendizes com experiências e vivências culturais, sociais e econômicas distintas para construir significados e ter sucesso”. Nessa perspectiva, a capacitação pessoal que propicie o acesso aos recursos tecnológicos, linguístico-discursivo-multimodais e culturais, a participação cívico-econômica bem como a equidade social torna-se fundamental para a construção de políticas educacionais emancipatórias no contexto brasileiro contemporâneo.

Considerando os preceitos da BNCC, os (multi)letramentos na área de linguagens buscam oferecer aos estudantes “possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social” (Brasil, 2018, p. 63). A mobilização das experiências de linguagens é permeada pelas práticas sociais constituídas fundamentalmente pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens. O desenvolvimento das competências gerais e específicas de alunos do Ensino Fundamental demanda “um trabalho no ambiente escolar que se organize

em torno dos interesses manifestos pelas crianças, de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências” (Brasil, 2018, p. 58). Desse modo, os estudantes podem compreender a realidade na qual estão inseridos, expressar-se e atuar no mundo, seja na língua materna e/ou na língua adicional.

Isso posto, elencamos alguns aspectos presentes em *WebQuests* que consideramos propícios a uma práxis educativa anticolonial e emancipatória.

- Valorização da pluralidade cultural, social, étnico-racial e de gênero: propor um ensino e aprendizagem que englobem temas locais e regionais de importância para a construção da cidadania crítica;
- Estímulo da agência em sala de aula: envolver os educandos na escolha dos temas geradores, no planejamento, na busca e nas possíveis soluções para a tarefa desafiadora, expor os objetivos e intencionalidades do aprendizado;
- Exploração de recursos multimodais e linguístico-discursivos: desenvolver a leitura, fala, escrita e escuta dos alunos, visando os aspectos linguístico-discursivos e multimodais dos gêneros com os quais vão lidar durante o desenvolvimento das tarefas;
- Desenvolvimento das práticas sociais multiletradas da era digital: oportunizar a capacidade de pesquisar on-line e de inter-relacionar saberes de diversos componentes curriculares, identificar as funções dos sites de instituições de ensino e governamentais (tais como edu, gov, ong, entre outras), reconhecer os impactos dos algoritmos em nossas buscas na internet, compreender o que significa segurança digital e distinguir as fontes de informação fake das fontes verídicas e confiáveis;
- Construção da noção de trabalho colaborativo: promover a cognição compartilhada uma vez que os estudantes atuam de maneira colaborativa para a solução de um problema investigativo especificado pela tarefa.

Com esses aspectos em mente, elegemos para a nossa análise duas *WebQuests*, *The Colors of Us* e *Cinderella around the World*. Para visualizar as páginas iniciais das *WebQuests*, [clique aqui](#) para a *The Colors of Us* e [clique aqui](#) para a *Cinderella around the World*. Estas *WebQuests* foram selecionadas a partir de buscas na internet considerando as seguintes palavras-chaves: *diversity*,

*multiculturalism, gender, grades 3-5 e curriculum*. As buscas foram realizadas no mês de março de 2024. Reconhecemos nelas a abordagem da reflexão para a consciência crítica das relações étnico-raciais e de identidade de gênero, temas relevantes de serem incluídos nos programas pedagógicos visto que “que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2018, p.19).

Para as análises, lançamos nosso olhar para (1) a inclusão de aspectos que busquem valorizar a pluralidade cultural, social, étnico-racial e de gênero; (2) o estímulo do agenciamento em sala de aula; (3) a exploração de recursos multimodais e linguístico-discursivos; (4) o desenvolvimento de práticas sociais multiletradas da era digital; e (5) a construção da noção de trabalho colaborativo a partir da solução de problemas entre os pares sob a “perspectiva vygotskiana que preconiza que a interação social é de importância vital no desenvolvimento cognitivo por ser considerada mediadora desse processo” (Dias, 2012, p. 871).

A *WebQuest The Colors of Us* tem como base a leitura do livro homônimo de Katz (1999), o qual pode ser acessado em plataformas de vídeos como o *YouTube*. A história levanta o debate sobre a diversidade étnico-racial, contribuindo para a formação de uma consciência crítica da própria identidade pautada na valorização das diferenças e semelhanças que conectam as pessoas em nossa sociedade.

Na seção “introdução” propõe-se um passeio pelo bairro imaginário da história, com o intuito de visualizar as diferentes culturas do cenário. Considerando a importância da construção da cidadania crítica, observamos que o envolvimento dos educandos na busca, escolha e planejamento das visitas a locais autênticos, ao invés de imaginários, tornaria as intencionalidades do aprendizado mais significativas. A seção “tarefa” objetiva que os aprendizes se tornem “*experts*” em cultura durante a exploração do tema. Contudo, não identificamos nesta etapa nenhuma situação-problema específica a ser solucionada de forma a possibilitar uma interação colaborativa. Por outro lado, notamos oportunidades de promoção da cognição compartilhada na fase da revisão mútua (*peer review*) previamente à apresentação oral de cada grupo para o restante da turma.

Apesar de a seção “processo”, inicialmente, não pressupor pesquisas on-line

ou a concepção do trabalho coletivo, compreendemos que recursos multimodais e linguístico-discursivos serão contemplados durante este percurso. As seções “avaliação” e “conclusão” corroboram a autonomia do aprendiz por meio de registros textuais, na produção de recursos imagéticos autorais que ilustrem o grupo étnico investigado e pela apresentação oral relatando o processo de aprendizagem.

A *WebQuest Cinderella around the World*, foi elaborada para estudantes do 3º ao 5º ano (grade 3-5). Contudo, consideramos seu uso mais adequado com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. A multiculturalidade é abordada para além da leitura ocidental da *Disney*, incluindo uma variedade de narrativas étnico-raciais, históricas e geográficas do clássico conto de fadas Cinderela.

Na primeira seção, “introdução”, os leitores são convidados a embarcar em uma aventura por diversos países e culturas do mundo utilizando os recursos multimodais selecionados. Aqui, o uso de plataformas de pesquisa como *Google Maps*, por exemplo, possibilitariam aos aprendizes realizar passeios virtuais e desenvolver um conhecimento mais aprofundado dos locais propostos na *WebQuest*. Na seção “tarefa” um *hiperlink* leva à leitura da origem da Cinderela. Contudo, devido à variedade lexical, semântica, gramatical e histórica deste *website*, acreditamos que essa leitura seria mais propícia para estudantes a partir do 7º ano.

A seção “processo” oferece algumas versões de Cinderela por diferentes perspectivas históricas, étnico-culturais e geográficas que perpassam pelo faroeste dos Estados Unidos, por povos originários da América do Norte e por países de quase todos os continentes tais como Zimbábue, China, México, Coréia, Irlanda e Egito. Assim, a proposição da investigação colaborativa sob o viés multicultural pode estimular o envolvimento dos educandos e propiciar a agência em seu processo de aprendizado.

As seções “avaliação” e “conclusão” propõem a reescrita de Cinderela por meio da elaboração de uma história em quadrinhos. Aqui, observamos a escolha desse gênero textual como um motivador ao interesse pela escrita na educação básica. Nessa etapa, vislumbramos possibilidades de ressemiotização e integração de gêneros digitais, seja através da criação de *memes*, *fanfics online*, *podcasts*, vídeos entre outros, a fim de que os significados sejam construídos de maneira

multimodal (Kalantzis; Cope; Pinheiro, 2020). Ademais, pontuamos a necessidade de uma reflexão crítica dos aspectos de gênero levantados nas versões apresentadas deste conto. Em quase todas as releituras sugeridas nesta *WebQuest*, a representação de Cinderela reforça a narrativa patriarcal de submissão da figura feminina, na qual a mulher deve contar com a sorte do destino para encontrar um príncipe, ou um homem abastado, para casar-se e garantir um futuro promissor.

Diante do exposto, salientamos que o incentivo ao uso de outros artefatos tecnológicos nas duas *WebQuests* analisadas e a publicação dos produtos pedagógicos nos ambientes escolares físicos e digitais, enfatizaria a visibilidade da autoria dos estudantes.

## Considerações finais

Com base em nossas análises, parece possível afirmar que o uso de *WebQuests* favorece práticas multiletradas e permitem o agenciamento no aprendizado, tornando-o colaborativo, crítico e inclusivo, além da possibilidade de debater e refletir sobre situações relevantes à cidadania crítica como de identidade de gênero, questões sociais, étnico-raciais ou culturais. Pode-se afirmar que os multiletramentos envolvidos nesses ambientes multimodais de aprendizagem colaborativa referem-se,

[...] ao empoderamento do indivíduo para questionar as atitudes, valores e crenças nas entrelinhas dos textos. Cabe ao indivíduo crítico estabelecer os propósitos dos textos e das intenções autorais, entender que textos não são neutros, levar em conta o poder da linguagem na sociedade contemporânea, reconhecer que textos podem ter múltiplas interpretações e que o processo de ler e de escrever é dinâmico, demandando a participação ativa dos envolvidos. A posição social do autor e o lugar de onde fala são também analisados e questionados pelos indivíduos criticamente letrados (Dias, 2012, p. 866).

Desse modo, no cenário contemporâneo torna-se necessário debater agendas que incluam novas perspectivas educacionais e múltiplos contextos socioculturais e que envolvam desde a diversidade local à conectividade global na era digital. Portanto, acreditamos que as mudanças no processo educativo para a

cidadania, sobretudo no ensino de línguas, possam favorecer uma práxis educativa libertadora tanto dos educadores quanto dos educandos. Defendemos a integração de *WebQuests* seja na educação bi/multilíngue ou de línguas adicionais/estrangeiras dadas às múltiplas vantagens evidenciadas neste estudo. Consideramos que o uso desses recursos favorecem abordagens pedagógicas ativas, colaborativas, críticas e autênticas, componentes essenciais de uma educação anticolonial e emancipatória.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação plurilíngue*. Brasília, DF: Mec, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2020-pdf/156861-pceb002-20/file>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CADILHE, A.; LEROY, H. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re) existências. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 18, n. 2, p. 220-270, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4013/cld.2020.182.01>.

CHAGURI, J. P.; TONELLI, J. R. A. Políticas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças no Brasil: (re)discutindo fundamentos. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 281-302, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/1984723820422019281>

CHAUVIN, J. P. Anticolonialismo. *Revista de Estudos de Cultura*, São Cristovão, v. 1, n. 3, p. 49-55, 2015. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v0i03.4773>.

CHURCHES, A. *Bloom's digital taxonomy*. [S. l.: s. n.], p. 1-49, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/228381038\\_Bloom's\\_Digital\\_Taxonomy](https://www.researchgate.net/publication/228381038_Bloom's_Digital_Taxonomy). Acesso em: 19 abr. 2024.

DIAS, R. Tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-881, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982012005000014>

DIAS, R. WebQuests no processo de aprendizagem de L2 no meio on-line. In: Menezes, V. L. (org.). *Interação e aprendizagem em ambiente virtual*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 359-394.

DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. Tradução Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2014.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Tradução Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

GROSJEAN, F. *Studying bilinguals*. Oxonia: Oxford University Press, 2008.

HODGE, R.; KRESS, G. *Social semiotics*. London: Polity Press, 1988.

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

KATZ, K. *The colors of us*. New York: Henry Holt and Company, 1999.

KROLL, J. F.; DUSSIAS, P. E.; BICE, K.; PERROTTI, L. Bilingualism, mind, and brain. *Annual Review of Linguistics*, Palo Alto, v. 1, p. 377–394, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-linguist-030514-124937>.

LANDER, E. (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo nas ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod\\_resource/content/1/colonialidade\\_do\\_saber\\_eurocentrismo\\_ciencias\\_sociais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf). Acesso em: 15 mar. 2024.

MILES, J. *Design for desktop publishing: a guide to layout and typography on the personal computer*. San Francisco: Chronicle Books, 1987.

MYLES, P. *WebQuest: the colors of us*. [S. l.]: Zunal, [2024]. Disponível em: <https://zunal.com/webquest.php?w=70331>. Acesso em: 23 mar. 2024.

PATIN, N. *WebQuest: Cinderella around the world*. [S. l.]: Zunal, [2024]. Disponível em: <https://zunal.com/webquest.php?w=378469>. Acesso em: 23 mar. 2024.

SOUZA, R. A. A proficiência em L2 como objeto da psicolinguística. In: MOTA, M. B.; NAME, C. (org.). *Interface, linguagem e cognição: contribuições da psicolinguística*. Tubarão: Copiart, 2019. p. 201-218.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, v. 66, n. 1, p. 60-93, 1996. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: WEI, L. *The bilingualism reader*. London: Routledge, 2000. p. 25-45.

MELO, S. O.; DIAS, R.  
Multiletramentos plurilíngues na educação básica: perspectivas contemporâneas anticoloniais e emancipatórias

*Recebido em: 25 abr. 2024.  
Aprovado em: 21 mai. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini  
Revisora de língua inglesa: Ana Carolina Guerreiro Piacentini  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## **Ei, você!: protagonismo e representatividade de personagens negros(as) na literatura infantil e juvenil**

***Hey, you!: protagonism and representativity of black characters in children's and young adult's literature***

***Ei, você!: protagonismo y representación de personajes negros en la literatura infantil y juvenil***

Kilma Cristeane Ferreira Guedes<sup>1</sup>

 0000-0002-0888-2867

Vânia Maria Castelo Barbosa<sup>2</sup>

 0009-0005-2715-027

Renata Junqueira de Souza<sup>3</sup>

 0000-0003-2227-2544

**RESUMO:** A educação antirracista, por meio da literatura, pode contribuir significativamente para a formação literária de crianças, adolescentes e jovens, bem como para a sensibilização de professores (as) de Língua Portuguesa, principais mediadores de leitura na escola. Sendo assim, objetiva-se analisar o protagonismo e a representatividade de personagens negros (as) no livro ilustrado, “*Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro*”, de Dapo Adeola (2021). Busca-se verificar se a narrativa valoriza a cultura, a história, a identidade e as subjetividades de personagens negros (as), e se estabelece uma relação adequada do texto-imagem, contribuindo para a educação antirracista. Para tanto, recorreu-se à revisão bibliográfica, cujo aporte teórico-metodológico apoia-se nos estudos de Silva (2007), Gomes (2008), Oliveira (2022), Asante (2009), entre outros. Ademais, as análises dos elementos associados à materialidade do livro e aos seus paratextos apoiam-se em Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011). O estudo aponta a relevância da literatura infantojuvenil de boa qualidade estética associada à mediação adequada da obra, valorizando personagens negros (as) em diferentes e em amplos espaços sociais. Portanto, tais aspectos são considerados indissociáveis para que seja possível promover a formação

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: kilmacristeane@uol.com.br.

<sup>2</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL). Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: vaniasmcb@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora em Letras e livre-docente. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: renata.lit.junqueira@gmail.com.

literária e combater o racismo e o preconceito para além do contexto escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação antirracista; formação literária; texto-imagem.

**ABSTRACT:** Anti-racist education through literature can significantly contribute to the literary education of children, teenagers and young people, as well as to the awareness of Portuguese language teachers, the main mediators of reading at school. Therefore, this article aims to analyze the protagonism and representation of black characters in the illustrated book, *“Hey, you!: an empowering celebration of growing up black”*, by Dapo Adeola (2021). The aim is to identify whether the narrative values the culture, history, identity and subjectivities of black characters, and positive text-image relationship is established, contributing to the anti-racist fight. In this way, a bibliographical review was used, whose theoretical-methodological contribution is based on studies by Silva (2007), Gomes (2008), Oliveira (2022), Asante (2009), among others. Furthermore, the analysis of the elements associated with the materiality of the book and its paratexts are based by Linden (2011) and Nikolajeva and Scott (2011). The study highlights the relevance of children's and young adult literature of good aesthetic quality associated with adequate mediation of the book, valuing black characters in different and broad social spaces. Therefore, such aspects are considered inseparable so that it is possible to promote literary education and combat racism and prejudice beyond school context.

**KEYWORDS:** anti-racist education; literary education; text-image.

**RESUMEN:** La educación antirracista a través de la literatura puede contribuir significativamente a la formación literaria de niños, adolescentes y jóvenes, así como a la sensibilización de los profesores de lengua portuguesa, principales mediadores de la lectura en la escuela. Siendo así, el objetivo es analizar el protagonismo y representación de los personajes negros en el libro ilustrado, *“Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro”*, de Dapo Adeola (2021). El objetivo es verificar si la narrativa valora la cultura, la historia, la identidad y las subjetividades de los personajes negros, y se establece una relación adecuada y positiva del texto-imagen, contribuyendo a la educación antirracista. Para ello, recurrió a la revisión bibliográfica, cuyo aporte teórico-metodológico se apoya en los estudios de Silva (2007), Gomes (2008), Oliveira (2022), Asante (2009), entre otros. Además, los análisis de los elementos asociados a la materialidad del libro y sus paratextos se apoyan en Linden (2011) y Nikolajeva y Scott (2011). El estudio señala la relevancia de la literatura infantil y juvenil de buena calidad estética asociada a la mediación adecuada de la obra, valorando a los personajes negros en diferentes y amplios espacios sociales. Por lo tanto, estos aspectos se consideran inseparables para que sea posible promover la formación literaria y combatir el racismo y el prejuicio más allá del contexto escolar.

**PALABRAS CLAVE:** educación antirracista; formación literaria; texto-imagen.

## Introdução

As facetas e as múltiplas possibilidades das leituras de literaturas destinadas a crianças, adolescentes e jovens vêm impulsionando a produção, a circulação e a recepção de obras com temáticas diversificadas. Entre elas, aponta-se as construídas em uma perspectiva antirracista que buscam combater a discriminação,

o preconceito e educar para o respeito à diversidade sociocultural. Mais recentemente, enfoca-se questões que envolvem a identidade, o protagonismo e a representatividade de personagens negros (as).

No contexto escolar brasileiro, segundo Bezerra e Negreiro (2020), a leitura de literaturas com temáticas afro-brasileiras foi impulsionada, especialmente, devido à sanção das leis de nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Tais normas inserem no currículo escolar da Educação Básica os conteúdos sobre a História e a Cultura africana, afro-brasileira e indígena (Brasil, 2003, 2008). Desse modo, essas leis trazem “a possibilidade de inserção do negro no currículo escolar, partindo-se daí para uma intenção de implementar a prática de visibilidade, a de ocupar os espaços que antes se fincavam apenas na cultura branca eurocêntrica” (Bezerra; Negreiro, 2020, p. 268).

Os autores supracitados observaram mudanças nas formas de representar personagens negros (as) na Literatura Infantil e Juvenil (LIJU). O estudo, cujo recorte se baseou nas publicações de títulos após os anos 2000, revelou que as narrativas tentam superar a imagem da pessoa negra, pobre, subalternizada, associada aos estereótipos negativos (feio, mal, desleal). Entretanto, algumas obras ainda se concentraram na discussão sobre a estética, particularmente, do cabelo e da cor da pele, e da afirmação de uma identidade negra brasileira.

Já o estudo de Johnson (2020), que também analisou as formas de representação de personagens protagonistas negros (as) na LIJU, aponta que, entre os anos de 1970 a 1990, podem-se encontrar títulos<sup>4</sup> que reforçam uma representação estereotipada, depreciativa e negativa da pessoa negra, também situada em um cenário de medo, precária condição social, violência e pobreza.

Ainda conforme a autora, apesar do aumento da circulação de obras literárias sobre a temática, faz-se necessário criar critérios de seleção dessas obras e investir na formação de professores (as), especialmente, de Língua Portuguesa, considerando a educação antirracista. Assim, o título a ser mediado em sala de aula pode se tornar uma ferramenta exitosa, a fim de rasurar o racismo, romper com os

---

<sup>4</sup> Na Biblioteca Nacional, na Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil, em editoras de São Paulo e de outros Estados, conforme indicações de especialistas e pesquisadores (as) da temática.

estereótipos negativos que ainda persistem no imaginário das pessoas não negras (e negras).

À vista disso, objetiva-se analisar a obra intitulada *Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro*<sup>5</sup>, de Dapo Adeola (2021), observando as categorias protagonismo e representatividade de personagens negros (as), a partir da relação texto-imagem e dos aspectos literários, estéticos, linguísticos, visuais, gráficos etc., da obra, que possam contribuir para a luta antirracista.

A seleção da obra buscou atender aos seguintes critérios: título com publicação recente; preferência por autor (a) e ilustrador (a) negro (a); e narrativas que abordassem de forma positiva o protagonismo de personagens infantis, adolescentes ou jovens negros (as). Assim, foram pesquisadas obras nas quais o personagem negro (a) fosse mais que o (a) personagem principal, com ações que representassem de forma consciente sua postura, seus valores, seus modos de pensar, agir e falar, pautados na riqueza cultural de seus ancestrais africanos e afro-brasileiros.

Nessa direção, este artigo, recorreu à revisão bibliográfica, tomando como aporte teórico-metodológico os estudos de Silva (2007), Gomes (2008), Silva e Severo (2022), Oliveira (2022), entre outros, que discutem a perspectiva da LIJU antirracista e das relações étnico-raciais positivas. Na primeira parte deste escrito, discutem-se as categorias protagonismo e representatividade de personagens negros (a), associadas ao conceito de agente e agência, à luz da afrocentricidade em Asante (2009), cujas reflexões podem contribuir para a formação literária antirracista do (a) professor (as), provável mediador (a) da leitura desta obra em estudo.

Na segunda parte, discute-se sobre os elementos da materialidade da obra, seus paratextos e as relações entre texto-imagem, que envolvem a análise do livro ilustrado, com base nos estudos de Linden (2011) e Nikolajeva e Scott (2011). Ademais, apontam-se também os aspectos literários, éticos e estéticos como a ludicidade e a fabulação, considerados indispensáveis na literatura infantil e juvenil.

---

<sup>5</sup> O título original do livro em inglês é *Hey, you!: an empowering celebration of growing up black*, publicado em 2021, no Reino Unido, pela Editora Puffin. No Brasil, o livro foi publicado em 2021, pela editora Companhia das Letrinhas e publicada por Stefano Volp.

## **Protagonismo e representatividade de personagens negros (as) na LIJU**

No momento em que este trabalho estava em fase de escrita, repercutia nas mídias a lamentável notícia do assassinato de Thiago Menezes Flausino, adolescente negro de 13 anos, morador da Cidade de Deus, bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro, cuja vida foi ceifada precoce e covardemente (Thiago foi morto com cinco tiros), em uma violenta ação policial, segundo testemunhas ouvidas pela reportagem do G1 (Adocessente [...], 2023). Ainda segundo a reportagem e de acordo com o Instituto Fogo Cruzado, 47 adolescentes e crianças foram baleadas em 2023, resultando em 21 óbitos.

Diante disso, Juliana Prates Santana (2020) denuncia em sua coluna, no portal de notícias *Lunetas*, que, no Brasil, há “[...] um conjunto de crianças cujos corpos são sempre os alvos das balas perdidas, das ações fracassadas do Estado [...] A violência que mata meninas e meninos pretos e pobres no Brasil não é um acidente, é um ‘projeto de Estado’”. Projeto esse, que pode ser caracterizado como um dos aspectos do racismo estrutural (Almeida, 2018), engendrando estruturas políticas e econômicas que moldam a sociedade brasileira.

Essa breve exposição justifica a importância da discussão na escola sobre o racismo e suas árduas consequências para as pessoas negras, especialmente, crianças, adolescentes e jovens pobres e/ou em risco de vulnerabilidade social. Até pelo fato de que esses sujeitos têm acesso a notícias de violência, por meio da mídia televisiva, das redes sociais ou já vivenciaram outros tipos de violências contra as pessoas negras.

De acordo com Santana (2020), a charge, abaixo, assinada por Nando Motta, publicada nas redes sociais e na mídia, denuncia os assassinatos de Ágatha Félix (morta aos 08 anos, em 2019, no Morro do Alemão – RJ) e João Pedro (morto aos 14 anos, em 2020, em São Gonçalo – RJ), ambos os casos resultantes de operações policiais em comunidades.

A charge, conforme explica Ramos (2010, p. 21), é “um texto de humor que

aborda algum fato ou tema ligado ao noticiário”. Contudo, o objetivo do chargista, dessa vez, não foi humorístico, mas sim, chamar a atenção e sensibilizar os leitores sobre as mortes de crianças negras cada vez mais constantes e decorrentes de ações violentas, principalmente em comunidades periféricas brasileiras.

**Figura 1** – Charge de Nando Motta, retratando João Pedro e Ágatha Félix



Fonte: (Santana, 2020).

Na imagem, Ágatha, fantasiada de Mulher-Maravilha, recebe João Pedro no céu. A ilustração chama a atenção para o fato de que há muitas outras crianças e adolescentes negros (as). Assim como a charge, os livros ilustrados infantojuvenis apresentam, por meio da narrativa escrita e/ou visual, texto-imagem, elementos simbólicos, afetivos, estéticos, entre outros, que podem e devem ser explorados de diversas maneiras, inclusive, para combater o racismo.

Nesta seção, aponta-se a relevância do protagonismo e da representatividade de personagens negros (as) na LIJU como formas de conscientizar e educar crianças, adolescentes e jovens, negros e não-negros, para uma cultura antirracista e a favor das relações étnico-raciais positivas, que respeitem as diferenças e as diversidades socioculturais, especialmente, das vozes minoritárias. Para tanto, recorre-se a reflexões a partir da provocação proposta por Oliveira (2022): será que há um esforço coletivo para a implementação da discussão da temática antirracista no contexto escolar? Em suas palavras

[...] é importante entender que a aprovação da Lei Federal 10.639/03

(BRASIL, 2003), bem como outras que a sucedem resultam de décadas de resistência, reivindicação e proposição dos movimentos negros e demais aliados à causa antirracismos. Traçar estratégias para implementar na sala de aula é uma responsabilidade dos dirigentes do país, dos coordenadores, supervisores, diretores e educadores, independente do cargo ou função que desempenham (Oliveira, 2022, p. 138-139).

Entre tantas barreiras que podem estar associadas à falta da implementação eficaz das referidas leis nas salas de aulas, Gomes (2008) identifica na formação docente, inicial e continuada, a insuficiência ou a ausência de disciplinas que discutam a temática nos cursos de licenciaturas e pós-graduação, das Instituições de Ensino Superior (IES). Além disso, a autora menciona que há iniciativas em IES brasileiras, inserindo, por exemplo, a discussão das relações étnico-raciais, a partir da ministração de cursos de extensão, discussões em núcleos e grupos de pesquisa em parcerias com os movimentos sociais e redes de ensino municipal e/ou estadual. No entanto, essas ações ainda são insuficientes, uma vez que “[...] lamentavelmente, os cursos de formação docente ainda mantêm uma estrutura curricular de caráter disciplinar, gradeada e fechada à introdução dessas e de outras questões tão caras aos movimentos sociais e tão presentes em nossa vida cotidiana” (Gomes, 2008, p. 97).

Em adição ao aspecto insuficiente da formação docente, há escolas que ainda não inseriram a temática de forma mais fundamentada e sistematizada em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ou Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Assim como professores (as) não a inseriram em seus Planos de Curso, caracterizando uma “pedagogia das ausências” na formação docente (Gomes, 2008, p. 99).

Nesse sentido, Gomes (2008, p. 99) destaca a necessidade de busca por práticas educativas na perspectiva da pedagogia das emergências que objetiva “a investigação das alternativas pedagógicas já existentes nas práticas sociais e políticas dos movimentos sociais, das diversas ações coletivas e sua articulação com o espaço escolar”. Tais ponderações podem auxiliar, por exemplo, os (as) professores (as) de Língua Portuguesa, na reflexão sobre como a LIJU contribui, de forma mais contundente, para uma educação de enfrentamento dessas problemáticas.

Dessa forma, faz-se necessário reforçar o que Silva e Severo (2022, p. 6)

mencionam sobre o papel da LIJU e sua relevância para as crianças, pois “[...] é importante pensarmos a Literatura Infantil como uma janela para o mundo ao qual a criança é apresentada, cada história, cada ilustração mostra possibilidades de ser e de existir no mundo a partir do que os personagens vivem”. Desse modo, a fotografia de Ágatha fantasiada de Mulher-Maravilha, que inspirou o chargista, remete ao quão significativo é uma personagem para uma criança, despertando o poder da ludicidade, da fabulação e de viver “como se” fosse um herói ou uma heróina.

É sob esse viés que a análise e a mediação da obra, *Ei, você!: um livro sobre crescer com orgulho de ser negro*, de Dapo Adeola (2021), deve-se pautar, considerando amplas possibilidades de leituras e estimulando os (as) leitores (as) a exercitarem a ludicidade, fabulação, sensibilização e identificação com os (as) personagens. Com esse propósito, vale apresentar brevemente alguns aspectos da obra, destacando que o autor e ilustrador, Dapo Adeola, um jovem negro britânico, descendente de nigerianos, convidou dezenove ilustradores (as) negros (as) de diferentes nacionalidades, para ilustrá-la. Inclusive, a obra conta com o trabalho da soteropolitana, Lhaiza Morena, incumbida de ilustrar em página dupla, páginas 20 e 21, doze personalidades brasileiras negros e negras, que serão apresentadas na próxima seção.

Esse foi um dos pontos que motivou a escolha deste título, pois, se por um lado a obra evidencia o trabalho colaborativo de ilustradores (as) negros (as), por outro, ela permite visibilizar o protagonismo de pessoas negras reais, personalidades tomadas como referências positivas. Essa atitude valoriza homens e mulheres que atuam ou atuaram em diversas áreas e campos de conhecimentos, e que se destacaram por seus respectivos trabalhos, ocupações, cargos de lideranças e pela luta em prol das pessoas negras e de outros grupos minoritários.

Essa postura do autor faz diferença na construção de uma obra e, possivelmente, na sua recepção. Na dedicatória, por exemplo, percebem-se a sensibilidade, a afetividade, o reconhecimento e a valorização das pessoas negras. Uma mensagem de luta está sendo transmitida pelo autor, em suas palavras, “este livro é dedicado a todas as crianças da diáspora negra, tanto os jovens quanto os mais velhos. Foi escrito por **nós**, ilustrado por **nós** e nasceu do amor por **nós**”

(Adeola, 2021, p. 7, grifos do autor).

Além da dedicatória, o autor fez uma apresentação, contextualizando o processo de criação do livro que “[...] nasceu como uma resposta afetiva aos eventos de 2020: a trágica história de George Floyd<sup>6</sup>, os protestos globais que se seguiram e o despertar em massa para os impactos do racismo estrutural” (Adeola, 2021, p. 9).

Seria uma mera coincidência que um dos motivos do “nascimento” do livro tenha sido devido ao “falecimento” de uma pessoa negra? E mais ainda, o falecimento que foi provocado também por ações policiais como os casos no Brasil, de “crianças matáveis” (Santana, 2020)? Não, infelizmente, não é uma mera coincidência. Percebe-se, portanto, que as lutas das pessoas negras estão interligadas, seja no Brasil ou em outros países. Dapo ainda reitera que “[...] raramente havia pessoas negras no centro das histórias, na posição de heróis. Escrevi este livro na esperança de que ele possa ajudar as futuras gerações de crianças negras a se sentirem fortalecidas e vistas” (Adeola, 2021, p. 9).

O conceito de afrocentricidade, definido por Asante (2009), reafirma a visão de que pessoas negras são agentes de sua própria vida, com seus próprios meios e modos de ser, pensar e falar, pois

[...] a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do lugar. Tendo sido os africanos deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. [...] a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (Asante, 2009, p. 93).

O autor destaca ainda que, apesar da formulação do conceito, sua prática ainda esbarra em dificuldades, até porque o povo negro africano atuou por muitos anos e ainda atua à margem de uma cultura eurocêntrica. Assim, para Asante (2009, p. 93), “muito do que estudamos sobre a história, a cultura, a literatura, a linguística, a política ou a economia africanas foi orquestrado do ponto de vista dos interesses

---

<sup>6</sup> O assassinato desse afro-americano (1973-2020) por um policial branco em uma abordagem, nos EUA, teve repercussão internacional, culminando na organização de vários protestos. A sua história e morte tornaram-se uma luta contra o racismo (Caratchuk, [2021]).

européus”.

Dessa forma, compreende-se que, assim como Dapo, nem sempre uma pessoa negra (africana ou afrodescendente) se reconhece de imediato como sujeito agente, que age de forma consciente como protagonista de sua trajetória de vida. Isso pode ocorrer devido à ausência ou escassez de representatividade de pessoas negras em diversos campos de conhecimento e atuação ou pelo fato de existir uma severa tentativa de invisibilizá-las, silenciá-las e de apagar suas histórias e seus legados.

Todo esse contexto sociocultural se reflete na literatura, inclusive na literatura infantil e juvenil. Portanto, ressalta-se que a noção de representatividade proposta neste trabalho é compreendida como uma forma de referenciar personagens, especialmente, crianças e adolescentes negros (as), para impactar, influenciar positivamente a (re)construção da identidade do leitor como uma pessoa negra. Ou ainda, como forma de (auto)identificação e (auto)afirmação positiva da pessoa negra, a partir de uma literatura que desvele, de forma favorável e profícua, os elementos estéticos, éticos, linguísticos, comportamentais etc., das personagens negras; e que considerem, sobretudo, a riqueza da cultura e da história africana e afro-brasileira.

Sendo assim, é nessa perspectiva que a narrativa se inicia, de forma afetuosa, carinhosa e atenciosa, apresentando um (a) bebê negro (a) acolhido por seus pais, conforme a figura 2, a seguir. No entanto, a história não nomeia personagens, assim como não se trata de contar uma história de um (a) único (a) personagem, e sim, de vários (as), que representam pessoas negras, bebês, crianças, jovens, adultos e idosos. Personagens que, ao longo da narrativa, apresentam-se como protagonistas em diferentes fases da vida, da infância à fase adulta, e em diversas situações, lugares e espaços públicos e privados.

**Figura 2** – Trecho inicial da obra, Ei, você!



Fonte: Adeola (2021, p. 10-11). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

A obra evidencia também as possibilidades de atuação profissional para uma personagem negra adolescente, que se imagina uma pessoa adulta em várias “versões” profissionais, atuando como médica, cientista, cantora, desenhista/artista plástica, astronauta, jogadora de futebol, veterinária e juíza.

**Figura 3** – Trecho da obra, Ei, você!



Fonte: Adeola (2021, p. 22-23). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

As versões imaginadas pela personagem podem ser associadas à perspectiva da afrocentricidade como a representação de agente “[...] um ser humano capaz de agir de forma independente em função de seus interesses. Já a *agência* é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana” (Asante, 2009, p. 94).

Nesse sentido, concorda-se com Silva e Severo (2022), ao destacar a LIJU como forma de afirmar a diversidade cultural e a urgência de se respeitar as diferenças, pois

[...] é por meio das histórias que as crianças começam a compreender o mundo: conseguem interpretar e dar vazão a sentimentos, vivenciam as experiências dos personagens a partir de um lugar seguro e compreendem sua própria existência através da escuta ou leitura. Desta forma, a literatura para a diversidade promove a ampliação de referenciais culturais e de mundo e a compreensão sobre o outro, o próximo – seu ponto de vista, sua interpretação de mundo. As representações existentes nos livros infantis constroem sentidos, já que a literatura é um meio de conhecermos a diversidade humana (Silva; Severo, 2022, p. 8).

Sendo assim, a narrativa, a partir da leitura do texto-imagem, contempla também elementos da cultura africana ou da sua diáspora, reconhecendo e valorizando, por exemplo, a ancestralidade, representada na imagem abaixo, por diversas fotografias das gerações passadas, de uma outra família que é apresentada na narrativa. Essas fotografias retratam de forma positiva e valorativa os antepassados da criança que está sendo acolhida pelos pais.

**Figura 4** – Trecho da obra, Ei, você!



**Fonte:** Adeola (2021, p. 12-13). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Observa-se que, nas ilustrações, as famílias não são retratadas em lugares associados ao medo, à dor, à tristeza, à pobreza, à violência, e sim, em um ambiente seguro, higienizado, aconchegante, alegre, colorido e harmonioso. Assim, combate-se os estereótipos negativos e pejorativos de personagens de pessoas

negras retratadas na LIJU em décadas passadas, conforme apresentado na seção introdutória. Compreende-se, portanto, que o protagonismo e a representatividade de personagens negro (as), quando situados de forma positiva e mediada de forma adequada, podem romper com versões negativas e estereotipadas.

Em associação aos elementos até aqui discutidos, outros que envolvem a materialidade do livro, como objeto e seus paratextos, serão analisados no tópico a seguir. Assim, observa-se a relação entre o texto-imagem, linguagem verbal e não verbal, e as categorias protagonismo e representatividade de personagens negros (as) como formas de rasurar o racismo.

### ***Ei, você!:* um livro ilustrado e suas possibilidades de enfrentamento do racismo**

O livro ilustrado destinado às crianças, aos adolescentes e aos jovens apresenta especificidades que influenciam a sua criação, produção, circulação e recepção. Assim, elementos que, em um romance, por exemplo, podem ser percebidos apenas como um detalhe, no livro ilustrado destinado a esse público-alvo são repletos de sentidos, simbologias e significados.

Dessa forma, analisar a materialidade desse tipo de livro e seus paratextos se torna uma tarefa desafiadora e instigante. Logo, faz-se necessário averiguar não somente a relação texto-imagem, sua disposição nas páginas e ao longo da narrativa, mas também a realização gráfica, o formato, o tamanho do livro, as cores e as fontes utilizadas, elementos que se repetem, entre tantos outros aspectos que constituem o livro como objeto (físico).

No entanto, a elaboração desses elementos vincula-se à temática e/ou por ela é influenciada, tornando-se um conjunto coerente, cujos aspectos literários possam contribuir também para a construção de sentidos e significados, por meio da imaginação, fabulação e sensibilização.

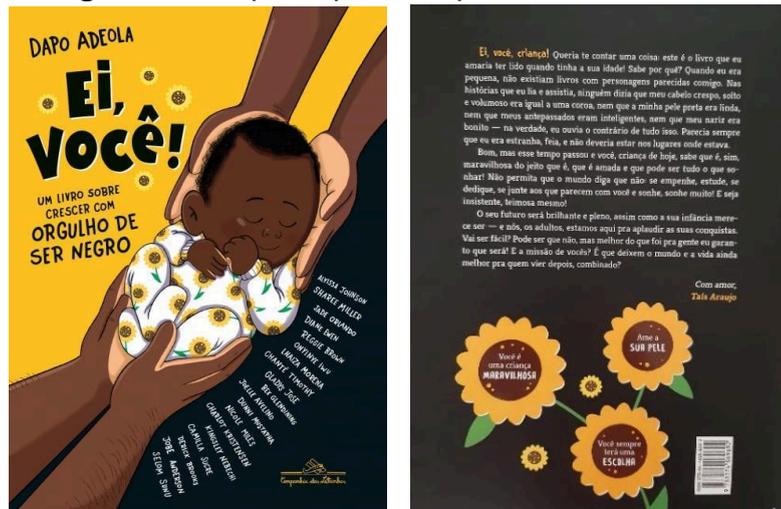
Sendo assim, a discussão do livro ilustrado como objeto apoia-se em Nikolajeva e Scott (2011) e Linden (2011), contemplando as análises dos seguintes elementos de sua materialidade: formato, tamanho e textura do papel. E de

elementos paratextuais como capa, título, guardas, quarta capa, folha de rosto etc.

O formato do livro em análise é regular e vertical. Essas dimensões, conforme Linden (2011, p. 52-53), revelam um livro um pouco mais alto do que largo, também conhecido como formato *à francesa*. A autora menciona ainda que, “[...] assim como o pintor escolhe sua tela, o criador do livro ilustrado, compõe em função das dimensões do livro”. Um exemplo disso é o uso das páginas duplas na obra em estudo, sugerindo um efeito panorâmico, conforme se observa nas figuras 3 e 4, da seção anterior.

Este livro, com dimensões intermediárias (nem muito grande, nem muito pequeno), foi confeccionado em capa dura, possui lombada e suas páginas são costuradas. Já o papel utilizado nas páginas internas é do tipo alta alvura, fabricado pela Suzano S.A., e suas páginas possuem uma textura que é agradável ao toque.

**Figura 5 – Capa e quarta capa da obra, *Ei, você!***



**Fonte:** Adeola (2021). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Observa-se, na imagem acima, a capa do livro (*à esquerda*), com a imagem ao centro de um (a) bebê negro (a), dormindo confortavelmente, segurado (a) de forma acolhedora e protetora, possivelmente, pelas mãos de seus genitores. Segundo Linden (2011, p. 57), para a capa são direcionados os “primeiros olhares, primeiros contatos com o livro [...], [pois] a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura”.

Nesse aspecto, a capa do livro sugere acolhimento, afeto e segurança. Chama a atenção o fato do (a) bebê estar sendo segurado (a) carinhosamente tanto pelo pai quanto pela mãe, assumindo uma posição de centralidade.

Já o título se utiliza do vocativo, convidando o leitor para a leitura, e o subtítulo dá indícios do que se trata a narrativa. A realização gráfica e a relação texto-imagem se apresentam como um conjunto harmonioso e coerente, podendo se configurar também como um convite às pessoas negras, despertando o interesse e a curiosidade, especialmente das crianças. Assim, tais aspectos podem influenciar a escolha da obra, pois para Nikolajeva e Scott (2011, p. 308), o título é “[...] parte importante do texto como entidade, e muitos estudos empíricos mostram que jovens leitores frequentemente escolhem (ou rejeitam) livros por causa dos títulos”.

Na quarta capa ou contracapa (figura 5, à direita), predomina a cor preta em contraste com a cor branca da fonte utilizada na mensagem da atriz, Taís Araújo, apresentando dizeres positivos ao centro, que repetem trechos da narrativa como “Você é uma *criança maravilhosa*” (Adeola, 2021, p. 14, grifos do autor).

As guardas iniciais e finais do livro são as mesmas e apresentam um tema infantil, como se fossem um papel de parede em estilo lúdico e colorido, pois lembram brincadeiras e objetos de uso de crianças, principalmente, na primeira infância. Elas retratam também bebês, crianças bem pequenas e também crianças maiores, todos (as) negros (as) brincando e se divertindo. De certa forma, as guardas, particularmente as iniciais, preparam o leitor para o início da narrativa, instigando-o e motivando-o a levantar hipóteses sobre o tema, o ambiente, personagens, entre outros elementos.

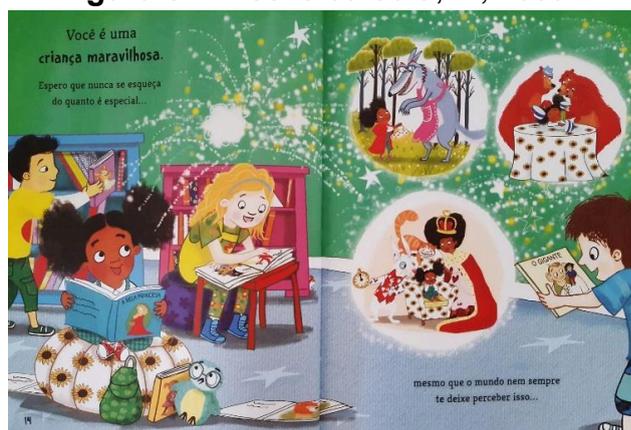
Devido à limitação estrutural deste escrito, foram selecionados trechos da obra que retratam, por meio da relação texto-imagem, o protagonismo e a representatividade de pessoas negras, o respeito às diferenças e à diversidade cultural dos sujeitos.

Ademais, observam-se também os aspectos literários como maneiras de fomentar a ludicidade, a fabulação e a sensibilização nas crianças. Tais aspectos, podem ser apreciados na figura 6, a seguir, que retrata um ambiente alusivo à sala de leitura ou à biblioteca escolar, onde os personagens infantis estão lendo diversos

livros. Entre eles, há uma menina negra que, ao ler, consegue se imaginar como protagonista de fábulas e contos como a personagem das histórias de *Chapeuzinho Vermelho* e de *Alice no país das Maravilhas*.

Evidencia-se que a relação do texto-imagem retrata e, ao mesmo tempo, tenta desenvolver no leitor a capacidade de fabular, brincar e imaginar, a partir da metanarrativa, como uma história que conta outra.

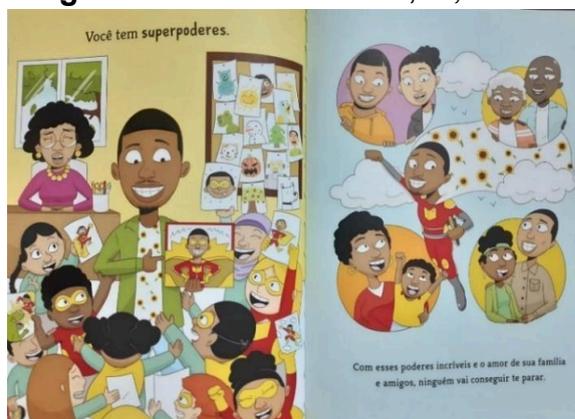
**Figura 6** – Trecho da obra, *Ei, você!*



Fonte: Adeola (2021, p. 14-15). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

A obra explora a representatividade de pessoas negras, por meio da alusão à figura do herói, que também se pode relacionar à charge apresentada na seção anterior, em que Nando Motta (Santana, 2020) retratou a Ágatha como heróina, fantasiada de Mulher-Maravilha.

**Figura 7** – Trecho da obra, *Ei, você!*



Fonte: Adeola (2021, p. 42-43). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Essa ideia pode ser observada na imagem, acima, na qual o personagem negro, retratado como super-herói, é admirado por todas as crianças, independentemente de raça, etnia, cultura, etc. Isso revela o quanto a imagem do herói/heróina para as crianças é simbólica e universal.

Observam-se, na imagem a seguir, doze personalidades brasileiras negras<sup>7</sup>, homens e mulheres, que podem ser consideradas como heróis e heroínas reais para muitas pessoas, contribuindo para dar visibilidade a pessoas negras. Nessa perspectiva, a obra reforça que as crianças e os jovens negros (as) podem e devem buscar, de forma consciente, ocupar diferentes espaços na sociedade.

**Figura 8** – Trecho da obra, *Ei, você!*



**Fonte:** Adeola (2021, p. 20-21). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

**Figura 9** – Trechos da obra, *Ei, você!*



**Fonte:** Adeola (2021, p. 16-17, p. 30-31). Imagens capturadas pela autora, arquivo pessoal.

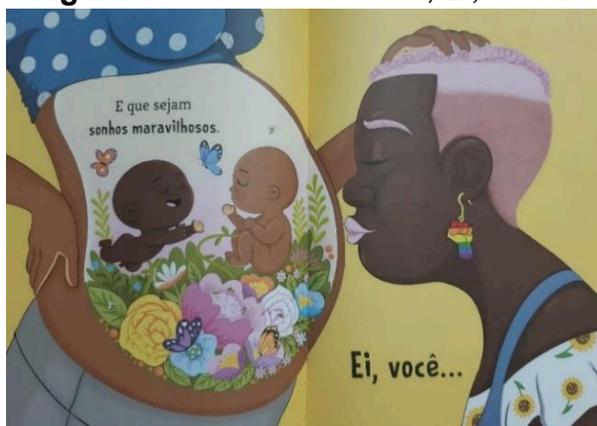
<sup>7</sup> No final do livro, há páginas extras com informações complementares. Na página 51, encontra-se em versão de miniatura da ilustração, identificando e comentando brevemente sobre doze personalidades brasileiras: Zumbi dos Palmares, Elza Soares, Milton Santos, Lélia Gonzalez, Gilberto Gil, Marielle Franco, Benedita da Silva, Sueli Carneiro, Dandara, Machado de Assis, Conceição Evaristo e Lima Barreto. Constam também informações sobre o autor, os (as) dezenove ilustradores (as) e sobre a atriz Taís Araújo. Há também uma miniatura da ilustração que retrata as personalidades negras estrangeiras, com nomes e breves informações sobre cada uma delas.

Já na figura 9, são apresentados dois personagens negros (as): uma criança com deficiência física e uma jovem com vitiligo. Isso configura uma possível tentativa de dar visibilidade aos sujeitos reais que também possuem a mesma condição. Por isso, a mediação adequada da obra se faz necessária, pois a intenção não é associar a imagem da pessoa negra às doenças ou a algum tipo de deficiência, e sim, evidenciar que elas acometem todas as pessoas, sejam elas negras ou não.

A obra se configura como inovadora e ousada ao encerrar a narrativa retratando a maternidade e a paternidade de forma singular. É apresentada a felicidade de dois casais que aguardam a chegada de seus respectivos bebês, sendo um casal heterossexual e o outro homoafetivo, formado por duas mulheres negras.

A imagem retrata, com sensibilidade, ludicidade e afeto, que uma delas está grávida de gêmeos, e ambas aguardam com muito carinho a chegada dos (as) bebês. Percebe-se ainda que uma das mulheres usa um brinco com formato e cores, aludindo à luta das pessoas LGBTQIA+. Assim, a narrativa tenta incorporar também uma discussão sobre a interseccionalidade das pessoas negras, no tocante à discussão de gênero e sexualidade.

**Figura 10** – Trecho da obra, *Ei, você!*



Fonte: Adeola (2021, p. 46-47). Imagem capturada pela autora, arquivo pessoal.

Ademais, em quase todas as páginas, recorre-se ao uso do negrito em uma expressão de efeito para enfatizá-la. Observou-se também o uso recorrente da imagem do girassol, pois em todas as páginas ele aparece, seja como flor ou em

uma estampa de roupa ou objetos. Essa flor, que coincidentemente é a preferida do autor, representa simbolicamente a felicidade e a positividade, pontos que a obra tenta abordar cuidadosamente ao longo da narrativa, muito embora a história conjuntamente seja utilizada para denunciar as agruras do racismo.

## **Considerações finais**

Mediante o exposto, percebe-se que a obra analisada configura-se como uma LIJU na perspectiva antirracista, especialmente, ao abordar e retratar o protagonismo e a representatividade de personagens negros (as), a ancestralidade, a identidade, as subjetividades e o reconhecimento positivo das pessoas negras.

Além disso, a obra contribui para a construção de uma educação, dentro e fora da sala de aula, que celebre o respeito às diferenças e à diversidade cultural. Tais questões abarcam a interseccionalidade dos grupos minoritários, pessoas negras, pobres, com deficiência (PCD) e pessoas LGBTQI+.

Já as análises acerca dos aspectos literários, linguísticos e dos elementos que abrangem a sua materialidade e seus paratextos revelam uma obra de boa qualidade estética e ética, associando, de forma harmônica e envolvente, a relação texto-imagem. Contudo, faz-se necessário tanto uma mediação adequada da obra quanto o engajamento e o espírito colaborativo de toda a comunidade escolar para que, de fato, o trabalho se torne exitoso.

Dessa forma, conclui-se que é preciso investir na elucidação de pontos que se pode perceber como frágeis ou que, por si só, não consigam rasurar o racismo, combater preconceitos e superar estereótipos associados às pessoas negras. Entre esses pontos, destaca-se a necessidade de: 1) explicar para os (as) alunos (as) que a narrativa não foca apenas na história de um (a) personagem ou que há apenas um (a) protagonista, e sim, vários (as), especialmente, pessoas negras, elucidando que suas vitórias e conquistas são interligadas, assim como os desafios enfrentados; 2) fomentar a discussão e a contextualização das lutas pelo reconhecimento de direitos (civil, político, social etc.) dos grupos minoritários, especialmente, das pessoas negras pobres, pessoas com deficiência (PCD) e pessoas LGBTQIA+; 3) apresentar as personalidades negras, evidenciando os diferentes campos de

atuação, em diversos espaços sociais, e a importância da representatividade de cada um (a) na sociedade, especialmente, na brasileira; 4) explorar os aspectos literários, éticos e estéticos da obra, enfatizando a necessidade da leitura do texto-imagem em diálogo com os aspectos de sua materialidade e de seus paratextos, estimulando a fabulação, a imaginação e a sensibilização dos sujeitos-leitores.

Espera-se que esse escrito contribua positivamente para a atuação de professores (as) ao mediarem a leitura dessa obra de Adeola (2021), mas que também alcance pais, mães e responsáveis para sensibilizá-los (as) acerca da pauta antirracista e da educação que celebre a diversidade cultural, pois, conforme Oliveira (2022), todos (as) devem fazer esse trabalho, uma vez que, a luta é de todos (as).

## Referências

ADEOLA, D. *Ei, você!:* um livro sobre crescer com orgulho de ser negro. Tradução de Stefano Volp. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

ADOLESCENTE morre em operação na Cidade de Deus; moradores acusam a PM e falam em cena forjada. *Portal G1*, Rio de Janeiro, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/08/07/operacao-cidade-de-deus.ghtml>. Acesso em: 9 ago. 2023.

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ASANTE, M. K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. (Sankofa: matrizes africanas da cultura brasileira, 4).

BEZERRA, R. A.; NEGREIRO, C. A. Literaturas afro-brasileira infanto-juvenil: as leis 10.639/03 e 11.645/2008 e suas representatividades identitárias na educação básica. In: OLIVEIRA, M. A. J.; SANTIAGO, A. R. (org.). *Literaturas afro-brasileira e africanas: produção, ensino e possibilidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2020. p. 267-287. (Coleção Pós-Crítica).

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 7 ago. 2023.

BRASIL. *Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 7 ago. 2023.

CARATCHUK, A. Justiça para George Floyd: como a morte de um homem negro nas mãos de um policial inspira a luta antirracista no mundo hoje. *Portal UOL*, São Paulo, [2021]. Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/george-floyd-como-negro-morto-pel-a-policia-inspira-hoje-luta-antirracista/#page4>. Acesso em: 11 ago. 2023.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório.

*Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 23, p. 95-108, jan./dez. 2008. DOI:

<https://doi.org/10.22420/rde.v2i2/3.127>.

JOHNSON, A. L. S. Estabelecendo tessituras em livros infanto-juvenis: leituras, leitores e formas de representação. In: OLIVEIRA, M. A. J.; SANTIAGO, A. R. (org.). *Literaturas afro-brasileira e africanas: produção, ensino e possibilidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2020. p. 289-319. (Coleção Pós-Crítica).

LINDEN, S. V. Nas fronteiras do livro. In: LINDEN, S. V. *Para ler o livro ilustrado*. Tradução de Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. Paratextos dos livros ilustrados. In: NIKOLAJEVA, M.; SCOTT, C. *Livro ilustrado: palavras e imagens*. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, M. A. J. Educação para as relações etnicorraciais: vocês têm feito o trabalho de vocês?. In: BEZERRA, R. A.; LIMA, T.; SECCO, C. T.; FREITAS, S. (org.). *Afrolic: literatura desigualdade ensino*. Natal: Caule de Papiro, 2022. p. 134-146.

RAMOS, P. Os gêneros das histórias em quadrinhos: os diferentes gêneros. In: RAMOS, P. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

SANTANA, J. P. João Pedro e a história das “crianças matáveis” no Brasil. *Lunetas*, São Paulo, 20 maio 2020. Disponível em: <https://lunetas.com.br/joao-pedro/>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SILVA, L. C. M. V.; SEVERO, R. C. B. S. A literatura infantil com protagonismo negro na construção de uma educação antirracista. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 9., 2022, Canoas. *Anais [...]*. Canoas: UFRGS, 2022. p. 1-12. Disponível em:

GUEDES, K. C. F.; BARBOSA, V. M. C.; SOUZA, R. J.

Ei, você!: protagonismo e representatividade de personagens negros (as) na literatura infantil e juvenil

[https://www.2022.sbece.com.br/resources/anais/9/sbece2022/1655751631\\_ARQUIVO\\_949fe93f1750f71e048a9450d331fbfc.pdf](https://www.2022.sbece.com.br/resources/anais/9/sbece2022/1655751631_ARQUIVO_949fe93f1750f71e048a9450d331fbfc.pdf). Acesso em: 10 ago. 2023.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 8 ago. 2023.

*Recebido em: 25 abr. 2024.*

*Aprovado em: 02 jul. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Inez Neres de Almeida Rocha*

*Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana*

*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## Representações sobre a velhice na literatura infantil: uma abordagem discursiva

*Representations of old age in children's literature: a discursive approach*

*Representaciones de la vejez en la literatura infantil: un enfoque discursivo*

Luana de Gusmão Silveira<sup>1</sup>

 0000-0003-2160-5327

Lovani Volmer<sup>2</sup>

 0000-0002-3458-1005

Verônica Bohm<sup>3</sup>

 0000-0002-7073-6297

**RESUMO:** Este trabalho apresenta uma breve análise a respeito de representações sobre a velhice, tendo como aporte teórico a Análise do Discurso (AD) de linha francesa e pesquisas teóricas acerca da temática do envelhecimento humano. Procuramos investigar os efeitos de sentido em torno das concepções imaginárias sobre a velhice em obras literárias infantis, tendo como recorte duas narrativas: a primeira, publicada no século XX, de autoria do escritor Monteiro Lobato (2019b), mais especificamente, o conto “O pó de pirlimpimpim”, do livro *Reinações de Narizinho*; a segunda, uma obra contemporânea, intitulada *Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças*, de Javier Naranjo (2019). Como metodologia, adotamos a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, tendo como base recortes de sequências discursivas extraídas das obras em análise. As reflexões desenvolvidas com o presente estudo revelam que a literatura pode ser não só um mecanismo para manutenção de saberes já preestabelecidos como também colaborar para promover transformações em torno de sentidos cristalizados no âmbito da sociedade em relação ao ser velho.

**PALAVRAS-CHAVE:** literatura infantil; velhice; efeitos de sentidos; representações imaginárias.

**ABSTRACT:** This paper presents a brief analysis regarding representations of old age, drawing on French Discourse Analysis (DA) and theoretical research on the theme of human aging. We seek to investigate the attributed meanings surrounding imaginary conceptions of

<sup>1</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente do Instituto Federal de Santa Catarina. E-mail: luana.gusmao@ifsc.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em Letras pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Docente da Universidade Feevale. E-mail: lovaniv@feevale.br .

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: vbohm@ucs.br

old age in children's literary works, focusing on two narratives: the first, published in the 20th century, by author Monteiro Lobato (2019b), specifically the tale "O pó de pirlimpimpim" from the book *Reinações de Narizinho*; the second, a contemporary work titled *Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças*, by Javier Naranjo (2019). For the methodology, we conducted a qualitative bibliographic research, based on excerpts of discursive sequences extracted from the analyzed works. The reflections developed in this study reveal that literature may not only serve as a mechanism for maintaining pre-established knowledge but also contribute to promoting transformations around crystallized meanings within society regarding old age.

**KEYWORDS:** children's literature; old age; attributed meanings; imaginary representations.

**RESUMEN:** Este trabajo presenta un breve análisis sobre las representaciones de la vejez, utilizando como marco teórico el Análisis del Discurso (AD) de línea francesa y estudios teóricos sobre el envejecimiento humano. Investigamos los efectos de sentido en torno a las concepciones imaginarias sobre la vejez en obras literarias infantiles, centrándonos en dos narrativas: la primera, publicada en el siglo XX, escrita por Monteiro Lobato (2019b), específicamente el cuento *O pó de pirlimpimpim*, del libro *Reinações de Narizinho*; la segunda, una obra contemporánea titulada *Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças*, de Javier Naranjo (2019). Como metodología, adoptamos la investigación bibliográfica cualitativa, utilizando como base recortes de secuencias discursivas extraídas de las obras analizadas. Las reflexiones desarrolladas en este estudio muestran que la literatura puede ser no solo un mecanismo para mantener conocimientos ya establecidos, sino también para promover transformaciones en torno a los sentidos cristalizados en la sociedad con respecto a la vejez.

**PALABRAS CLAVE:** literatura infantil; vejez; efectos de sentido; representaciones imaginarias.

## Introdução

Isso de começar não é fácil. Muito mais simples é acabar. Pinga-se um ponto final e pronto; ou então escreve-se um latinzinho: finis. Mas começar é terrível (Lobato, 2019a, p.12).

O início de uma escrita, como nos aponta a personagem Emília na epígrafe deste texto, é sempre um processo difícil. Isso se dá em razão das inúmeras possibilidades e recortes temáticos possíveis de se percorrer em uma reflexão teórico-analítica. Para todo e qualquer começo, faz-se necessária uma questão geradora e essa logo se impôs a partir do momento em que lemos e refletimos a respeito da contextualização do envelhecimento humano, da compreensão dos conceitos de processo de subjetivação e representações sociais; analisando como os idosos têm sido representados em obras de literatura infantil e juvenil; e, pesquisando, ainda, como a temática do envelhecimento humano pode ser

abordada nos espaços de educação à luz da Política do Envelhecimento Ativo<sup>4</sup> (WHO, 2005). Feito esse percurso reflexivo e com o objetivo de tecer algumas articulações de análise, estabelecemos a escolha de duas obras que abordassem representações narrativas relacionadas ao processo de envelhecimento humano, sendo uma clássica, outra contemporânea. Feita a escolha e tendo algumas indagações, demos início à escrita de um texto teórico-crítico, dentro da perspectiva da Análise do Discurso pecheutiana, discutindo possíveis mudanças discursivas na maneira de abordar o envelhecimento em obras da literatura infantil: a primeira, publicada no século XX, de autoria do escritor Monteiro Lobato (2019b), mais especificamente, o conto “O pó de pirlimpimpim”, do livro *Reinações de Narizinho*; a segunda, uma obra contemporânea, intitulada *Casa das Estrelas: o universo pelo olhar das crianças*, de Javier Naranjo (2019).

## **Sobre linguagem e seus efeitos de sentidos**

A língua, sabemos, serve, ao mesmo tempo, para comunicar e não comunicar. Isso ocorre pelo fato de considerar a história inscrita na materialidade linguística, acarretando, assim, um caráter relativamente autônomo à língua. É, portanto, nessa via teórica que se enquadra a presente reflexão, ou seja, no âmbito dos estudos teóricos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, com o propósito de observar como se dá o funcionamento discursivo em torno da temática do envelhecimento.

Segundo a concepção de língua do analista de discurso, a materialidade linguística não pode se dar senão pela relação com o social, com o histórico e com o ideológico, pois compreende que o estabilizado comporta em si o desestabilizado,

---

<sup>4</sup> “A abordagem do envelhecimento ativo baseia-se no reconhecimento dos direitos humanos das pessoas mais velhas e nos princípios de independência, participação, dignidade, assistência e autorrealização estabelecidos pela Organização das Nações Unidas. Assim, o planejamento estratégico deixa de ter um enfoque baseado nas necessidades (que considera as pessoas mais velhas como alvos passivos) e passa a ter uma abordagem baseada em direitos, o que permite o reconhecimento dos direitos dos mais velhos à igualdade de oportunidades e tratamento em todos os aspectos da vida à medida que envelhecem” (WHO, 2005, p. 15).

ou seja, a estrutura está sujeita à falha, ao equívoco, ao lapso, o que acaba por proporcionar um caráter heterogêneo à estrutura. Isso nos autoriza a afirmar que é nesse espaço de conflitos entre o possível/impossível na/da língua, nesse espaço de luta e de uma ininterrupta movência de sentidos que trabalha a AD. A esse respeito, concordamos com Ferreira (2000, p. 28), quando afirma que na teoria da AD “[...] a concepção de língua trabalhada aceita transgressões, é capaz de contradições, de deslocamentos, escapa a uma estrutura lógico-matemática categórica”. Esses “escapes” e essas “fugas” não são vistos como defeitos a serem corrigidos, mas como um modo constitutivo do funcionamento tanto do sujeito quanto dos sentidos.

Assim, podemos entender o discurso como sendo constituído pela base linguística, mas também pela exterioridade e, desse modo, torna-se impossível, na perspectiva da AD, a dicotomia língua/discurso. A língua, assim, na perspectiva da AD, aparece como condição de possibilidade do discurso. Nesse ponto, retomamos Orlandi (1983, p. 106), quando afirma que “A análise do discurso não é um nível diferente de análise. É, antes, um ponto de vista diferente”. Acrescentamos que se trata de uma teoria diferente em sua maneira de abordar a materialidade linguística, uma vez que, para a AD, não há como extrair o sentido somente da estrutura da língua. É preciso perceber os efeitos de sentido produzidos em um determinado discurso e em certas condições de produção. Isso se deve ao fato de todo e qualquer discurso estar diretamente relacionado à história e à ideologia, as quais o constituem, ou seja, são elementos que não podem ser pensados como algo separado, mas como elementos intrincados, entrelaçados à materialidade discursiva.

Com isso, queremos dizer que a materialidade do sentido deve ser concebida em uma relação de “entremeio” entre a materialidade linguística e a histórica. Por isso, na concepção discursiva, não há relação simétrica entre a forma estrutural e a forma histórica, o que temos é uma relação de “entremeio”, dissimétrica que, por sua vez, proporciona múltiplos sentidos. É, portanto, esse processo de “entremeio” que nos interessa observar, refletindo como o contexto histórico, político, social e ideológico se materializa na estrutura linguística, promovendo múltiplos efeitos de sentido. Para isso, tomamos como ponto de partida os processos de significação em torno das expressões velho, velhice e envelhecimento.

Buscando situar esses conceitos, vale recorrer, como ponto de partida, ao dicionário da língua portuguesa, lugar em que os sentidos apresentam uma certa regularidade, por estarem atrelados somente à estrutura da língua. No dicionário Aurélio Buarque de Holanda, encontraremos definições como: “Velho: Que tem idade avançada; Idoso: homem velho; Homem idoso, com uma idade avançada”; “Velhice: Estado ou condição de velho; o último quartel da vida”; Envelhecimento: Ato ou efeito de envelhecer; tornar-se velho”.

Tomando as descrições apresentadas, podemos sintetizar que o termo “velho” se associa ao sujeito/indivíduo; a palavra “velhice” se refere à fase da vida e, por último, o “envelhecimento” é entendido como um processo. No que concerne ao envelhecimento, destaca-se que é um dos maiores triunfos da humanidade e também um dos nossos grandes desafios. De acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde, ao entrarmos no século XXI,

[...] o envelhecimento global causará um aumento das demandas sociais e econômicas em todo o mundo. No entanto, as pessoas da 3ª idade são, geralmente, ignoradas como recurso quando, na verdade, constituem recurso importante para a estrutura das nossas sociedades (WHO, 2015, p. 9).

Isso nos permite reforçar a compreensão de que a promoção de consciência não se dá fora de processos educacionais. Nessa perspectiva, entendemos a literatura como um dos mecanismos capazes de nos humanizar, de colaborar para a valorização dos mais velhos no âmbito de nossa sociedade, por parte das gerações mais jovens, promovendo a desmistificação de estereótipos cristalizados em torno do ser velho e da velhice. Assim sendo, na seção que segue tecemos alguns apontamentos a partir do recorte de sequências discursivas extraídas de duas obras literárias infantis, buscando investigar os efeitos de sentido em torno das concepções imaginárias sobre a velhice.

## A concepção de velhice no conto “O pó de pirlimpimpim”, de Monteiro Lobato

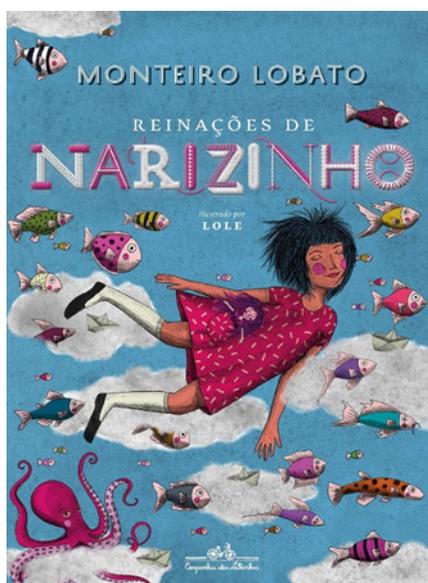
A vida, senhor Visconde, é um pisca-pisca. A gente nasce, isto é, começa a piscar. Quem para de piscar, chegou ao fim, morreu. Piscar é abrir e fechar os olhos, viver é isso. É um dorme e acorda, dorme e acorda, até que dorme e não acorda mais. É, portanto, um pisca-pisca. [...] A vida das gentes neste mundo, senhor sabugo, é isso. Um rosário de piscadas. Cada piscar é um dia. Pisca e mama; pisca e anda; pisca e brinca; pisca e estuda; pisca e ama; pisca e cria filhos; pisca e geme os reumatismos; por fim pisca pela última vez e morre (Lobato, 2019a, p.16-17).

Por meio da metáfora do pisca-pisca, a personagem Emília sintetiza para o leitor, de uma maneira muito singela, as fases que contemplam o viver, desde o nascimento do ser humano até sua morte. No que concerne à velhice, vale destacar que o corpo, obviamente, carregará marcas do tempo vivido, são tonalidades, formas e texturas que se moldam e modificam ao longo de nossas trajetórias. É porque crescemos e envelhecemos, porque nos metamorfoseamos (Beauvoir, 1990), que somos seccionados em fases etárias previamente estabelecidas: infância, juventude, idade adulta e velhice.

Aqui, interessa-nos, analisar como se dão as formações imaginárias sobre a velhice no âmbito da obra de Monteiro Lobato. Sabemos das transformações promovidas no âmbito da literatura infantil pela atuação de Monteiro Lobato, que buscou implementar um novo olhar para a produção literária direcionada às crianças e aos jovens, consagrando personagens como Emília, Narizinho, Tia Nastácia, Dona Benta, entre tantos outros. Para este trabalho e com o propósito de compreender como se dá a concepção de velhice, selecionamos algumas sequências discursivas presentes na obra *Reinações de Narizinho*, publicada pela editora Companhia das Letrinhas, em 2019, com a organização de Marisa Lajolo e ilustrações de Lole. A publicação foi baseada na primeira edição de *Reinações de Narizinho*, publicada na 2ª série da Coleção Obras Completas de Monteiro Lobato, pela Editora Brasiliense, em 1947. “O pó de Pirlimpimpim”, a ser analisado neste trabalho, é um dos contos que compõem a obra, no qual direcionamos nosso olhar para o processo de representação discursiva da personagem Dona Benta.

Salientamos, no que concerne ao contexto de produção da obra, que a edição em análise já situa o leitor logo na abertura do texto de apresentação, quando declara que “[...] ler Monteiro Lobato é um desafio e uma aventura: você vai se deparar o tempo todo com contradições. Mas não é bacana poder olhar para isso de uma maneira crítica?” (Lobato, 2019b, p. 7). Além dos apontamentos trazidos no texto de apresentação do livro, notas de rodapé, em formato de diálogo entre as personagens, também compõem a obra, e explicam o vocabulário e os costumes do Brasil da década de 1920, além de ilustrações que reinterpretem a turma do Sítio.

**Figura 1** – Capa do livro *Reinações de Narizinho*



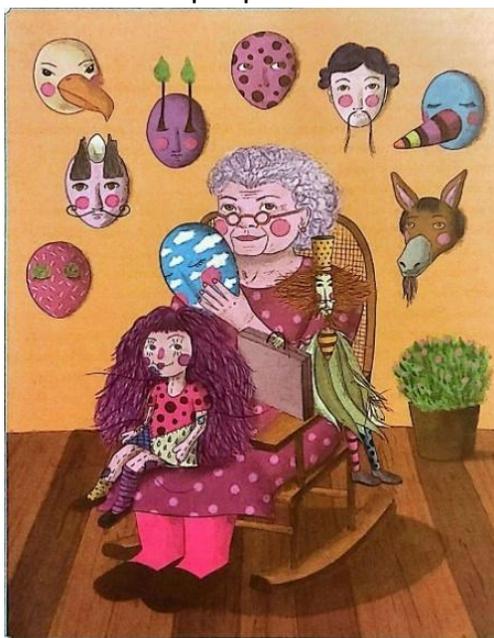
**Fonte:** Lobato (2019b) Ilustração de Lole.

Tomamos, inicialmente, para análise, uma sequência discursiva que aparece já na abertura da narrativa, em que vamos encontrar a descrição da protagonista. Vejamos:

SD1: Numa casinha branca, lá no Sítio do Picapau Amarelo, mora uma velha de mais de sessenta anos. Chama-se Dona Benta. Quem passa pela estrada e a vê na varanda, de cestinha de costura ao colo e óculos de ouro na ponta do nariz, segue seu caminho pensando: ‘Que tristeza viver assim tão sozinha neste deserto...’. Mas engana-se. Dona Benta é a mais feliz das vovós, porque vive em companhia da mais encantadora das netas – Lúcia, a mesma do narizinho arrebitado, ou Narizinho como todos dizem (Lobato, 2019b, p. 9).

A partir dessa descrição já é possível observarmos algumas das características atreladas à protagonista, alinhadas com uma imagem pré-concebida do que significa ser velho e da própria velhice, ou seja, “uma velha de mais de sessenta anos” sentada em sua varanda, dedicada a afazeres domésticos (cestinha de costura ao colo), com baixa visão (óculos na ponta do nariz) e salva da tristeza, da solidão, somente pelo fato de ter a companhia de sua neta. Direcionando-se para o conto que recortamos para o desenvolvimento da presente investigação é possível perceber que esses sentidos também são reforçados pelas ilustrações que acompanham a narrativa, conforme exemplos a seguir:

**Figura 2** – Apresentação de D. Benta na abertura do conto “O pó de Pirlimpimpim”



Fonte: Lobato (2019b, p. 226) Ilustração de Lole.

**Figura 3** – D. Benta e os demais personagens do conto “O pó de Pirlimpimpim”



**Fonte:** Lobato (2019b, p. 239) Ilustração de Lole.

Notamos que, em ambas as ilustrações, temos a presença de Dona Benta que, na primeira, está sentada em sua cadeira de balanço, com a boneca Emília ao colo e segurando em uma de suas mãos uma máscara. Ao fundo, há inúmeras outras máscaras, que revelam as histórias e diversas situações fantásticas em que a protagonista irá penetrar. Já na segunda ilustração, é possível verificar Dona Benta se apoiando em uma bengala, sem esquecer, é claro, seus cabelos brancos, os óculos na ponta do nariz, as bochechas rosadas, o vestido de bolinhas, suas meias e pantufas, características que dialogam com a apresentação feita já no início do livro.

Embora assumam a postura, digamos, pedagógica, pois Dona Benta se destaca por promover aprendizados, em razão de sua vasta sabedoria, sendo uma excelente contadora de histórias e também conhecedora de diferentes idiomas, como fica evidenciado no trecho do conto aqui escolhido para análise, em que a personagem decide viajar ao País das Fábulas, as designações em relação à Dona Benta reforçam saberes cristalizados em torno da velhice:

SD2: Dona Benta ouviu a história do País das Fábulas com especial interesse para tudo quanto se referia ao senhor de La Fontaine, cujas obras havia lido em francês. [...]

- Estou lamentando não ter ido com vocês – disse ela. – Uma prosinha com o senhor La Fontaine seria de um grande encanto para a minha velhice...

Tais palavras fizeram Pedrinho bater na testa...

- Tive uma grande ideia, vovó! – berrou ele. – Levar a senhora lá! [...]

- Que despropósito, Pedrinho! Não sabe que sou uma velha de mais de sessenta anos? Que não diria o mundo quando soubesse dessa extravagância? (Lobato, 2019b, p. 229).

Com base nessa sequência discursiva (SD2), retomamos, aqui, o conceito de formação imaginária. A partir do momento em que concebemos o discurso como sendo efeito de sentido entre interlocutores, vale evidenciar que os “interlocutores” não estão sendo entendidos no sentido empírico, como, por exemplo, no par Eu-Tu das teorias enunciativas. Ao contrário, para Pêcheux (1993, p. 82) os interlocutores “designam lugares determinados na estrutura de uma formação social”, sendo que tais lugares são marcados por formações imaginárias as quais designam o lugar atribuído pelos sujeitos sobre si e sobre o outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

Dessa forma, podemos afirmar que todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias que designam o lugar atribuído por destinador e destinatário sobre si e sobre o outro. Assim, podemos perceber que o sujeito da AD não é entendido como indivíduo simplesmente, mas sim um sujeito historicamente determinado, ou seja, representa lugares sociais na estrutura de uma formação social.

Na sequência aqui analisada, é possível afirmar que a Dona Benta representa um lugar social na estrutura de uma formação social, neste caso, aquele destinado à velhice. O que diria o mundo, ou melhor, a sociedade a respeito de uma boa senhora que decide abandonar seu cestinho de costura, sua cadeira de balanço, para se aventurar no País das Fábulas? É possível notarmos que o questionamento feito pela protagonista “Que despropósito, Pedrinho! Não sabe que sou uma velha de mais de sessenta anos? Que não diria o mundo quando soubesse dessa extravagância?” coloca em discussão o próprio imaginário cristalizado no âmbito da sociedade sobre o que é ser velho e o próprio lugar da velhice, pois “Ser velho

significa pertencer a um mundo socialmente construído, arbitrário, no qual existe uma vasta gama de acordos e regras que interpelam os sujeitos a ocuparem determinadas posições dentro dos espaços sociais” (Ramos, 2015, p. 14).

Frisamos, ainda, que os recortes aqui evidenciados têm como foco analisar as concepções acerca da velhice, considerando, obviamente, o contexto de produção em que a narrativa está inserida, lembrando que estamos diante de uma narrativa produzida no ano de 1947. Vamos, portanto, a outras sequências extraídas da obra de Monteiro Lobato:

SD3: Veio o burro e Dona Benta tentou montar. Quem disse! Não houve meio. Sem uma cadeira não ia.  
- Já não tenho a agilidade dos bons tempos – suspirou ela. [...]  
- Nesse caso, cheire isto, vovó! – disse Pedrinho, tirando dum canudo uma pitada do pó mágico e chegando-a ao nariz da velha.  
- Oh, Pedrinho! – exclamou Dona Benta escandalizada. – Bem sabe que não tomo rapé<sup>5</sup>.  
- Não é rapé, vovó! É muito bom pó de pirlimpimpim, que Peninha me deu. Sem cheirar este pó nunca chegaremos ao País das Fábulas. [...]  
Todos cheiraram o pó de pirlimpimpim, e imediatamente começaram a sentir a vista turva, a cabeça tonta, com uma zoada de pião nos ouvidos (Lobato, 2019b, p. 230-231).

Nessa sequência discursiva (SD3), além do destaque dado para os aspectos da limitação física de Dona Benta, é nos apresentada uma ação que, nos dias atuais, esbarraria no “politicamente correto”, no que se refere à menção ao “rapé” e ao “cheirar um pó” para, então, entrar em outro universo, no caso, no País das Fábulas. É em torno da ideia de funcionamento, por oposição à concepção de “função” que é própria de uma linguística formalista, que, no âmbito da Análise do Discurso, a noção de texto (uma das formas da materialidade significativa) ganha um deslocamento nos estudos linguísticos (Silveira, 2011). O texto, nesse caso, deixa de ser concebido como algo homogêneo, pleno, fechado e passa a ser entendido como um “[...] objeto linguístico-histórico” (Orlandi, 2006, p. 22). Dito de outra forma, o texto é visto na perspectiva discursiva como um “veículo” que nos conduz ao nosso

---

<sup>5</sup> O que é o rapé? Trata-se de uma medicina sagrada que basicamente é composta de um pó de tabaco moído misturado com outras ervas e pedaços de árvores. É feito para ser inalado, a fim de causar uma sensação de bem-estar na pessoa que usa. Está associado ao uso histórico, por parte de tribos indígenas especialmente. Nesse caso, é usado de forma ritualística e espiritual, como uma forma de conexão com a ancestralidade (O Que [...], [2024]).

objeto teórico, neste caso, o discurso a partir de suas condições de produção. E é, portanto, o conceito de condições de produção que deve ser considerado na análise de Monteiro Lobato, pois estamos nos reportando a sentidos veiculados e aceitos em um determinado contexto histórico, político e ideológico.

Nessa perspectiva, a narrativa aqui em análise não deve ser pensada fora de suas condições de produção, visto que as desconsiderar é trabalhar com uma concepção de língua homogênea, estável, ou seja, em que não há espaço para as ambiguidades, implícitos, lapsos, indeterminações e, sobretudo, para as relações entre língua e história. Dessa maneira, ao considerarmos as condições de produção como sendo constitutivas do funcionamento linguístico, estamos trabalhando em um espaço heterogêneo e fragmentado.

Com base nesses princípios, entendemos que a materialidade textual recebe um deslocamento quando passa a ser analisada em sua incompletude, como sendo um espaço heterogêneo, aberto, disperso. Isso acontece porque mantém relação com a exterioridade que não lhe é acessória, mas sim constitutiva. O sentido estereotipado em relação à velhice fica em evidência no excerto a seguir:

SD4: 'Parece sonho', pensava consigo Dona Benta ao ver aquilo. 'Quando me lembro que eu, a pobre Benta Encerrabodes de Oliveira, uma coitada que nunca saiu de sua toca, está aqui, neste deserto misterioso, com o Pássaro Roca a lhe voar em cima da cabeça e o mais famoso barão do mundo a comer com tanto gosto o mexido de galinha que ela mesma fez, até fico boba'. Nisto o Pássaro Roca principiou a descer, sempre descrevendo círculos em espiral. O burro ia se tornando cada vez mais visível e a pontada no coração de Dona Benta cada vez mais forte. [...] - Fugamos! – gritou o Senhor de Munchausen ao avistá-lo, e botou-se... Foi uma debandada geral. Voaram todos atrás do Barão, como veados. Até a pobre Dona Benta teve de esquecer os sessenta anos, o reumatismo e a pontada, para só pensar na fuga. Arregaçou a saia, botou a dentadura no bolso e virou veado também. Chegou ao castelo mais morta que viva, pondo a alma pela boca [...] (Lobato, 2019b, p. 241).

Na sequência supracitada, notamos um discurso corriqueiro na história como um todo, que é a associação da velhice a limitações físicas, com a idade de 60 anos os aspectos enfatizados na personagem Dona Benta são: reumatismo, pontada, uso de dentadura, traços que reforçam o imaginário social materializado no discurso literário. Por último, gostaríamos de acrescentar outra sequência discursiva, em que

há o enunciado do neto Pedrinho em relação à Dona Benta:

SD5: [...] naquele andar Dona Benta acabaria doida. Era melhor levarem-na imediatamente para casa, apesar de tanta coisa que poderiam fazer naquele maravilhoso castelo do Barão.

- Maçada! – exclamou Pedrinho aborrecido. – **Andar com velha é isto**. Nunca mais me meto em outra (Lobato, 2019b, p. 242, grifo nosso).

É possível notarmos aqui o imaginário familiar, no caso, materializado no enunciado do personagem Pedrinho sobre os valores atribuídos, enquanto sociedade, aos mais velhos, ou seja, ao deslocar o papel sedentário de Dona Benta para um contexto de aventuras, tem-se como resultado frustrações e aborrecimentos, como fica evidente no fragmento “andar com velha é isto”. Percebemos, pelas análises tecidas até aqui, que há uma certa predominância de sentidos em relação ao dizível, inserindo a velhice em um campo semântico já instituído tradicionalmente. No entanto, sabemos, a partir dos pressupostos da Análise do Discurso, do caráter heterogêneo da língua, estabelecido a partir da relação da materialidade linguística com a materialidade histórica e que é, portanto, passível de deslocamentos, de rupturas, de sentidos sempre terem a possibilidade de virem a serem outros, é um pouco desse funcionamento que procuramos mostrar na seção a seguir.

## **A velhice no discurso das crianças: algumas reflexões**

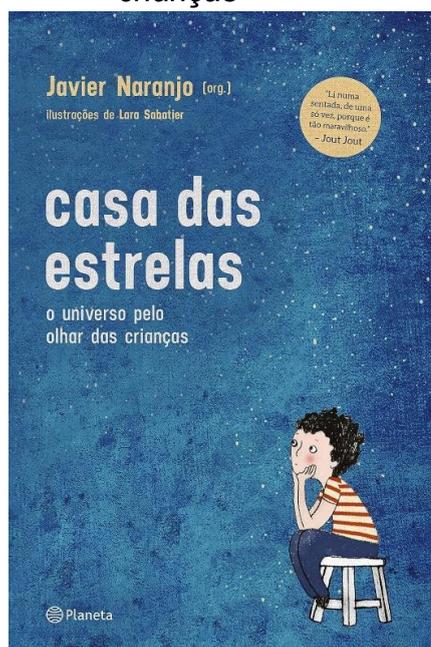
No livro *Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças*<sup>6</sup>, de Javier Naranjo, publicado pela editora Planeta, no ano de 2019, vamos encontrar um lugar de fala destinado às crianças. Isso porque Naranjo, professor e poeta colombiano, teve a sensibilidade de valorizar o discurso de seus alunos e, ao longo de mais de 10 anos, coletou definições que eles davam a palavras, objetos, ideias, pessoas,

---

<sup>6</sup> Este livro serviu como mote para os encontros de formação continuada para professores no âmbito do projeto *Ciclo de Oficinas Literárias: transvendo as escolas* (<https://www.seleifsc.com.br/outros-projetos>), executado em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Garopaba. O projeto contou com apoio do edital Elisabete Anderle, edição 2022, do Estado de Santa Catarina.

lugares e sentimentos. Os pequenos verbetes presentes na obra se entrelaçam ora ao campo poético, ora ao lúdico, ao melancólico e também à denúncia. Verbetes que vão de A a Z revelam camadas de sentidos em torno de palavras, como: amor, ancião, chuva, coração, mãe, medo, mundo, dentre outras tantas, todas repletas de significações.

**Figura 4** – Capa do livro *Casa das estrelas: o universo pelo olhar das crianças*



**Fonte:** Naranjo (2019) ilustrações de Lara Sabatier.

O autor, Javier Naranjo, explica na abertura da obra, o que serviu de ponto de partida para a materialização do livro *Casa das estrelas*. No ano de 1988, em uma escola de Antioquia, na Colômbia, durante uma aula de Literatura, o professor Javier teve a ideia de pedir aos seus alunos para que definissem “o que é ser criança”. Um de seus alunos, de apenas 7 anos, explicou da seguinte forma: “uma criança é um amigo que tem o cabelo curtinho, joga bola, pode brincar e ir ao circo”. Outra criança de 8 anos de idade disse: “Para mim, a criança é algo que não é cachorro. É um humano que todos temos que apreciar”. Daí surge a ideia dessa obra, que traz sínteses reveladas no discurso de crianças e carregadas de sentidos que transitam entre o poético e a denúncia.

Tendo como centro de interesse analisar as representações imaginárias em torno da velhice, para este trabalho, optamos por recortar como sequência discursiva (SD) as definições apresentadas pelas crianças em relação ao termo “ancião”, presentes no livro de Naranjo, com o propósito de estabelecer um paralelo com as sequências analisadas na obra de Monteiro Lobato. Buscamos analisar aproximações e distanciamentos em relação aos efeitos de sentido sobre o velho, a velhice e o envelhecimento, lembrando que entre as obras em análise temos um distanciamento temporal de mais de 70 anos. Vamos às sequências, que, na obra, se apresentam em formato de glossário, sem o acompanhamento de ilustrações:

SD6 - “É um homem que fica sentado o dia todo”. (Mary Luz Arbeláez, 9 anos)

SD7 - “Homem que morre muito rápido”. (Gladys Emilse Vallejo, 9 anos)

SD8 - “Quando os anos de alguém vão embora”. (Sandra Liliana Villa, 8 anos).

SD9 - “Pessoa antiga”. (Juan Felipe Gómez, 7 anos).

SD10 - “É que alguém está pobre”. (Juan Felipe Arias, 7 anos).

SD11 - “É uma coisa muito boa, porque aparecem rugas na pessoa” (Juliana María Gómez, 10 anos).

Evidenciamos que, das seis definições apresentadas, apenas uma, a SD11, produz o efeito de deslocamento de sentidos em relação à velhice, ao apontar que “é uma coisa muito boa, porque aparecem rugas na pessoa”. Trata-se de uma significação que se distancia dos valores impostos por nossa sociedade atual, em que prevalece o culto à beleza e a busca incessante por procedimentos cirúrgicos a fim de evitar as marcas do tempo.

No entanto, nas demais definições apresentadas pelas crianças, é possível observar que os sentidos cristalizados socialmente, atrelados a estereótipos, ressoam nos discursos das crianças, com destaque para aspectos voltados ao sedentarismo - “é um homem que fica sentado o dia todo”, em SD6 -, à morte, em SD7 - “homem que morre muito rápido” - ou, ainda, com significações atreladas à falta, como na SD10: “é que alguém está pobre”. Esses sentidos estabelecem uma

relação de proximidade com as formações imaginárias acerca da velhice presentes na obra de Monteiro Lobato.

Se pensarmos, por exemplo, no funcionamento discursivo presente nas sequências discursivas analisadas, vamos perceber que há todo um jogo imaginário tanto no campo literário (obra de Monteiro Lobato) quanto no discurso das crianças (*Casa das estrelas*), já que o que se diz e como diz mantêm relação com a imagem do lugar ocupado em nossa sociedade pelos idosos e os efeitos de sentido em torno do que é ser velho, da velhice e do próprio envelhecimento. Nessa direção, destacamos Orlandi (1994, p. 56), ao enfatizar que “As formações imaginárias se constituem a partir das relações sociais que funcionam no discurso”.

Constatamos também que somente a SD11, ao trazer o discurso de que ser velho “é uma coisa muito boa porque aparecem rugas na pessoa”, promove um deslocamento na rede de enunciados logicamente estabilizados em relação à velhice, desconstruindo sentidos atrelados não somente à velhice, como também aos padrões de beleza impostos em nossa sociedade. Ao afirmar que as rugas são marcas positivas da velhice, a SD11 evidencia a opacidade que caracteriza a linguagem e que possibilita, pelo atravessamento do social, do político e do ideológico na materialidade linguística, em uma tensão com o já-dito, o surgimento de outros sentidos.

Ferreira *et al.* (2015, p. 6) ao mencionar as pesquisas desenvolvidas em torno das representações sociais sobre a velhice, destaca que:

Santos, Tura e Arruda (2011), ao realizarem um estudo sobre **as representações sociais da pessoa velha construídas por adolescentes**, revelam que os elementos de descrição física mais comentados são: cabelo branco, rugas e a aparência de “acabado”. Fernandes e Garcia (2010) analisaram **o sentido da velhice para homens e mulheres**, verificando a existência de mitos em que o homem sempre associava a velhice à ameaça de autonomia e independência, enquanto para as mulheres a visão era negativa em alguns casos e em outros, positiva – como uma possibilidade de desfrutar os anos de vida. Lopes e Park (2007) e Mazutti e Scortegagna (2006) investigaram **a representação social de um grupo de crianças acerca do velho, velhice e do envelhecimento**, e ambos os estudos demonstraram que esta percepção é associada a limitações, doença, fraqueza, fragilidade e morte. Mancia, Portela e Viecili (2008) e Santos e Meneghin (2006) realizaram estudos parecidos sobre **a concepção que acadêmicos de um curso de saúde tinham sobre o envelhecimento**, e

os resultados revelam que os estudantes fazem associação da velhice a doenças crônicas degenerativas, além de citar questões de limitações físicas (Ferreira *et al.*, 2015, p. 6, grifos nossos).

Acrescentam-se a esse percurso investigativo, mesmo que de forma muito singela, as reflexões tecidas nesta análise, enfatizando que precisamos, como sociedade, ainda avançar muito na quebra de valores e sentidos que estão sedimentados em torno do que é ser velho, da própria velhice e do envelhecimento humano, inclusive, nas narrativas literárias, como apontado neste percurso, produzidas em contextos diversos de temporalidade.

## Considerações finais

O percurso a que nos propomos neste estudo foi o de analisar as concepções imaginárias em torno da velhice em diferentes discursos, um no âmbito da obra *Reinações de Narizinho* (conto “O Pó de pirlimpimpim”), de Monteiro Lobato; e outro com foco no discurso de crianças, em *Casa das estrelas*, de Javier Naranjo. Embora tenham sido escritas em contextos históricos muito diferentes, com um espaço temporal de mais de 70 anos [1947-2019], ambas se aproximam em termos de formações imaginárias em torno da velhice.

Nesse viés, analisando o funcionamento desse espaço discursivo e entendendo que a língua, ao ser atravessada pelo histórico, está sempre em constante tensão entre o já-dito e os processos de deslocamentos de sentidos, visto que a materialidade linguística não é fechada em si, ao estabelecer relações com o ideológico, o social e o político, revela seu caráter contraditório, contemplando deslocamentos, descontinuidades de significações. Pelas relações de sentidos tecidas sobre o que é ser velho, sobre velhice e do próprio processo de envelhecimento nas sequências analisadas neste trabalho e extraídas de distintas narrativas literárias, observamos os efeitos de um imaginário cristalizado em uma memória hegemônica, sustentada na ideologia de valores pré-concebidos em torno da velhice, como sendo uma fase negativa do percurso humano.

Contudo, sabemos que os sentidos não são evidentes e podem sempre ser outros de acordo com seus processos históricos e condições de produção em que

são produzidos, e aí entra a função da literatura e do papel de obras potentes que possam vir a romper com a estagnação e homogeneização de sentidos, promovendo transformações e derivas, quiçá de valorização e empoderamento dos sentidos atrelados ao ser velho em uma sociedade como a nossa.

## Referências

BEAUVOIR, S. *A velhice*. 5. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

FERREIRA, C. P. S. *et al.* A visão do envelhecimento, da velhice e do idoso veiculada por livros infanto-juvenis. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 24, n.3, p.1061-1075, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015133362>

FERREIRA, L. C. M. *Da ambiguidade ao equívoco*: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

LOBATO, M. *Memórias da Emília*. Porto Alegre: L&PM, 2019a.

LOBATO, M. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2019b.

NARANJO, J. *Casa das estrelas*: o universo pelo olhar das crianças. São Paulo: Planeta, 2019.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. [Entrevista cedida a] *Teias*, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13/14, jan./dez. 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24623>. Acesso em: 10 set. 2023.

ORLANDI, E. P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em aberto*, Brasília, DF, ano 14, n. 61, p. 53-59, jan./mar. 1994. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.14i61.%25p>.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

O QUE é o rapé? *Natureza Divina*, São Paulo, [2024]. Disponível em: <https://www.naturezadivina.com.br/blog/rape-o-que-e.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

RAMOS, A. C. Os avós na literatura infantil: perspectivas gerontológicas e educacionais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 1, p. 191-225, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623645343>.

SILVEIRA, G. L. *O funcionamento do discurso político diante de processos eleitorais*. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/39429>. Acesso em: 19 fev. 2024.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. *Envelhecimento ativo: uma política de saúde*. Tradução de Suzana Gontijo. Brasília, DF: Organização Pan-Americana da Saúde, 2005. Disponível em: [https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento\\_ativo.pdf](https://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/envelhecimento_ativo.pdf). Acesso em: 10 set. 2023.

*Recebido em: 24 abr. 2024.*

*Aprovado em: 02 jul. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Denise Sousa dos Santos*  
*Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana*  
*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## O redobro do sujeito de 3ª pessoa do singular como marca de concordância

*Third-person singular subject doubling as agreement marking*

*La duplicación del sujeto de la tercera persona del singular como señal de concordancia*

Gabriel de Avila Othero <sup>1</sup>  
 0000-0002-2060-6312

**RESUMO:** Neste artigo, investigo a construção de redobro do sujeito (DP + pronome de 3ª pessoa do singular) sem pausa prosódica entre o DP e a forma pronominal. Sigo uma linha de raciocínio já discutida por Kato (1999) e Costa, Duarte e Silva (2004), explorando a relação entre a construção de redobro do sujeito e o enfraquecimento da morfologia flexional em PB. Seguindo algumas das ideias sugeridas por Givón (1976, 2012[1979]), exploro a hipótese de que a forma pronominal, nessa construção de redobro do sujeito, tem o papel de “marcar” morfologicamente a flexão de 3ª pessoa, como maneira de distinguir a 3ª pessoa do singular das demais pessoas do discurso cuja flexão verbal se dá com o morfe-Ø. Concluo que essa construção é diferente da construção de topicalização\deslocamento à esquerda em português brasileiro (DP + pronome com pausa prosódica entre ambos), seja do ponto de vista da marcação morfológica, seja por suas características sintáticas, prosódicas e de estrutura informacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** redobro do sujeito; morfologia verbal flexional; gramática do português brasileiro.

**ABSTRACT:** In this article, I investigate the construction of subject doubling (DP + 3rd person singular pronoun) with no prosodic pause between the DP and the pronominal form, in Brazilian Portuguese (BP). This paper address this issue based on contributions by Kato (1999) and Costa, Duarte and Silva (2004), exploring the relationship between the subject doubling construction and the weakening of inflectional morphology in BP. Following some of the ideas suggested by Givón (1976, 2012[1979]), I explore the hypothesis that the pronominal form in the subject doubling construction has the role of ‘marking’, morphologically, the 3rd person inflection as a way of distinguishing 3rd person singular from the other pronominal forms whose verbal inflection also occurs with the morph-Ø. I conclude that this construction is different from the topicalization\left dislocation construction in BP (DP + pronoun with prosodic pause), from the point of view of morphological marking and in its syntactic, prosodic and informational aspects.

**KEYWORDS:** subject doubling; verbal inflectional morphology; brazilian portuguese

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística. Professor Associado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS.  
E-mail: gabriel.othero@ufrgs.br

grammar.

**RESUMEN:** En este artículo, investigo la construcción de desdoblamiento del sujeto (DP + pronombre de tercera persona del singular) sin pausa prosódica entre el DP y la forma pronominal. Sigo una línea de razonamiento ya discutida por Kato (1999) y Costa, Duarte y Silva (2004), explorando la relación entre la construcción de desdoblamiento del sujeto y el debilitamiento de la morfología flexional en el portugués brasileño. Siguiendo algunas de las ideas sugeridas por Givón (1976, 2012[1979]), exploro la hipótesis de que la forma pronominal, en esta construcción de desdoblamiento del sujeto, cumple el papel de "marcar" morfológicamente la flexión de tercera persona, como una manera de distinguir la tercera persona del singular de las demás personas del discurso cuya flexión verbal se da con el morfe-Ø. Concluyo que esta construcción es diferente de la construcción de topicalización/desplazamiento a la izquierda en portugués brasileño (DP + pronombre con pausa prosódica entre ambos), sea desde el punto de vista de la marcación morfológica, sea por sus características sintácticas, prosódicas y de estructura informacional.

**PALABRAS CLAVE:** Redoblamiento del sujeto; morfología verbal flexiva; gramática del portugués brasileño.

## Introdução<sup>2</sup>

Neste artigo, investigo uma construção peculiar do português brasileiro (PB), o redobro do sujeito. Essa construção é atestada em diferentes variedades do PB e é, inclusive, atestada em português europeu (Reis e Duarte, 2024). Em PB, Pontes (1987), por exemplo, encontra dados de redobro na fala de falantes cultos de Belo Horizonte; Duarte (1995), na amostra do NURC-RJ; Kriek (2022) analisa construções de redobro que encontra em diferentes vídeos do Youtube; Souza (2021, 2023) traz dados de fala de Porto Alegre (*corpus* LínguaPoa, ver abaixo), além de outras fontes (como programas televisivos veiculados em rede nacional); e Reis e Duarte (2024) analisam dados provenientes do *corpus* Concordância, que registra a fala contemporânea de informantes cariocas de diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade.

Para exemplificação ao longo do texto, utilizarei majoritariamente exemplos do *corpus* LínguaPoa, um *corpus* com fala contemporânea transcrita de falantes da

---

<sup>2</sup> Agradeço pela leitura e pelos comentários dos colegas Jairo Nunes, Maria Eugenia Duarte e Valdir do Nascimento Flores. Agradeço também pelos comentários e questionamentos dos pareceristas do texto, que contribuíram para que a argumentação e a redação final do artigo ficassem mais claras. Todos os equívocos remanescentes são de minha inteira responsabilidade.

cidade de Porto Alegre, de diferentes níveis de escolaridade, obtido a partir de entrevistas sociolinguísticas (Battisti, 2019). A exemplificação é predominantemente proveniente desse *corpus* por ser representativa do meu próprio dialeto, o que facilita o julgamento e a análise das ocorrências. Estou assumindo aqui, contudo, que a análise proposta para a construção de redobro possa ser generalizada de modo a abarcar as demais variedades do PB. Investigações futuras poderão atestar, refinar ou mesmo refutar essa proposta.

Sabemos, desde pelo menos os trabalhos pioneiros de Pontes (1986, 1987), que a estrutura *DP + pronome correferente* é uma estratégia produtiva em PB, tanto para topicalizar sujeitos (1), como objetos (2).

- (1) *O Pedro, ele* é muito meu amigo.
- (2) *A Maria, eu vi ela* ontem no cinema.

Essas construções de tópico já foram amplamente estudadas em PB, do ponto de vista sintático, prosódico e de estrutura informacional (cf. Callou *et al.*, 1993; Decat, 1989; Galves, 1998; Moraes; Orsini, 2003; Orsini, 2003, entre outros). No entanto, aqui neste texto quero tratar de uma construção que, salvo melhor juízo, tem recebido menos atenção da literatura sobre topicalização e deslocamento à esquerda em PB. Trata-se do redobro com o sujeito de 3ª pessoa singular em que *não há* pausa prosódica entre o DP e o pronome, como nos exemplos (3) e (4), extraídos do *corpus* LínguaPOA.<sup>3</sup>

- (3) *O meu padastro ele* tinha um emprego em Curitiba.
- (4) *O português ele* come certas vogais, né?

A construção já foi registrada por Duarte (1995); por isso, não podemos afirmar que se trate de uma construção nova na língua. Contudo, ela tem recebido menos atenção do que a contraparte com a pausa prosódica separando DP e

<sup>3</sup> Agradeço pelos exemplos à Karoline Gasque de Souza, que atualmente investiga esse tipo de construção em sua tese de Doutorado (Souza, 2021, 2023) e à Elisa Battisti, pela disponibilização do *corpus*.

pronome. Aliás, estou assumindo aqui o pressuposto (não consensual na literatura) de que as construções de redobro do sujeito (DP + pronome) *sem pausa prosódica* são diferentes – tanto do ponto de vista sintático como do ponto de vista da estrutura informacional – das construções de topicalização ou deslocamento à esquerda, que apresentam uma pausa prosódica entre DP e pronome (Costa, Duarte e Silva, 2004; Reis, 2023; Reis e Duarte, 2024; Souza, 2021). Ambos os pontos (o estatuto informacional das duas construções e suas estruturas sintáticas) são objeto de investigação de trabalhos recentes (cf. notas citadas acima, além de Souza e Othero, em preparação). Neste trabalho, o foco de investigação não recai sobre o estatuto informacional ou prosódico da construção, mas sobre o papel que o pronome de redobro está desempenhando, como veremos nas próximas seções.

Trabalhos recentes têm investigado a estrutura sintática dessas construções (Kriek, 2022; Reis, 2023; Reis e Duarte, 2024; Quarezemin, 2019, 2020) e suas propriedades prosódicas e de estrutura informacional (cf. Reis, 2023 e Souza, 2021, 2023), para uma revisão da literatura e análise de dados). No entanto, creio que ainda há uma pergunta a ser feita (e respondida): *qual é o papel do pronome nessa construção?*

Como argumenta Souza (2023), a resposta talvez esteja relacionada à função distinta que as construções de redobro sem pausa (como (3) e (4)) desempenham, quando comparadas às construções de redobro com pausa prosódica (como (1) e (2)). Para ela, as construções sem pausa podem veicular informação nova (ao contrário das construções de tópico-comentários “canônicas”, com pausa prosódica entre DP e pronome). A autora afirma:

[...] concluímos que as ocorrências sem pausa entre SN e pronome são construções inovadoras do português brasileiro atual, pois o SN não se qualifica como um tópico, mas sim como um típico sujeito. Assim sendo, o sujeito no PB pode ser definido como o sintagma nominal que desencadeia a concordância verbal e que pode ser duplicado por um pronome correferente (Souza, 2023, p. 27).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Em estudo recente, Reis e Duarte (2024, p. 377), também chegam a conclusão semelhante: “[...] a implementação das construções de redobro do sujeito no PB parece seguir, portanto, um curso semelhante ao que tem sido atestado para o preenchimento do sujeito pronominal de referência definida [...] Quanto ao estatuto informacional, o DP linearmente à esquerda, em redobros do PB, não se limita a articular informação ‘velha’, podendo codificar igualmente informação ‘inferível’ e, em

Pretendo seguir outra linha de raciocínio aqui, tendo em vista que há uma relação que não recebeu a devida atenção até agora, apesar de já ter sido discutida em Duarte (1995), Kato (1999) e Costa, Duarte e Silva (2004): a relação entre a construção de redobro do sujeito e o enfraquecimento da morfologia flexional em PB.

O artigo está organizado como segue: na próxima seção, intitulada “Morfologia flexional”, discuto o enfraquecimento da morfologia flexional em PB. Na seção seguinte, “A relação entre a morfologia *default* e a estrutura DP + ele/ela sem pausa prosódica”, argumento que o redobro do sujeito é um “efeito colateral” do enfraquecimento morfológico (um resultado do encaixamento da mudança, em termos labovianos) – exploro a hipótese de que o pronome tem o papel de “marcar” morfológicamente a flexão de 3ª pessoa, como maneira de se distinguir das demais pessoas do discurso cuja flexão verbal se dá com o morfe-Ø. Em seguida, encerro o artigo nas “Considerações finais”.

## Morfologia flexional

Um tema amplamente investigado na história recente do PB é o enfraquecimento de sua morfologia flexional. O PB passou de um quadro pronominal e de flexão verbal “canônico” de seis pessoas do discurso e até seis morfemas flexionais distintos para quadros com uma morfologia flexional muito mais enxuta. Como afirma Duarte (2018, p. 3),

Com a entrada dos dois novos pronomes – você e a gente – que se combinam com a forma verbal de 3ª pessoa do singular [...] ficamos com um número menor de terminações (desinências) verbais diferentes para cada pessoa. E se considerarmos que na língua oral existe variação na concordância verbal, teríamos a possibilidade de um número ainda maior de formas verbais idênticas.

O quadro atual de pronomes pessoais nominativos e de marcação morfológica verbal de concordância em PB pode ser sumarizado na seguinte sistematização, adaptada de Kato, Martins e Nunes (2023, p. 96):

---

menor frequência, ‘nova’”.

Quadro 1 – Flexão verbal em PB.

| Pronomes pessoais | Flexão verbal |                    |                      |                       |
|-------------------|---------------|--------------------|----------------------|-----------------------|
|                   | Presente      | Pretérito perfeito | Pretérito imperfeito | Infinitivo flexionado |
| eu                | -o            | -i                 | -Ø                   | -Ø                    |
| tu/você/cê        | -Ø            | -Ø                 |                      |                       |
| ele/ela           |               |                    |                      |                       |
| a gente           |               |                    |                      |                       |
| nós               | -mos          | -mos               | -mos                 | -mos                  |
| vocês/cês         | -m            | -m                 | -m                   | -m                    |
| eles/elas         |               |                    |                      |                       |

Fonte: Adaptado de Kato, Martins e Nunes (2023, p. 96).

A marcação morfológica da terceira pessoa do singular é a marcação *default*, com morfe-Ø. Isso significa que, no presente do indicativo, encontramos a mesma forma (a forma *default*) sendo usada para a concordância com diferentes pronomes pessoais:

(5) *Tu/você/cê/ele/ela/a gente* estuda-Ø sintaxe, lê-Ø livros e escreve-Ø textos.

As formas pronominais *você, cê, ele, ela, a gente*, além de terem história mais recente na língua do que os pronomes *eu, tu, nós*, derivam de DPs com núcleo nominal (*você/cê < vossa mercê; a gente < a gente*) ou de demonstrativo (*ele < illum*); daí por que flexionam com a marca de 3ª pessoa. Além disso, esses pronomes podem exibir certas características de Ns, tal como sofrer flexão de número (*ele – ele+s, você – você+s*), flexão de gênero (*ele – ela*), aceitar preposição para seu uso genitivo (*você – de você, ele – dele, a gente – da gente*) e, o mais importante para nosso enfoque aqui, flexionar o verbo com a chamada marcação *default*, i.e. com o morfe-Ø, tal como um DP referencial (Kato, Martins e Nunes, 2023; Othero, Cardozo, 2017).

No pretérito imperfeito do indicativo (6) e em orações com a forma infinitiva do verbo (7), a mesma forma verbal também é compartilhada pelo pronome *eu*:

(6) Naquele tempo, *eu/tu/você/cê/ele/a gente* estudava-Ø sintaxe, lia-Ø livros e escrevia-Ø textos.<sup>5</sup>

(7) Escrevi um poema pra *eu/tu/você/ele/a gente* ler-Ø durante a aula.<sup>6</sup>

Conforme argumentam Kato, Martins e Nunes (2023, p. 89-90),

[...] a descrição tradicional segundo a qual *you* e *a gente* desencadeiam concordância de terceira pessoa do singular e *you*s desencadeia concordância de terceira pessoa do plural está simplesmente incorreta. O que ocorre é que as especificações de concordância verbal [P:3], [P:2], [P:n], [N: SG] e [N:n] associadas a esses pronomes caem todas na regra de realização *default* (...) e não recebem nenhum conteúdo fonético. Assim, a incompatibilidade de concordância atribuída a esses pronomes é apenas uma ilusão induzida pela opacidade das formas verbais superficiais tradicionalmente descritas como envolvendo concordância de terceira pessoa.<sup>7</sup>

O enfraquecimento da morfologia flexional de concordância e o consequente “compartilhamento” das formas *default* por diferentes pronomes estão relacionados a outros fenômenos do PB, como, por exemplo, o crescente abandono do sujeito nulo em detrimento da marcação explícita de sujeitos oracionais – cf. Duarte (1993, 1995), Gravina (2014a, 2014b), Soares, Miller e Hemforth (2019), Ayres e Othero (2021), entre outros.

Como veremos na próxima seção, argumento que esses dois fenômenos (a redução do quadro da morfologia flexional e o compartilhamento do morfe-Ø por

<sup>5</sup> Muitos dialetos do PB também aceitam *tu/nós/eles estuda(va)*, cf. Kato, Martins e Nunes (2023), Monteiro (1994).

<sup>6</sup> Compare com *Escrevi um poema pra você/eles ler-e-m durante a aula* e *Escrevi um poema pra nós ler-mos durante a aula*. Para algumas variedades do PB, a sequência *para eu* +  $V_{inf}$  é preterida ou considerada pedante; sendo a sequência *para mim* +  $V_{inf}$  a mais natural: *Eu escrevi um poema para mim ler durante a aula*.

<sup>7</sup> As regras (“de correspondência para a realização morfológica da flexão de concordância verbal em PB”) apresentadas por Kato, Martins e Nunes (2023, p. 97) são as seguintes:

Regra a: [P.N: 1] ↔ {-mo(s)};

[N: PL] ↔ {-m}

Regra b: [P.N: SG] □ {-o}/PRES.INDIC \_\_\_

□ {-l}/PRET.PERF.INDIC \_\_\_

Regra c: Ø nos demais contextos.

diferentes formas pronominais) também estão relacionados ao fenômeno do redobro do sujeito de 3ª pessoa do singular sem a pausa prosódica (DP + *ele/ela*), algo já antecipado por Duarte (1995), Costa, Duarte e Silva (2004) – e, em certa medida, por Kato (1999). Meu ponto central, no entanto, é que a motivação para o redobro com o pronome de 3ª pessoa do singular em PB advém de uma estratégia de diferenciação entre formas gramaticais idênticas: o pronome de redobro sem pausa surge como estratégia para diferenciar a flexão verbal com o morfe-Ø, estratégia *default* compartilhada com outras formas pronominais, distinguindo, assim *ele/ela* das demais formas pronominais que flexionam o verbo com a estratégia *default* ((*eu*)/*tu*/*você/cê/a gente*). Dessa forma, a terceira pessoa do singular, em alguma medida, poderia estar sendo marcada não apenas pelo DP lexical, mas também por uma marca de flexão – o pronome de 3ª pessoa que se “gramaticaliza” para desempenhar a função de marca flexional exclusiva.

### **A relação entre a morfologia *default* e a estrutura DP + *ele/ela* sem pausa prosódica**

Nas seções anteriores, vimos dois fatos sobre a gramática do português brasileiro, a saber:

- (i) a construção de redobro do sujeito (DP + *ele/ela*) sem pausa prosódica é uma estrutura recorrente em PB (ver também nota 8, adiante);
- (ii) a morfologia flexional em PB apresenta um quadro em que muitas formas pronominais compartilham a forma *default* (com morfe-Ø) (ver Quadro 1);

A pergunta que tenho me feito e que eu gostaria de desenvolver nesta seção é a seguinte: *os fatos (i) e (ii) estão relacionados?* A hipótese que desenvolverei na tentativa de responder afirmativamente essa pergunta é a seguinte: *o papel do pronome na estrutura de redobro do sujeito é marcar a flexão verbal própria de 3ª pessoa do singular, de maneira a distingui-la da flexão **default** com morfe-Ø, compartilhada com outras formas pronominais* (cf. Quadro 1).

Em outras palavras, argumento que a forma verbal, quando usada com um

DP referencial de 3ª pessoa do singular (P3, semanticamente; diferente de *vous* e *elle*, P2 semanticamente, e *la gente*, P1 semanticamente), em certos contextos informacionais, pode favorecer (ou autorizar, ou servir de gatilho para) esse pronome de redobro, como uma espécie de marcação morfológica de flexão verbal. Esse pronome de redobro é um pronome fraco que teria como função principal, portanto, marcar flexão pronominal de 3ª pessoa do singular, distinguindo-a das formas pronominais P1 e P2 que mantêm a flexão verbal *default* – além de ter função de marcar uma estrutura com sujeito-tópico, como discutiremos brevemente a seguir.

Essa hipótese está diretamente relacionada à hipótese de Costa, Duarte e Silva (2004, p. 142), para quem “O déficit de marcação de 2ª pessoa na morfologia é compensado pela lexicalização dos traços de pessoa no XP sujeito”. Em minha hipótese, no entanto, enfatizo que o redobro do sujeito é uma estratégia de a língua assegurar uma espécie de marcação morfológica de concordância verbal para DPs referenciais de 3ª pessoa, de maneira específica, como forma de distinguir a 3ª pessoa de outras formas pronominais que fazem a concordância verbal com o morfe-Ø – não apenas pronomes P2 (*vous*, *elle*), mas também P1 (*la gente*, *eu*). O pronome de redobro, portanto, estaria atuando como uma forma distintiva de marcação de flexão verbal de 3ª pessoa, em contextos em que o DP referencial atua como sujeito-tópico.

A ideia não é nova. Meillet (2020, p. 117-118) já havia observado fenômeno semelhante em francês (e em semítico e em hamítico):

Em francês, é principalmente o pronome – que se tornou mero instrumento gramatical – que marca a pessoa; mas, mesmo numa conjugação como a de *aimer* em que, no presente, quatro das formas se confundiram na pronúncia (*j'aime, tu aimes, il aime, ils aiment*), restam duas formas providas de flexão: *nous aimons, vous aimez* [...] Vê-se bem em francês, pelo enfraquecimento de sentido acarretado pelo hábito de empregar os pronomes, de que modo eles se tornam pouco a pouco meros elementos gramaticais, equivalentes a desinências: *je, tu, il, ils* foram inicialmente pronomes e tiveram o caráter de palavras autônomas; hoje, não passam de partes das formas verbais, despidas de sentido em si mesmas [...] As marcas de pessoa são tão necessárias que tendem a figurar, mesmo que a pessoa já esteja expressa por um pronome expressivo e realmente autônomo: *moi, je dis; toi et moi, nous croyons*. E também na fala popular, tende-se a pôr *il, elle* diante do verbo na 3ª pessoa quando o sujeito é um substantivo: *la vache, elle mange* [“a vaca, ela come”]; *vos amis, ils sont arrivés* [“teus amigos, eles chegaram”]; *ton eau, elle bout* [“tua água, ela

ferve”] etc. [...] Em semítico e em hamítico, os afixos que indicam as pessoas perto dos verbos são manifestamente idênticos aos pronomes pessoais; o exemplo do francês mostra que esses pronomes não devem necessariamente ser considerados como equivalentes a complementos de nome, como por vezes imaginaram linguistas que acreditavam na prioridade das formas nominais.

De maneira semelhante, Givón (1976, 2012[1979]) também já havia observado que o inglês norte-americano, assim como outras línguas, apresentou uma mudança de reanálise de tópico em sujeito, um fenômeno muito similar ao que observamos nos dados do PB contemporâneo, se assumirmos, como parece ser de fato, que a estrutura de topicalização (ou deslocamento à esquerda) *DP <pausa> pronome* é anterior, na história da língua, à estrutura de redobro do sujeito, *DP + pronome*, e que ambas as estruturas coexistem hoje em PB, mantendo funções discursivas diferentes (Souza, 2021). Diz Givón (2012[1979], p. 273-274):

Em Givón (1976) apontei que uma das mais aclamadas propriedades do sujeito, a *concordância gramatical* no verbo, é fundamentalmente uma propriedade do *tópico*, e que ela surge diacronicamente via reanálise de tópico em sujeito e – simultaneamente – de pronome anafórico em morfema de concordância (normalmente preso ao verbo). Como ilustração, considere o seguinte exemplo do inglês americano não escolarizado, em que esse processo é correntemente endêmico:

*My ol'man, he rides with the Angels*  
TÓPICO PRO V  
'Meu pai, ele viaja com os Angels'

*My ol'man he-rides with the Angels*  
SUJEITO AG-V  
'Meu pai ele viaja com os Angels'

Parece-me que esse mesmo fenômeno (a reanálise de uma estrutura de tópico em estrutura de sujeito) está acontecendo em PB, visto que também temos tal construção com pausa prosódica e com o DP tópico na periferia esquerda da sentença – ou seja, uma construção não anula a outra, e ambas, existindo em conjunto, são usadas com fins discursivos distintos e apresentam estruturas sintáticas e prosódicas distintas. No fenômeno em análise aqui, percebemos que, assim como em inglês, há a perda da pausa prosódica. E, assim como em francês e em inglês, essa reanálise pode ser uma espécie de solução encontrada pela gramática da língua para que a marcação da 3ª pessoa do singular seja

morfologicamente exponenciada em forma de um pronome fraco ligado ao verbo.

Ainda de acordo com Givón (2012[1979], p. 274):

[...] a gramaticalização de tópicos em sujeitos não significa que a língua perdeu a construção de tópico, mas sim que ela ganhou concordância gramatical como uma *propriedade codificadora* morfológica adicional para seu sujeito gramatical.

Essa ideia encontra suporte nos dados de Souza (2021, 2023), que reportou ter encontrado tanto construções topicalizadas (i.e. *DP <pausa prosódica> pronome*, como vemos nos exemplos (8) e (9)), como construções de redobro do sujeito (i.e. *DP + pronome* sem pausa prosódica, como em (3) e (4), repetidos abaixo para conveniência do leitor).<sup>8</sup>

(8) O pai, ele trabalhava no: Demae, no: sistema de águas.

(9) O meu marido, ele é motoboy.

(3) O meu padastro ele tinha um emprego em Curitiba.

(4) O português ele come certas vogais, né?

Se essa linha de raciocínio estiver correta, pode ser o caso de que a gramática do PB esteja desenvolvendo uma espécie de “marca flexional” de terceira pessoa do singular distinta da marca *default*, “expressa” com o morfe-Ø e compartilhada com outras formas pronominais, ao menos nessas construções de “tópico-sujeito”. Em sendo assim, subscrevo à análise de Costa, Duarte e Silva (2004, p. 142), que argumentam:

[...] sugerimos que D, enquanto categoria que ancora a referência do DP à sua interpretação, hospeda os traços de pessoa. Assim, o pronome fraco será uma lexicalização pós-sintática do valor deste traço, cuja

<sup>8</sup> Um dado interessante e digno de nota é que Souza (2021) encontrou mais ocorrências de redobro do sujeito (sem pausa entre DP e pronome, portanto) do que ocorrências de topicalização/deslocamento à esquerda em seu estudo exploratório no *corpus* LínguaPOA: 57 construções de redobro *versus* 16 construções de topicalização/deslocamento à esquerda. Sendo a construção com pausa uma construção marcada (Kenedy, 2014) e a construção sem pausa, como argumentamos aqui, uma construção que está se aproximando da construção Sujeito + Predicado, é de se esperar que esta seja, de fato, mais frequente do que aquela. Ainda assim, como nos alerta Jairo Nunes (em comunicação pessoal), “há para os meus ouvidos uma diferença de estatuto informacional entre *O João saiu* e *O João ele saiu* (aparentemente diferente de *O João, ele saiu*). Para mim, *O João ele saiu* não parece ser uma resposta adequada para *O que aconteceu?*, por exemplo” - Krieg (2022, p. 73-74), no entanto, relata casos em que a frase com redobro do sujeito é usada em contexto *all focus* (ou *out of the blue*).

especificação depende da operação sintáctica *Agree* que se estabelece entre D e o seu especificador, *merged* em Spec,DP.

Tal análise apresenta as seguintes predições, ainda de acordo com Costa, Duarte e Silva (2004, p. 142-143):

- i) Não há ruptura prosódica entre o DP em posição inicial e o pronome, uma vez que ambos ocupam a mesma projecção máxima.
- ii) O DP em posição inicial não tem obrigatoriamente propriedades de tópico, uma vez que não ocupa uma posição na periferia de IP.
- iii) Esta estrutura é mais complexa do que uma estrutura em que um DP simples ocupa a posição de Spec,IP, predizendo-se que só esteja disponível após a estabilização do traço de pessoa, e, portanto, que seja de aquisição tardia, conforme os factos (Grolla, 2000; Gonçalves, 2004).
- i) Não há XPs entre o DP e o pronome, uma vez que estes últimos se encontram numa relação Spec-head.
- ii) Esta construção só está disponível com DPs definidos, uma vez que só estes podem ter diferentes especificações para o traço de pessoa.

Tais predições, por ora, têm sido corroboradas por dados empíricos encontrados em *corpora* do PB.

## Considerações finais

Partimos do pressuposto de que há duas construções distintas mas semelhantes em PB, quais sejam: *DP <pausa> pronome* (topicalização de DP\deslocamento à esquerda) e *DP + pronome*, sem pausa (redobro do sujeito):

(8) O pai, ele trabalhava no: Demae, no: sistema de águas.

(3) O meu padastro ele tinha um emprego em Curitiba.

A semelhança entre as duas construções é a sequência linear *DP seguido de pronome correferente*. As diferenças entre elas são, pelo menos, de três naturezas:

- i. prosódica: presença *versus* ausência de pausa entre DP e pronome;<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Na verdade, não apenas presença de pausa, mas também de conteúdo fonético, visto que as construções de topicalização\deslocamento à esquerda podem apresentar material fonético entre o DP e o pronome correferente – e.g. *Meu vô toda a vez que eu ia dormir, eu era pequeno, ele contava uma história* (ocorrência retirada do *corpus* LínguaPOA). Deve-se investigar, no entanto, a curva melódica para ambos os tipos de construção (um trabalho atualmente em andamento) – veja-se o alerta de Maria Eugenia Duarte (em comunicação pessoal): “apenas a ocorrência de pausa não

ii. sintática: (a) DP na periferia esquerda (em posição de Tópico) *versus* DP na posição [Spec,IP]; (b) pronome ocupando [Spec,IP] *versus* pronome como núcleo D, exponenciando traços de concordância;

iii. informacional: (a) construção veiculando informação velha *versus* construção veiculando informação velha ou informação ativa no contexto enunciativo; (b) construção de deslocamento à esquerda\topicalização “canônica” *versus* (b) construção de topicalização em processo de gramaticalização, em que o DP deixa de ser elemento topicalizado deslocado e passa a desempenhar a função de sujeito-tópico.

Finalmente, chegamos a conclusão semelhante àquela esboçada por Costa, Duarte e Silva (2004, p. 143-144):

[...] o PB dispõe de uma construção de LD [deslocamento à esquerda] com as propriedades descritas para outras línguas (e.g. o francês) [...] Dispõe, além disso, de uma construção de redobro do sujeito distinta de LD, em que o XP sujeito ocupa a posição *Spec,IP* e o pronome fraco que o redobra lexicaliza os traços- $\phi$  de pessoa do mesmo.

Argumento, entretanto, que a motivação para o redobro com a 3ª pessoa do singular em PB advém de uma estratégia de diferenciação entre formas gramaticais idênticas: o pronome de redobro sem pausa surge como estratégia para diferenciar a flexão verbal com o morfe- $\emptyset$ , estratégia *default* compartilhada com outras formas pronominais, distinguindo, assim a 3ª pessoa do singular das demais formas pronominais que flexionam o verbo com a estratégia *default*. Isso resulta em uma nova forma (DP + pronome sem pausa) e, por isso, uma nova função (DP como sujeito-tópico, ao invés de topicalização\deslocamento à esquerda de DP).

## Referências

AYRES, M. R.; OTHERO, G. A. Contexts for null subjects in contemporary Brazilian Portuguese. *Linguística*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 100-124, Nov. 2021. DOI: <https://doi.org/10.31513/linguistica.2021.v17n3a51184>.

---

parece ser uma condição/um critério suficiente para garantir que temos estruturas prosódicas distintas, no nível fonológico mesmo. Segundo Rezende dos Reis, a pausa é apenas *uma* das pistas acústicas que sinalizam isso. Há uma propriedade mais abstrata que parece dar mais validade a essa afirmação, atribuindo às duas realizações prosódicas de redobro do sujeito estatuto fonológico: a fronteira prosódica. Isso tem a ver com diferentes fraseamentos prosódicos que o redobro do sujeito pode apresentar especificamente no PB”.

BATTISTI, E. O acervo de entrevistas sociolinguísticas LínguaPOA: constituição, possibilidades e desafios. *In: I FÓRUM INTERNACIONAL DE SOCIOLINGUÍSTICA*, 1., 2019, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2019.

CALLOU, D. *et al.* Topicalização e deslocamento à esquerda: sintaxe e prosódia. *In: CASTILHO, A. T. (org.). Gramática do português falado: as abordagens*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993. v. 3.

COSTA, J.; DUARTE, I.; SILVA, C. Construções de redobro em português brasileiro: sujeitos tópicos vs. soletração do traço de pessoa. *Leitura*, Maceió, n. 33, p. 135-144, mar. 2004. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.200433.135-145>.

DECAT, M. B. N. Construções de tópico em português: uma abordagem diacrônica à luz do encaixamento no sistema pronominal. *In: TARALLO, F. (org.). Fotografias sociolinguísticas*. Campinas: Pontes, 1989.

DUARTE, M. E. L. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. *In: ROBERTS, I.; KATO, M. A. (org.). Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

DUARTE, M. E. L. *A perda do princípio “evite pronome” no português brasileiro*. 1995. Tese (Doutorado em Sociolinguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.1995.99179>.

DUARTE, M. E. L. ReVEL na escola: sobre pronomes pessoais na fala e na escrita. *ReVEL*, São Paulo, v. 16, n. 30, p. 1-12, 2018. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/ab187dd7d6ef4ffb52e090cf046f2be8.pdf>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

GALVES, C. Tópicos, sujeitos, pronomes e concordância no português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 34, p. 19-32, jan./jun. 1998. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v34i0.8637048>.

GIVÓN, T. *A compreensão da gramática*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha, Mário Eduardo Martelotta e Filipe Albani. São Paulo; Natal: Cortez; EDUFRN, 2012[1979].

GIVÓN, T. Topic, pronoun and grammatical agreement. *In: LI, C. (ed.). Subject and topic*. New York: Academic Press, 1976.

GONÇALVES, F. *Riqueza morfológica e aquisição da sintaxe em português europeu e brasileiro*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Portuguesa) – Universidade de Évora, Évora, 2004. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/11360>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

GRAVINA, A. P. Diacronia e sujeito nulo no português brasileiro: um estudo comparativo. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 16, p. 199-231, dez. 2014a. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v16ispep199-231>.

GRAVINA, A. P. *Sujeito nulo e ordem VS no português brasileiro: um estudo diacrônico-comparativo baseado em corpus*. 2014. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014b. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2014.928758>.

GROLLA, E. *A aquisição da periferia esquerda da sentença em português brasileiro*. 2000. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.263017>.

KATO, M. A. Strong and weak pronominals in the null subject parameter. *Probus*, Berlin, v. 11, n. 1, p. 1-38, Jan. 1999. DOI 10.1515/prbs.1999.11.1.1.

KATO, M. A.; MARTINS, A. M.; NUNES, J. *Português brasileiro e português europeu: sintaxe comparada*. São Paulo: Contexto, 2023.

KENEDY, E. O status tipológico das construções de tópico no português brasileiro: uma abordagem experimental. *Revista da ABRALIN*, Aracaju, v. 13, n. 2, p. 151-183, jun./dez. 2014. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1190/1113>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

KRIECK, L. E. *As sentenças com redobro do sujeito no português brasileiro: uma análise cartográfica*. 2022. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/234719>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

MEILLET, A. *A evolução das formas gramaticais*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2020.

MONTEIRO, J. L. *Pronomes pessoais: subsídios para uma gramática do português do Brasil*. Fortaleza: Edições UFC, 1994.

MORAES, J. A.; ORSINI, M. T. Análise prosódica das construções de tópico: um estudo preliminar. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 134, n. 4, p. 261-272, jun. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14010>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

ORSINI, M. T. *As construções de tópico no português do Brasil: uma análise sintático-discursiva e prosódica*. 2003. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/viiiicnlf/anais/caderno05-07.html>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

OTHERO, G. A.; CARDOZO, R. W. A ordem pronominal em português brasileiro: da ênclise à próclise, do clítico ao tônico (or there and back again, a word order's holiday). *Fórum linguístico*, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 1717-1734, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2017v14n1p1717>.

PONTES, E. *O tópico no português do Brasil*. Campinas: Pontes, 1987.

PONTES, E. *Sujeito: da sintaxe ao discurso*. São Paulo: Ática, 1986.

QUAREZEMIN, S. Um novo olhar sobre as sentenças com redobro em português brasileiro. *Revista da Anpoll*, v. 1, n. 48, p. 52-63, 2019.

QUAREZEMIN, S. Brazilian double subjects and sentence structure. In: PIRES DE OLIVEIRA, R.; EMMEL, I.; QUAREZEMIN, S. (Eds.). *Brazilian Portuguese, Syntax and Semantics – 20 years of Núcleo de Estudos Gramaticais*. Linguistik Aktuell/Linguistics Today (LA), John Benjamins Publishing Company, p. 113-140, 2020.

REIS, E. P. Z. *O redobro do sujeito no português brasileiro e no português europeu: empirismo e formalismo*. 2023. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

REIS, E. P. Z.; DUARTE, M. E. L. O redobro do sujeito no português brasileiro e no português europeu: empirismo e formalismo. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, v. 77, p. 361-387, jan./jun. 2024. DOI: <https://doi.org/10.9771/ell.v0i77.6168>.

SOARES, E. C.; MILLER, P. & HEMFORTH, B. The effect of verbal agreement marking on the use of null and overt subjects. *Forum lingüístico*, Florianópolis, v.16, n.1, 2019.

SOUZA, K. G. *A duplicação de sujeito no português brasileiro*. 2021. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/235982>. Acesso em: 13 de dezembro de 2024.

SOUZA, K. G. A duplicação de sujeito via pronome no português brasileiro. *Domínios de Linguagem*, Uberlândia, v. 17, p. 2-29, mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.14393/DLv17a2023-15>.

SOUZA, K.; OTHERO, G. A. *Investigações sobre a duplicação do sujeito sem pausa prosódica no português brasileiro*. Em preparação.

Recebido em: 22 abr. 2024..

Aprovado em: 02 jul. 2024.

Revisor de língua portuguesa: William Messias Pereira Secco

Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana

Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

## **A escrevivência de Conceição Evaristo e a literatura como resistência: diálogos insurgentes em *Olhos d'água***

***Conceição Evaristo's writing and literature as resistance: insurgent dialogues in Olhos d'água***

***La escritura y la literatura de Conceição Evaristo como resistencia: diálogos insurgentes en Olhos d'água***

César Alessandro Sagrillo Figueiredo<sup>1</sup>

 0000-0002-6011-9527

Maria Leal Pinto<sup>2</sup>

 0000-0002-0147-8917

**RESUMO:** O século XX foi farto de conflitos que engendraram as discussões da teoria do testemunho, vindo a se materializar por meio de faces da literatura que versam sobre as agruras de diferentes segmentos da sociedade e sendo fortemente comprometida com a verdade dos fatos históricos. Mediante o exposto, o objetivo principal deste artigo é examinar o livro de contos *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2018), obra de ficção, mas com descrições pujantes da vida da população afrodescendente brasileira e o seu processo de aniquilação frente a um Estado arbitrário. Quanto ao escopo teórico, ancora-se na noção de teor testemunhal de Seligmann-Silva e, sobretudo, no diálogo com o racismo estrutural brasileiro, via textos de Ribeiro e de Almeida. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, e como resultado constatou-se que a obra produz uma discussão sobre o racismo e a condição da mulher negra face à opressão da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** teor testemunhal; racismo estrutural; Conceição Evaristo.

**ABSTRACT:** The 20th century was full of conflicts that engendered discussions on the theory of testimony, coming to materialize through faces of literature that talk about the hardships of different segments of society and being strongly committed to the truth of historical facts. Based on the above, the main objective of this article is to examine the book of short stories *Olhos D'água*, by Conceição Evaristo (2018), a work of fiction, but with powerful descriptions of the life of the Brazilian Afro-descendant population and their process

---

<sup>1</sup>Doutor em Ciência Política (UFRGS) e Pós-doutor em Literatura (UFT). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura – PPGLIT/UFNT. E-mail: cesarpolitika@gmail.com

<sup>2</sup>Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Norte do Tocantins. Professora Efetiva da Educação Básica do Estado do Tocantins. E-mail: mariaozimo2016@gmail.com

of annihilation in the face of an arbitrary state. As for the theoretical scope, it is anchored in Seligman-Silva's notion of testimonial content and, above all, in the dialogue with Brazilian structural racism, via texts by Ribeiro and Almeida. Methodologically, this is a bibliographical research, and as a result it was found that the work produces a discussion about racism and the condition of black women in the face of oppression in society.

**KEYWORDS:** testimonial content; structural racism; Conceição Evaristo.

**RESUMEN:** El siglo XX estuvo lleno de conflictos que engendraron discusiones sobre la teoría del testimonio, comenzando a materializarse a través de rostros en la literatura que hablan de las dificultades de diferentes segmentos de la sociedad y que están fuertemente comprometidos con la veracidad de los hechos históricos. Con base en lo anterior, el objetivo principal de este artículo es examinar el libro de cuentos Olhos D'água, de Conceição Evaristo (2018), una obra de ficción, pero con poderosas descripciones de la vida de la población afrodescendiente brasileña y su proceso de aniquilación frente a un Estado arbitrario. En cuanto al alcance teórico, está anclado en la noción de contenido testimonial de Seligman-Silva y, sobre todo, en el diálogo con el racismo estructural brasileño, a través de textos de Ribeiro y Almeida. Metodológicamente se trata de una investigación bibliográfica, y como resultado se encontró que el trabajo produce una discusión sobre el racismo y la condición de las mujeres negras ante la opresión en la sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** contenido testimonial; racismo estructural; Concepción Evaristo.

## Introdução

Quando refletimos acerca da Literatura testemunhal, via de regra, olhamos com apuro para as obras a partir das discussões dos cânones europeus, sobre a *Shoah*, que se debruçam nas memórias dos judeus nos Campos de Concentração da II Guerra Mundial. Igualmente, para as discussões do modelo latino-americano denominado *Testimonio*, emanado com força através do *Prêmio Juri Casa de Las Americas*, promovido pelo governo cubano e que intencionava contar a história a contrapelo, melhor dito, não mais a história oficial dos opressores, mas definitivamente dos oprimidos que ousaram resistir e reescrever a história do continente (Marco, 2004).

No tocante ao Brasil, em linhas gerais, podemos dizer que aproxima em algumas caracterizações a sua literatura testemunhal do corolário latino-americano, sobretudo se dialogarmos com os livros memorialísticos dos sobreviventes da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985). Contudo, essas aproximações ensejam um olhar mais minucioso de análise da literatura brasileira, uma vez que a distensão

da ditadura no Brasil não operacionalizou com igual sintonia aos demais países do Cone Sul, logo, vindo a diferir no tom testemunhal evidenciado nas obras nacionais<sup>3</sup> (Seligmann-Silva, 2010). Não obstante, destacamos que tivemos inúmeras produções das quais podemos enquadrar sob o escopo do testemunho, no nosso campo literário, tendo grande divulgação no início dos anos 80 do século XX, e tornando-se fenômenos editoriais naquela quadra histórica, inclusive, com reproduções filmicas (Franco, 2020).

Acerca dessa multivocalidade de registros testemunhais, endossamos que não se processaria num único repertório. Para tanto, temos a seguinte a caracterização de Seligmann-Silva elaborando o conceito de teor testemunhal:

[...] a) ao invés de se falar em “literatura de testemunho”, que não é um gênero, percebemos agora uma *face da literatura* que vem à tona na nossa época de catástrofes e que faz com que toda a história da literatura — após duzentos anos de auto-referência — seja revista a partir do questionamento da sua relação e do seu compromisso com o “real”. Nos estudos de testemunho deve-se buscar caracterizar o “*teor testemunhal*” que marca toda obra literária, mas que aprendemos a detectar a partir da concentração desse teor na literatura e escritura do século XX. Esse teor indica diversas modalidades de relação metonímica entre o “real” e a escritura (Seligmann-Silva, 2005, p. 85).

A partir dessa mirada, nosso artigo possui como objetivo principal examinar dois contos da obra *Olhos D'água* de Conceição Evaristo (2018) visando o diálogo da teoria do testemunho (Seligmann-Silva, 2005) e das discussões sobre o conceito de racismo estrutural brasileiro (Almeida, 2019). Essas discussões tornam-se extremamente pertinentes, pois compreendemos que esses debates travados no livro de Evaristo ensejam denúncias potentes, tanto contra o racismo quanto sobre as tentativas de eliminação da população negra pelo aparato repressivo do Estado brasileiro, no passado e no presente. Logo, funcionando com maestria para as discussões a partir do prisma do testemunho e do seu arcabouço teórico.

---

<sup>3</sup> Segundo Seligmann-Silva (2010, p. 14) em *O Local do Testemunho*, enfatiza que “[...] nossos testemunhos estão sufocados pelas amarras de uma ‘política do esquecimento’ que não conseguimos até agora desmontar. De certa maneira, podemos dizer que as vítimas e aqueles que lutam pela verdade, pela memória e pela justiça ficam relegados pelos donos do poder a uma posição melancólica, difícil de aceitar e de com ela conviver. Ela destrói. O grande desafio que se coloca hoje, 30 anos depois da anistia, é quebrar as barreiras que até hoje impediram este trabalho de testemunho de entrar em funcionamento”.

Também, destacamos que são contos curtos, mas que prendem nossa atenção em especial pelo teor de realidade que os compõem, denominado pela própria autora como escriturabilidade, sendo escritas a partir de suas vivências e das suas memórias, sempre assistindo e participando de uma vida costurada com “linhas de ferro”, em que os contos também são um misto de denúncia, revolta e esperança. Ainda, destacamos que o gênero conto e ficção não eliminaria o referencial teórico palmilhado, pois, segundo Salgueiro (2012, p. 299): “[...] presença da ficção na confissão e no testemunho não invalida em hipótese alguma, os traços gerais do ‘gênero testemunho’ (híbrido, aliás, como os demais gêneros, subgêneros e outras formas podem ser)”.

Nessa perspectiva, portanto, a fim de cumprir o objetivo proposto, dividiremos o artigo nos seguintes momentos intencionando um melhor apuro da análise: 1) a apresentação do livro e a importância da sua produção, especialmente sobre os debates e denúncias do racismo estrutural brasileiro em diálogo com o teor testemunhal contido no texto; 2) a análise do *corpus* da obra por meio de dois contos que sintetizam a sua ideia principal como resistência e denúncia. No tocante ao enquadramento teórico, ainda destacamos:

[...] Os contos de Evaristo compartilham com a literatura dos direitos humanos elementos de denúncia, resistência e esperança, colocando-se em contraposição à cumplicidade da sociedade hegemônica, que permanece calada – seja por medo, indiferença ou ideologia – diante de uma situação de crise, qual seja, de violação dos direitos humanos dos afro-brasileiros. Os contos de Olhos d'água podem ser entendidos como literatura testemunhal ao unirem a memória ancestral afro-brasileira a micro-histórias, isto é, histórias pessoais cuja perspectiva particular incide sobre a história nacional (Bailey, 2021, p. 10).

Ainda, torna-se importante frisar que nesses fios tramados e insurgentes é que poderíamos cogitar a tessitura dessa literatura esteticamente entrelaçada com teor testemunhal. Conforme teoria, inferimos que esses traços testemunhais, versando sobre a denúncia da situação da população negra historicamente marginalizada pelo racismo estrutural brasileiro, materializar-se-iam também como herdeiros das tradições e dos testemunhos já realizados na literatura nacional, como bem podemos atestar em Graciliano Ramos (2012) no livro *Memórias do Cárcere* ou

Carolina de Jesus (2014) em *Quarto de Despejo*<sup>4</sup>.

Para efeitos metodológicos, este trabalho realiza-se como fruto de uma revisão bibliográfica dos elementos mais significativos que foram ao encontro do objetivo proposto. Igualmente, realizaremos análise do *corpus* da obra de Conceição Evaristo, a fim de dar conta das explicações condizentes ao objeto.

### **Conceição Evaristo, *Olhos D'água*: entre o teor testemunhal e o racismo estrutural \***

Buscando esse debate, consideramos que essa literatura ancorada no teor testemunhal emerge no final do século XX e início do novo milênio buscando uma nova reescrita da história, mostrando as narrativas, testemunhos e memórias daqueles que nunca foram voz audíveis – são memórias silenciadas à força, mas que nos últimos anos, em virtude do conjunto de discussões travadas na sociedade, começam a ser reverberadas. Desses diálogos entrelaçados, destacamos alguns autores como Conceição Evaristo, pois, mediante análise da obra da autora, poderemos verificar por meio da ficção o testemunho da pobreza e da discriminação de raça, tão fortemente demarcadas na sociedade brasileira.

Conceição Evaristo, professora, escritora brasileira e negra, é um dos destaques da literatura brasileira e uma das referências no tocante às discussões sobre decolonialidade. Consideramos que a sua escrita se insere nessa literatura com uma forma muito particular, justamente, em virtude do seu forte posicionamento político sobre a história, a vida e o cotidiano do povo negro, em especial das mulheres negras. Dialogando com outros autores que demarcam um posicionamento a partir de um recorte racial, podemos enfatizar que Evaristo “costura” sua escrita a partir de um “lugar de fala” (Ribeiro, 2017), ou seja, o lugar da mulher negra que dialoga com os seus pares.

Nascida em Minas Gerais, Evaristo (2003) teve sua primeira obra publicada

---

<sup>4</sup>Bosi (1993 *apud* Marco, 2004, p. 51) alude que já seria possível enxergar traços da Literatura do Testemunho em Graciliano Ramos (2012), no livro *Memórias do Cárcere*. Igualmente, Seligmann-Silva (2018, p. 87) encontrou a noção de *Testimonio* histórico na escritora Maria Carolina de Jesus (2014) na obra *Quarto de Despejo*: diário de uma favelada.

em 2003, o romance *Ponciá Vicêncio*, livro que foi traduzido para inglês e francês. Em 2006 veio a publicação de mais um romance, intitulado *Becos da Memória* (Evaristo, 2006), e no ano de 2014 o livro *Olhos D'água*, que viria a receber o prêmio Jabuti, em 2015. Ao longo da sua trajetória na literatura, recebeu várias homenagens e premiações.

Na obra *Olhos D'água* (Evaristo, 2018), a autora nos propõe refletir sobre a vivência negra a partir de uma série de contos, sendo histórias extremamente próximas da vida de personagens reais do Brasil, dando um grau forte de verossimilhança entre a realidade e a ficção. O livro é composto por contos que narram trajetórias e desventuras de personagens negros e negras, que têm suas vidas e mortes marcadas pela violência, seja individual ou pela mão do Estado – de forma direta ou indireta. Mas, mesmo no caso das mortes não ocasionadas diretamente pelo Estado, muitas vezes, tem o seu braço presente através da omissão, do descaso e da negligência.

A literatura de Conceição Evaristo, mesmo sendo ficcional, pode ser lida como um compilado ou representação da realidade. Nesse sentido, a sua literatura teria esse papel de transfigurar acontecimentos históricos, geográficos, sociais, políticos e culturais, num processo de trama entre a ficção e a realidade, elaborando uma releitura do mundo e dos fatos que circundam a sociedade brasileira por meio do seu tom testemunhal. Ou seja, o livro *Olhos D'água* aborda temas extremamente caros aos Direitos Humanos como a violência, a negação dos direitos básicos, a ausência das políticas públicas, o descaso, a omissão, a violência de gênero, o racismo e a pobreza.

Nessa empreitada, a escrita de Evaristo é entremeada pelas diversas discussões que circundam a realidade, principalmente no tocante ao racismo e seus tentáculos, como se revelasse um trauma coletivo do que é ser negro no Brasil. Por meio da sua obra, constrói as indagações de como o diálogo entre a literatura e a ficção são indispensáveis para compreendermos nosso passado histórico extremamente traumático, bem como a nossa realidade, inclusive, provocando reflexões sobre o que esperamos do futuro. Também em *Olhos D'água*, a autora consegue ir além, não apenas tocando na ferida aberta da nossa história e dos

reflexos na sociedade atual, pois consegue dialogar sobre a nossa herança colonizadora, os mecanismos de opressão e o desrespeito presentes. Como afirma Bailey, a obra de Evaristo é reflexiva no sentido de nos fazer discutir sobre a violação e a negação dos Direitos Humanos aos afro-brasileiros.

[...] refletir sobre estas questões a partir da leitura dos contos de *Olhos d'água* significa encarar a realidade das violações dos direitos humanos dos afro-brasileiros que a autora desvenda em sua narrativa. É esta a situação de crise e conflito a que Evaristo confere forma e sentido em sua obra. Emprega-se aqui o termo conflito, a partir das colocações de Chris Andrews e Matt McGuire em "Post-Conflict Literature?," como conceito instrumental de análise com o objetivo de examinar tanto as limitações como as possibilidades que a literatura oferece frente a um contexto de violência social e política e suas sequelas (Bailey, 2021, p. 11).

De acordo com o livro, podemos constatar que os eventos retratados nos contos não evidenciam ou materializam rupturas bruscas no seio da sociedade brasileira, tampouco causam "mudanças violentas na estrutura política da nação". Entretanto, ao seu modo, visam construir uma micropolítica a partir da denúncia, em que a obra evidencia em sua escrita a forma como a violência se materializa, de modo contínuo e exterminando o outro não desejado - nesse caso específico, a população negra. Portanto, é possível constatar o aporte testemunhal justamente por retratar a "guerra declarada ao povo negro" e "as fronteiras de disputa", através das descrições dos espaços segregados que materializam durante a leitura dos contos.

Seria na acepção da autora, portanto, um conflito não vivenciado no dia a dia por muitos brasileiros e brasileiras, já que não sofrem na pele a mesma violência. Logo, sendo demarcada essa guerra silenciosa, seletivamente, para a população afro-descendente, que é segregada nas favelas. Nessa perspectiva, de acordo com a teoria enfatizada, podemos dialogar que seria um genocídio silenciado e sem voz (Pollak, 1989), mascarado por diversas situações econômicas e culturais que atravessam a sociedade brasileira durante séculos.

Isso posto, essa dimensão da teoria do testemunho nos confere a possibilidade de afirmar que, por meio da literatura de Conceição Evaristo, ecoariam essas vozes subalternas deserdados do capital. Considerando essa assertiva, Bailey (2021, p. 14) salienta que:

[...] ao dar testemunho das experiências de vida das personagens, os contos de *Olhos d'água* representam a história com h maiúsculo a partir de um olhar íntimo sobre eventos "menores," olhar que privilegia a perspectiva daqueles vitimados pelo poder hegemônico.

Diferentemente do segmento da literatura do *Testimonio*, as escriturivências de Evaristo não evidenciam mitos e heróis do povo latino-americano: seu forte enfoque testemunhal traz apenas vozes negras marginalizadas, de acordo com a realidade, visibilizando a vida e a morte trágicas dessas personagens. Nessas escriturivências consegue extrair uma síntese, podendo, inclusive, dialogar com maestria com o conceito do *racismo estrutural*, conforme Almeida (2019, p. 15-16):

O racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

Portanto, a partir da reflexão da literatura e do trauma vivenciados pela população negra vítima de conflitos e de racismo, podemos aquilatar que o explicitado em *Olhos D'água* está contido tanto no tempo presente da sociedade brasileira, quanto no seu passado, com heranças de opressão sofrida, uma vez que se torna um libelo, como forma de denúncia e resistência. Obviamente, conforme esperado pelas vivências da população negra marginalizada, a maior parte dos contos não traz o final feliz, pois o desenvolvimento conclusivo das personagens desnuda, justamente a própria realidade de sofrimento. Desta forma, na sua criticidade, denúncia e questionamento, a literatura de Conceição Evaristo nos ajuda a encarar a verdade, por mais dura que seja, bem como nos fornece elementos enunciativos para a compreensão e criticidade dos sujeitos marginalizados.

## **Maria e Zaíta: retratos da desigualdade social, de gênero e expressões da crueldade do racismo estrutural**

Como já mencionamos, este texto enseja abordar o racismo estrutural nos

contos de *Olhos D'água*, através de personagens apresentados por Evaristo, e a forma como a autora grafa através da noção de teor testemunhal, o genocídio, as desigualdades sociais e econômicas que consomem as vidas da população negra brasileira. Em razão da dimensão da obra, optamos por escolher dois contos, quais sejam: “*Maria*” e “*Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*”.

Sobre o conto *Maria*, a personagem homônima passa a narrativa ambientada em um transporte coletivo, momento de retorno do seu trabalho de doméstica e que, com muito pesar, rememora o seu passado, num encadeamento da sua memória, sua vida e agruras vivenciadas enquanto mulher negra e marginalizada. Maria, como a maioria das mulheres negras brasileiras, mora na periferia da cidade. Seria um retorno relativamente feliz de um dia, de acordo com o seguinte roteiro: 1) Maria havia ganho restos de comidas, da decoração da festa dos patrões, que, agora, serviriam como um verdadeiro banquete para os seus filhos ao chegar no seu barraco; 2) também ganhou uma gorjeta extra e assim poderia comprar, finalmente, os remédios que suas crianças tanto precisavam.

Porém, o acaso aproxima Maria da tragédia que viria abater-se sobre si, pois foi surpreendida pelo homem que sentou ao seu lado e pagou a sua passagem na entrada do ônibus: era seu ex-companheiro. Trocou poucas palavras, apenas queria saber do filho que tiveram. Em seguida, para surpresa de todos, inclusive de Maria, ele anunciou um assalto aos passageiros. Ajudado pelo comparsa, que estava no fundo do ônibus, só não roubou a ex-companheira, afinal o que se poderia roubar daquela mulher que apenas levava restos para seus próprios filhos?

Entretanto, ao pagar a sua passagem e se sentar ao seu lado foi suficiente para atizar os ânimos dentro do veículo e fazer com que Maria fosse condenada pelos passageiros, sem sequer ser ouvida. Sua morte foi decretada naquele instante, não sobreviveria àquela situação e morreu sentindo como se seu corpo fosse dilacerado por várias facas a laser, deixando no chão apenas suas memórias e sangue:

Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos iriam gostar do melão?  
Tudo foi tão rápido, tão breve, Maria tinha saudade de seu ex-homem. Por

que estavam fazendo isso com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados de faca a laser que cortaram até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher estava todo dilacerado, todo pisoteado (Evaristo, 2018, p. 42).

Conforme depreendemos do excerto, a sua condição enquanto mulher e negra fomentaram ainda mais o ódio daquela gente, os xingamentos e os gritos de incentivo ao seu linchamento eram entremeados por expressões como “*negra safada*”, “*puta*”, “*negra atrevida*”. Nesse gradiente, devemos inclusive grifar a discussão do racismo cotidiano sofrido e, precisamente, da erotização dos corpos negros que tensiona o limiar do desejo e o da repulsa, mediante Kilomba (2019, p. 78):

No racismo cotidiano, a pessoa negra é usada como tela de projeção do que a sociedade branca tornou tabu. Tornamo-nos um depósito para medos e fantasias brancas do domínio da agressão ou da sexualidade. É por isso que, no racismo, a pessoa negra pode ser percebida como “intimidante” em um minuto e “desejável” no minuto seguinte, e vice-versa.

Trazendo as discussões que se entrecruzam a partir dessa perspectiva de gênero e raça, por conseguinte, aproximamos o enfoque para o conjunto do repertório e das narrativas afrocentradas que visam a denunciar a opressão da mulher afrodescendente oprimida pelo racismo estrutural brasileiro, sobretudo a objetificação sexual (Gonzales, 1984). Ou seja, evidenciando o seu peso de *estar no mundo*, enquanto mulher negra, portadora de um legado histórico, de uma memória ancestral e de um trauma coletivo que teima em reverberar no presente. Nessa perspectiva, Evaristo revela que os seus:

[...] personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos [...] (Evaristo, 2009, p. 19).

No caso de Maria, portanto, havia uma multidão proferindo repulsa e ofensas à sua dignidade e à sua sexualidade, demarcadamente atrelados a sua condição de mulher negra. De acordo com Djamilia Ribeiro (2017, p. 38), dialogando com Kilomba, a mulher negra é o “outro do outro”, por sua condição de mulher e negra. Maria tentou retrucar se posicionando e dizendo que não era cúmplice dos

assaltantes, mas foi chamada de “negra atrevida”, numa clara alusão ao silenciamento imposto historicamente aos negros e negras, sendo colocada no seu lugar histórico de subalternização. Foi aviltada em seu corpo e sua voz silenciada, afinal, como evidencia a obra de Elza Soares: “a carne mais barata do mercado é a carne negra” (Soares, 2002).

No tocante ao outro conto, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, ele também explicita fortemente o racismo estrutural. Mas afinal quem é Zaíta? Zaíta, uma das gêmeas, moradora de comunidade, vivia com sua família negra em um barraco e vinha constantemente recebendo reclamações materna quanto aos brinquedos espalhados pela casa. Naquela ocasião sua preocupação era encontrar a sua figurinha-flor, justo a figurinha que havia adquirido com dinheiro que pegou de sua mãe sem ela saber.

A vida era difícil, a mãe trabalhava em casa de outros para levar os poucos recursos que conseguia para o sustento da família e o irmão mais velho estava tentando carreira militar. Já o segundo irmão buscava poder, ali mesmo na comunidade, pois percebia que quanto mais se trabalhava menos dinheiro se levava para casa. A irmã gêmea de Zaíta era Naíta, que só se preocupava em brincar.

Zaíta, em um descuido, saiu pelas vielas do morro procurando a tão estimada figurinha-flor. Perdida em seus pensamentos, entretanto, sequer percebeu que cada vez mais se distanciava de sua casa e não se atentava aos riscos que corria, até que tudo começou: vagando em meio à chuva de balas, ainda que houvesse sido advertida por moradores para se proteger, nada ouviu e nem viu, sequer percebeu seu corpinho bordado por balas, desfalecendo ali mesmo.

Nos últimos tempos na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiram a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais armado. A área perto de sua casa ele queria só para si. O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. É, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida (Evaristo, 2018, p. 76).

Sua irmã Naíta, ao ver a gêmea caída ao chão, apenas se lembrou do quão

furiosa havia deixado sua mãe em casa, pois havia pisado nos brinquedos espalhados e em retaliação destruíra a mais bonita das bonecas. Naíta apenas gritou: *Zaita você esqueceu de guardar os brinquedos!* Nesse conto, mais uma vez, vemos a naturalização da morte do povo negro com pouca ou nenhuma comoção: Naíta, atordoada pela realidade, sequer se deu conta inicialmente da morte da sua irmã. Nessa situação extrema de violência no morro, portanto, a morte de uma criança era simplesmente um acontecimento banalizado e corriqueiro<sup>5</sup>, entretanto, o que não deveria ser natural para uma criança era o simplesmente não guardar os brinquedos, conforme sua mãe solicitou e não foi atendida.

Buscando dialogar com as questões tratadas neste artigo, ambos os contos trazem temáticas relacionadas ao racismo estrutural e à escalada da violência, sendo que o público infantil e feminino são as maiores vítimas. Contudo, esses dados alarmantes pouco ou nada chocam a nossa sociedade, haja vista que se naturalizou como corriqueira a violência no morro. Ainda, destacamos que não são eventos praticados diretamente pelo Estado, mas têm a sua digital, justamente pela sua própria ausência. Nesse sentido, poderíamos afirmar que o Estado escolhe quem proteger e quem pode morrer, como bem atesta Almeida (2019, p. 68-69).

Uma vez que o Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. Os regimes colonialistas e escravistas, o regime nazista, bem como o regime do apartheid sul-africano não poderiam existir sem a participação do Estado e de outras instituições como escolas, igrejas e meios de comunicação. O Estado moderno é ou Estado racista – casos da Alemanha nazista, da África do Sul antes de 1994 e dos Estados Unidos antes de 1963 –, ou Estado racial – determinados estruturalmente pela classificação racial –, não havendo uma terceira opção. Com isso, quer dizer Goldberg que o racismo não é um dado acidental, mas é um elemento constitutivo dos Estados modernos.

Também nessa conjuntura extremamente precária, precisamos frisar que as mulheres negras estão entre as mais vitimadas pelo feminicídio no país, chegando a um percentual de 62%; entre as mortes violentas intencionais, chegam a 70%; entre

---

<sup>5</sup> A fim de endossar a discussão, registramos que os casos de mortes violentas, entre jovens e adolescentes no Brasil, demonstram que essas mortes são 83,6% de pessoas negras, conforme Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022 (Bueno; Lima, 2022, p. 233).

vítimas de estupro e estupro de vulnerável, a taxa é de 52,2% de pessoas negras, de acordo com o Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2022 (Bueno; Lima, 2022, p. 173). Nesse sentido, devemos evidenciar que as mortes violentas demarcam o calvário da mulher negra, sendo uma das violências explícitas de eliminação do povo negro através do racismo estrutural e da não assistência do Estado.

De modo distinto da literatura pós *Shoah*, no caso dos contos de Conceição Evaristo, revela-se um forte teor testemunhal onde nem sempre há muros ou alambrados demarcando as fronteiras como nos “campos de concentração”, pois, na maioria das vezes, as fronteiras impostas aos afro-brasileiros são invisíveis. Ou seja, mesmo com limites não visíveis, estão presentes demarcando territórios e lugares simbólicos herdados. Também, de acordo com o texto, não temos outros tristes e condenáveis aparatos genocidas que demarcavam os campos de extermínios nazistas, mas temos viaturas da polícia como câmaras letais e as balas perdidas, que sabem quais corpos encontrar.

Nessa perspectiva, fica bem demarcado o ser negro como o “outro” da sociedade, aquele que “pode” ser executado pelos aparelhos coercitivos do Estado, conseqüentemente, sendo invisibilizado e calado à força as suas dores. Fanon (2006, p. 107), ao tratar sobre a questão do racismo, desnuda de maneira contundente em sua obra, *Pele Negra, máscaras brancas*, enfatizando na seguinte citação denuncia: “o mundo branco o único honesto, rejeitava minha participação [...] eu aceno para o mundo e o mundo amputava meu entusiasmo. Exigiam que eu me confinasse, me encolhesse”. Podemos ver essa descrição de Fanon ao longo dos contos trabalhados no tocante a condição da mulher negra, precisamente, como aquela que é aviltada, tanto no caso da diarista assassinada no ônibus e confundida de forma intencional com os assaltantes, quanto a menina morta de forma banalizada pelo terrorismo cotidiano nos morros nas grandes cidades.

Portanto, essa amputação revelada das personagens é muito bem demarcada nos cenários do livro de Evaristo, uma vez que a autora intenciona denunciar um território da sociedade brasileira em que há a segregação de uma grande parcela da população brasileira, bem como uma violência explícita de modo contínuo ao ser

humano. Nesse jogo de demarcar territórios do medo e revelar o racismo, a autora também “[...] institui uma reflexão a partir da experiência de um estar no mundo diferenciado, indicando pelo gênero ao grafar uma voz desejante, inquietante e que inquieta, e, assim, desloca a imagem e autoimagem da mulher (Alves, 2011, p. 184).

Em síntese, Conceição Evaristo em sua obra *Olhos D'água*, encena a cruel realidade e aborda a temática do racismo estrutural com minúcias, assim como discorre sobre desigualdades sociais a partir das suas “escriturabilidade”: uma escrita nutrida pelas suas experiências e vivências. São contos/testemunhos de ficção, mas que se constroem da vivência da realidade do povo negro no morro, logo, nos deixando a impressão de que conhecemos as personagens de algum lugar, haja vista são contos que tocam profundamente no nosso inconsciente a partir da realidade brasileira.

## Considerações finais

É através do teor testemunhal que obras não-evidentemente testemunhais podem e precisam ser lidas. É por meio dele que podemos ler monumentos de poder (inquestionavelmente não-testemunhais) a fim de percebermos como populações, grupos e etnias historicamente silenciadas aparecem sufocadas. Se todo documento de cultura é documento de barbárie (como afirma Walter Benjamin), todo documento possibilita uma leitura completa da história. Perceber o teor testemunhal é perceber (ou ler) pelas frestas estas barbáries (Souza, 2024, p. 20).

De acordo com o indicativo do artigo, possuímos como objetivo principal examinar dois contos do livro *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo, sob a perspectiva da noção de teor testemunhal em diálogo profícuo com as discussões recentes acerca da teoria do racismo estrutural (Almeida, 2019). Os contos perfilados se mostram extremamente potentes, pois dão conta do arcabouço do testemunho e, ainda, conseguem desvendar com maestria as agruras sofridas pela população negra segregada pelo Estado brasileiro. Nessa empreitada teórica, conforme análise do texto, percebemos que os seus testemunhos, mesmo sendo em forma de contos de ficção, não invalidam em nada o aporte testemunhal, muito pelo contrário pois através da verossimilhança com a realidade consegue desnudar muito do aparato repressivo da eliminação dos afrodescendentes brasileiros.

Conforme dialogado, o aporte testemunhal brasileiro nasce com múltiplas influências, tanto bebendo na fonte do *Testimonio* latino-americano como herdeira de todas as tradições próprias da seara nacional. Segundo Seligmann-Silva (2010), o motivo que difere a escrita do testemunho nacional dos seus congêneres latinos, justamente, foi a falta de uma política de Justiça de Transição no país, fato este que poderia inaugurar e revelar uma avalanche de testemunhos mais pujantes em comunhão com a escrita das vítimas.

Contudo, mesmo com as debilidades do testemunho à brasileira, evidenciamos as experiências de escritas que surgiram dando voz às memórias, dos relatos e das reminiscências, assim como ativando resistências dos personagens que sofreram os arbítrios durante os anos de opressão, seja do período ditatorial ou seja de todo o legado do Estado opressivo brasileiro. Portanto, podemos ver bem fortemente essa discussão nos relatos e escritas de parcelas da população que tentaram romper com esses liames e visaram construir uma releitura da história brasileira, ou mesmo da América Latina, como se fosse uma leitura da história a contrapelo. Com essa mirada extremamente pujante surge a escrita produzida em vários segmentos, por exemplo, como a escrita do cárcere, dos homossexuais, das mulheres, assim como da população negra empenhada em denunciar o massacre vivido desde o processo do sequestro na África em diálogo com a teoria decolonial.

Em síntese, são discussões teóricas acerca das análises que não se esgotam, pois convidam a um olhar acurado de obras distintas, assim como personagens insurgentes que teimam em resistir. Justamente nesse cenário de resistência e denúncia floresce a obra de Conceição Evaristo a partir de suas escriturabilidades, em tradução da própria autoria, como produto da sua escrita e da vivência. Ou seja, nasce fecunda da sua experiência de vida que se entrelaça com a realidade de outras negras e negros e, sobretudo, emerge com pulsão vital para denunciar sem trégua as amarras do racismo estrutural da sociedade brasileira.

## Referências

ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

ALVES, M. A literatura negra feminina no Brasil: pensando a existência. *Revista da ABPN*, Curitiba, v. 1, n. 3, p. 181-190, fev. 2011. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/280>. Acesso em: 5 mar. 2024.

BAILEY, C. F. P. Escriturabilidade, testemunho e direitos humanos em olhos d'água de Conceição Evaristo. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Porto Alegre, v. 23, n. 43, p. 8-19, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2596-304x20212343cfpb>.

BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de (coord.). *Anuário brasileiro de segurança pública 2022*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, [2022]. v. 16. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em: 27 mar. 2024.

EVARISTO, C. *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>. Acesso em: 24 maio 2024.

EVARISTO, C. *Olhos D'água*. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.

EVARISTO, C. *Ponciá vivêncio*. Rio de Janeiro: Pallas, 2003.

FANON, F. *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: Editora da UFBA, 2006.

FRANCO, R. Literatura e catástrofe no Brasil: anos 70. In: SELIGMANN-SILVA, M. (org.). *História, memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 351-369.

GONZALES, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, São Paulo, v. 20, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod\\_resource/content/1/GONZALE S%20L%20C%20A%20lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7395422/mod_resource/content/1/GONZALE%20S%20L%20C%20A%20lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 30 abr. 2024.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, G. *Memória da plantação: episódios do racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARCO, V. A literatura de testemunho e a violência de estado. *Lua Nova*, São Paulo, n. 62, p. 45-68, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452004000200004>.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v.

2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em:  
[https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria\\_esquecimento\\_silencio.pdf](https://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf). Acesso em:  
27 mar. 2024.

RAMOS, G. *Memórias do cárcere*. Rio de Janeiro: Cameron Editora, 2012.

RIBEIRO, D. O que é lugar de fala?. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SALGUEIRO, W. O que é literatura de testemunho (e considerações em torno de Graciliano Ramos, Alex Polari e André du Rap). *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 31, p. 284-303, jul./dez. 2012. Disponível em:  
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/22610>. Acesso em:  
27 mar. 2024.

SELIGMANN-SILVA, M. *O local da diferença: ensaio sobre memória, arte, literatura e tradução*. São Paulo: Editora 34, 2018.

SELIGMANN-SILVA, M. O local do testemunho. *Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 3-20, jan./jun. 2010. Disponível em:  
<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/1894>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SELIGMANN-SILVA, M. Testemunho e a política da memória: o tempo depois das catástrofes. *Projeto História*, São Paulo, v. 30, p. 71-98, jun. 2005. Disponível em:  
<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/2255/1348>. Acesso em: 25 abr. 2024.

SOARES, E. *A carne mais barata do mercado é a carne negra*. Salvador: Maianga, 2002. CD-ROM (3:39).

SOUZA, A. P. Testemunho, teor testemunhal e dispositivo na literatura brasileira 60-70. In: SOUZA, A. P.; FIGUEIREDO, C. A. S.; PEREIRA, H. B. C. *Escritas e escritos (im)pertinentes na Amazônia: estudos de literatura, resistência, testemunho e ensino*. Rio Branco: Nepan, 2024. p. 17-30.

Recebido em: 24 abr. 2024.

Aprovado em: 05 set. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa  
Revisora de língua inglesa: Thália Mafra Diogo dos Santos  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho

## **Seleção lexical em atividades de análise linguística de livro didático de português do Ensino Médio**

### ***Lexical selection in linguistic analysis activities in High School Portuguese textbooks***

### ***Selección léxica en actividades de análisis lingüístico en libros de portugués de educación secundaria***

Carlos Roberto Gonçalves da Silva<sup>1</sup>

 0000-0001-7129-9730

Herbertt Neves<sup>2</sup>

 0000-0002-4454-2755

**RESUMO:** Considerando a problemática ligada ao sistema lexical no ensino de português e sua abordagem nos materiais didáticos, neste estudo, objetivamos refletir sobre as concepções de léxico e as perspectivas de análise linguística envolvidas em atividades que tratam da seleção de palavras. Para isso, fundamentamos nossas observações na Lexicologia Pedagógica (Antunes, 2012; Cardoso, 2015) e em autores que tratam da análise linguística (Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça, 2022). Nossa metodologia é de base descritivo-explicativa, com abordagem qualitativa e de caráter documental, valendo-se de atividades de dois livros didáticos destinados ao Ensino Médio. As análises foram feitas considerando a relação entre os objetos do conhecimento ligados à seleção lexical e as habilidades envolvidas em cada ocorrência. As conclusões obtidas neste trabalho apontam para melhorias no trabalho com o léxico, baseado em práticas produtivas de análise linguística, embora ainda não haja uma sistemática dessa abordagem nos materiais didáticos, sempre com a necessidade de intervenção do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** seleção lexical; análise linguística; livro didático de português.

**ABSTRACT:** Considering the problem related to the lexical system in the teaching of Portuguese and its approach in educational materials, in this study, we aim to reflect on the conceptions of lexicon and the perspectives of linguistic analysis involved in activities dealing with word selection. For that, we base our observations on Pedagogical Lexicology (Antunes, 2012; Cardoso, 2015) and authors addressing linguistic analysis (Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça, 2022). Our methodology is descriptive-explanatory, with a qualitative and documentary approach, using activities from two high school textbooks. The analyses considered the relationship between the objects of knowledge linked to lexical selection and

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: borges.carlosroberto9@gmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Letras (Linguística). Universidade Federal de Pernambuco e Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: herbertt.neves@ufpe.br

the skills involved in each occurrence. The conclusions drawn in this work point towards improvements in lexical work based on productive practices of linguistic analysis. However, there is still no systematic approach to this in educational materials, in addition to the need for teacher intervention.

**KEYWORDS:** lexical selection; linguistic analysis; portuguese textbook.

**RESUMEN:** Considerando la problemática relacionada con el sistema léxico en la enseñanza del portugués y su abordaje en los materiales didácticos, este estudio tiene como objetivo reflejar sobre las concepciones del léxico y las perspectivas de análisis lingüístico involucradas en actividades que tratan la selección de palabras. Para ello, fundamentamos nuestras observaciones en la Lexicología Pedagógica (Antunes, 2012; Cardoso, 2015) y en autores que abordan el análisis lingüístico (Bezerra; Reinaldo, 2020; Mendonça 2022). Nuestra metodología es de base descriptiva-explicativa, con enfoque cualitativo y de carácter documental, utilizando actividades de dos libros de texto destinados a la educación secundaria. Los análisis se realizaron considerando la relación entre los objetos del conocimiento vinculados a la selección léxica y las habilidades involucradas en cada ocurrencia. Las conclusiones obtenidas en este trabajo señalan mejoras en el trabajo con el léxico, basadas en prácticas productivas de análisis lingüístico, pero aún no hay una sistematización de este enfoque en los materiales didácticos, además de la necesidad de intervención del profesor.

**PALABRAS CLAVE:** selección léxica; análisis lingüístico; libro de portugués.

## Introdução

A língua, entendida sob qualquer ótica, em um paradigma quer mais estrutural, quer mais interacionista, gera há muito tempo fascínio nos seres racionais que dela se servem para sua comunicação. Não é fato ignorável, a esse respeito, a existência milenar de gramáticas, como as dos gregos, primeiros documentos com tentativas de descrição linguística. No entanto, ao percebermos o percurso dos estudos da linguagem, desde o estabelecimento da Linguística como ciência autônoma, percebe-se uma ausência de preocupação com um subcomponente da língua, que, ao lado da gramática, concorre para a produção de sentido nas interações verbais: o léxico (Antunes, 2007).

O léxico pode ser compreendido como o amplo repertório de itens lexicais (ou, *grosso modo*, palavras) disponíveis para a produção de sentidos no fluxo da interação entre os falantes e que é constantemente atualizado pelo processo natural de renovação linguística, a neologia (Antunes, 2012; Correia; Almeida, 2012). Apesar de parecer, em primeiro momento, uma visão simplista, o fenômeno lexical abrange inúmeros processos de (re)categorização das matrizes cognitivas dos

indivíduos que se tornam itens verbalizáveis, além de incluir funcionalidades diversas no que se refere aos meios de instauração da coesão e da coerência de um texto (Castilho, 2020; Antunes, 2012).

Neste trabalho, lançamos luz sobre o sistema lexical do português utilizado no Brasil, não na perspectiva das primeiras gramáticas, mas com o intento de observar como o léxico é tratado em materiais didáticos. Nosso foco está, então, em atividades de análise linguística (AL) que versam sobre a seleção lexical, contidas em um livro didático de português (LDP) aprovado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2021, destinado ao Ensino Médio. A defesa aqui realizada circunda em torno da necessidade de, constantemente, os documentos que servem à prática docente e chegam às salas de aula brasileiras serem analisados sob um crivo científico que permita refletir sobre a pertinência, a produtividade e as possibilidades de uso daquilo que está nas mãos de milhares de professores e alunos espalhados pelo país.

Considerando esta breve contextualização e reafirmando a importância do estudo ora apresentado, nosso objetivo é *refletir sobre as concepções de léxico e as perspectivas de análise linguística envolvidas em atividades que tratam da seleção de palavras*, incorporando, neste movimento, os objetos do conhecimento e as habilidades ligadas às atividades analisadas.

Este texto organiza-se, para além desta introdução, em uma fundamentação teórica, na qual tratamos dos conceitos de língua e de léxico, junto às suas concepções, da análise linguística e da seleção lexical, a metodologia, ressaltando aspectos sobre o livro didático e nossos procedimentos metodológicos, nossas análises das atividades com a síntese analítica, a conclusão e as referências.

## **Aspectos teóricos da pesquisa**

A proposta do nosso trabalho parte de uma concepção de língua como uso, realizada na interação social. Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 23), “[...] não existe uso significativo da língua fora das inter-relações pessoais e sociais situadas”, conduzindo a uma perspectiva que enfoca a língua em seu caráter textual-interativo,

que não desconsidera o sistema simbólico, mas a propõe como “[...] atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados” (Marcuschi, 2008, p. 61). Para Antunes (2014, p. 23), a língua é “concebida como meio discursivo e social de interação verbal”. Ao entendermos a língua no uso e na interação, torna-se indispensável conceber o léxico, também, no uso e na interação.

Posto isso, acreditamos que o trabalho com o léxico deve ser empreendido em função da textualidade, associado à concepção de língua assumida. Tratar de textualidade implica assumir, necessariamente, que toda atividade linguística, em qualquer situação social e realizada por qualquer pessoa, se efetiva em textos (Antunes, 2017). Há, pois, questões concernentes à textualidade, à intencionalidade, à comunicabilidade e à referência a interlocutores, segundo Antunes (2017), que conduzem a questões linguísticas que não podem ser resolvidas no limite da frase, mas, somente, no texto, sendo atravessadas pelo léxico.

Cientes de que nossas produções se materializam por meio de palavras, sendo estas a matéria-prima de que nos servimos, cabe desenvolver, em sala de aula, atividades que se voltem para o léxico em contexto de uso, isto é, nos textos. Entendido dessa forma, torna-se perceptível que o conhecimento lexical é de extrema relevância para os interlocutores, usuários constantes das palavras, nas mais variadas situações comunicativas, dado que reforça a relação entre as capacidades associadas ao uso do léxico e as habilidades de leitura e escrita.

De modo que seja possível a compreensão do sistema lexical e a fim de termos bases para as análises a serem empreendidas posteriormente, valemo-nos das contribuições de Neves (2020) que, ao tratar dos modos pelos quais o léxico foi visto na esteira dos estudos linguísticos, compila três grandes concepções: a estrutural, a cognitiva e a textual-interativa.

A concepção estrutural, bebendo da fonte dos estudos da imanência da língua, está ligada à observação da palavra pela forma, ocupando-se mais com o elemento morfológico, como a estrutura do item lexical e os processos de formação que lhe deram origem, do que com o aspecto lexicológico, como, por exemplo, sua destinação na situação comunicativa (Neves, 2020).

Já a concepção cognitiva está ligada aos ideais que se filiam ao paradigma

gerativista de Noam Chomsky, incorporando, com isso, o aspecto biologizante e mental da linguagem; por conseguinte, também de léxico. Vê-lo sob essa ótica significa analisar as palavras a partir das matrizes cognitivas que armazenam nossas experiências linguísticas construídas ao longo do nosso desenvolvimento e que são responsáveis pelas associações que fazemos na produção dos textos. Um conceito que surge nessa concepção é o de rede lexical que, equivalendo ao próprio léxico, é caracterizado por uma inter-relação de traços significativos estabelecidos pela experiência do ser humano (Polguère, 2018; Neves, 2020).

Por fim, a concepção textual-interativa dialoga com as fontes da Linguística Textual, especificamente da vertente brasileira que se desenvolveu no ano de 1990. A partir dos seus postulados, torna-se consensual que a análise da interação verbal só pode ser feita de forma adequada e abrangente se forem levados em consideração os aspectos da textualidade – incorporados, por exemplo, os chamados elementos da textualidade, como a coesão, a coerência e a informatividade do texto – e os aspectos interacionais – como a situação comunicativa, o gênero textual e os interlocutores (Neves, 2020). Tal concepção, a nosso ver, não desconsidera a análise dos aspectos estruturais nem cognitivos, mas, ao contrário, engloba-os, incorporando-os para que a reflexão acerca dos itens lexicais possa ser a mais fidedigna possível.

As concepções de léxico, adotadas como categoria teórica de nossa pesquisa, se materializam de forma mais concreta ao refletirmos sobre sua abordagem nas atividades de análise linguística. A respeito disso, ponto necessário a ser levantado é o tom “guarda-chuva” que assume a expressão AL, pois, conforme Bezerra e Reinaldo (2020), ela pode ser usada para designar, por um lado, um conjunto teórico que serve à descrição da língua e, por outro, um arcabouço metodológico que engloba métodos de ensino que se pautam na observação dos recursos linguísticos. Aqui, trataremos especificamente desta segunda acepção, calcada inicialmente por João Wanderley Geraldi, quando propôs que o ensino de gramática estanque fosse substituído por uma prática que considerasse, inicialmente, as produções escritas dos alunos para, a partir delas, refletir de forma epilinguística sobre as inadequações encontradas.

A proposta que privilegia a epilinguagem, isto é, a reflexão sobre a língua a partir do uso, está diretamente ligada à concepção de AL enquanto conjunto de práticas, o que é defendido por Mendonça (2022). Para a pesquisadora, não se trata de um eixo de ensino que isola o elemento da língua para ensiná-lo de forma estática, mas, de forma mais acurada, há práticas de análise linguística que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento de habilidades em leitura e em escrita, fazendo com que a AL mais pareça um *andaime* para os outros eixos do que, necessariamente, um eixo em separado. Assim sendo, concebemos a AL como a reflexão consciente acerca dos recursos linguísticos dos textos.

Para nossas análises, nos valem das contribuições de Bezerra e Reinaldo (2020) que, ao investigarem os livros didáticos de português, encontraram tendências no trabalho com a AL, às quais nomearam perspectivas, sendo elas (i) conservadora, (ii) conciliadora e (iii) inovadora.

Na perspectiva conservadora não há distanciamentos entre o ensino da AL e o ensino tradicional de gramática, tendo em vista que as terminologias, os objetos trabalhados e a própria organização do conteúdo no LD se pautam no modelo normativo da gramática. Resulta disso um estudo pouco produtivo e que se volta, sobretudo, para a metalinguagem. Já na perspectiva inovadora, há a incorporação de conhecimentos advindos da ciência linguística, como o estudo dos recursos linguísticos que levam em conta os elementos relativos ao gênero textual, ligados à situação de interação, tendo apelo maior para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Nesse entremeio, há a perspectiva conciliadora, que funciona, em nossa visão, como uma faixa de transição entre o tradicional e o inovador, a partir de ambas as fontes; apesar de incorporar elementos da Linguística, não perde de vista os tópicos da gramática tradicional.

Cabe, ao final desta seção, apresentarmos nossa visão acerca da seleção lexical ligada à AL. De acordo com Cardoso (2015, p. 118),

Os falantes de uma língua têm à sua disposição todo o conjunto lexical e dele podem extrair as palavras que desejam para expressar suas ideias, sentimentos etc. Embora todas as palavras pertençam igualmente a esse enorme conjunto, as escolhas são limitadas pelas circunstâncias. É preciso, muitas vezes, seguir determinados padrões preestabelecidos pela sociedade e reproduzir esses modelos (Cardoso, 2015, p. 118).

Depreende-se, do pensamento da autora, que os itens lexicais são recursos que estão disponíveis à escolha dos falantes não de forma aleatória, mas essa se dá condicionada por diversos fatores e circunstâncias, como o gênero textual, o grau de formalidade da situação de interação, o conhecimento partilhado entre os interlocutores, os enquadres sociais que cada evento comunicativo possui etc. Assim, a seleção vocabular deve ser levada em consideração, nas atividades de AL, relacionada à reflexão acerca das razões e fatores que influenciam na preferência de uma palavra por outra, tendo em vista os elementos textuais e interativos da produção.

## **Aspectos metodológicos da pesquisa**

O PNLD, mais do que um programa de escolha, avaliação e destinação dos livros e materiais didáticos às escolas brasileiras, é uma política suplementar que serve ao atendimento, de modo mais perceptível, às camadas mais populares do corpo discente do país. Suas origens estão ligadas ao Governo Vargas, quando, a partir da década de 1930, começaram a surgir políticas públicas ligadas à produção e distribuição de obras didáticas (Ströher; Monteiro, 2018). Com o passar do tempo, novas metodologias de análise foram sendo criadas, além de outros programas que, hoje, culminam no PNLD, financiado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal ligada ao Ministério da Educação.

De acordo com Bezerra (2020, p. 47), o livro didático de português é “composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula”. Atualmente, mesmo com as novas tecnologias, o LD permanece sendo um aporte relevante na aula de português, mas que deve ser observado com cuidado, pois notamos que a interação, muitas vezes, acontece entre docente e discentes intermediada pelo livro didático, delegando ao autor o papel de interlocutor dos alunos, enquanto o professor assume a posição de porta-voz destituído de autonomia (Bezerra, 2020).

Feitos estes breves comentários, passemos aos procedimentos metodológicos deste estudo. De início, (1) realizamos a leitura das obras específicas de língua portuguesa aprovadas pelo PNLD 2021, para selecionar a(s) que serviria(m) de análise. Em seguida, (2) fizemos o levantamento das atividades de AL que tratam da seleção lexical, dividindo-as em dois blocos – as que tratam da escolha vocabular em gêneros literários e as que abordam os gêneros não literários. Neste recorte, (3) analisamos, em um total de 6 (seis) ocorrências, as concepções de léxico e as perspectivas de AL ligadas à seleção de palavras em atividades do segundo bloco, refletindo sobre suas relações com o desenvolvimento das habilidades do aluno em leitura e em escrita. Destacamos que as ocorrências aqui apresentadas foram escolhidas por serem representativas de uma abordagem mais direta da seleção vocabular.

Neste trabalho, utilizamos como base dois livros didáticos. A obra *Ser protagonista: a voz das juventudes – Língua portuguesa* foi elaborada com a contribuição de Amanda Moreno, Andréa Gomes de Alencar, Greta Marchetti, Lívia Bueloni Gonçalves, Mirella Cleto e Wilker Sousa. O LD, com 416 páginas, é organizado em seis unidades com temáticas centrais a serem trabalhadas. As unidades ímpares elencam a leitura de textos literários, enfatizando o campo artístico-literário, enquanto as unidades pares focam em textos não literários, dando atenção às habilidades dos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. Cada unidade tem uma seção intitulada *Trocando ideias*, com questões motivadoras acerca dos assuntos que serão apresentados, seguida de uma introdução em que são explicitados objetivos, justificativa e as competências a serem desenvolvidas.

A segunda obra, *Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social*, é de autoria coletiva, elaborada por Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Ludmila Coimbra, Lyvia Barros, Camila Sequetto Pereira, Inara de Oliveira Rodrigues, Janice Chaves Marinho e Luiza Santana Chaves, tendo sido publicada pela Editora Ática. Em um total de 416 páginas, o livro é organizado não em unidades, mas, apenas, em capítulos. Com um total de quinze capítulos, cada um destes tem marcadamente indicados os temas norteadores e os campos de atuação que focalizam, como os da

vida pessoal e da vida pública.

Nossas categorias de análise, então, foram definidas em duas: uma teórica, na qual tratamos da concepção de léxico nas atividades; e uma metodológica, em que analisamos as habilidades ali envolvidas.

Este estudo é documental, descritivo-explicativo, com abordagem qualitativa dos dados, pautando-se na lógica indutiva. A indução, nesse caso, parte do aspecto específico, que são as atividades, para se chegar a generalizações acerca da seleção lexical em LDs (Mascarenhas, 2018). Sua fonte é documental, isto é, primária, sendo defendida por lançar luz sobre um objeto que ainda não recebeu um crivo analítico com olhar científico e que pode ser reconfigurado para outras edições do PNLD (Paiva, 2019). Sua orientação descritiva-explicativa está em descrever características de um fenômeno, analisando relações entre as variáveis e por pretender identificar os fatores que colaboram para sua ocorrência (Mascarenhas, 2018; Gonsalves, 2003). Por fim, a análise qualitativa se dá ao buscar uma percepção mais detida e aprofundada do objeto, não o abstraindo do contexto (Mascarenhas, 2018).

## **Análise das atividades de análise linguística sobre seleção lexical**

O léxico de uma língua, conforme dissemos, está associado a um acervo aberto, dinâmico e em constante renovação pelo processo da neologia. Suas manifestações podem ser analisadas sob diversas óticas, desde a estrutural, valorizando a forma das palavras, até a cognitiva, com as matrizes de sentido, e a textual-interativa, considerando o texto e a interação. Tendo isso em vista, passamos à análise qualitativa das atividades selecionadas para esta pesquisa, iniciando nossas observações com a modalização:

### Figura 1 – A modalização em artigo de opinião

**MODALIZADORES E CONECTIVOS** 15a. A expressão “É claro”. 15b. A expressão “É certo”.  
15c. Embora, nos casos apontados, a retirada das expressões não prejudicasse o entendimento das frases em que estão inseridas, o uso delas ajuda a demarcar o posicionamento da autora sobre o que é dito, demonstrando sua certeza acerca do que é declarado.

**15.** Considere o seguinte trecho do artigo de opinião: “É claro que as invenções humanas podem ser utilizadas para diversos fins”.

- Que expressão desse trecho demonstra um posicionamento da autora em relação ao que afirma?
- Releia o último parágrafo e encontre uma expressão que tenha a mesma função da identificada acima.
- A retirada dessas expressões prejudicaria o entendimento do texto? Qual a importância do uso delas em um artigo de opinião?

**Fonte:** Paiva *et al.* (2020, p. 95).

A modalização é entendida como a forma de se utilizar da língua para gerar maior ou menor proximidade com o dito, atenuando ou acentuando o discurso. Evidentemente, o uso de modalizadores se constitui numa estratégia para atingir os nossos objetivos comunicativos que perpassa a escolha lexical, já que é a partir da seleção de palavras e da carga subjetiva que carregam que alcançamos os efeitos de sentido pretendidos. Na ocorrência contida na Figura 1, há a menção ao trecho de um artigo de opinião, gênero da esfera argumentativa que, intrinsecamente, reúne marcas pessoais do produtor e, considerando as temáticas, polêmicas ou não, requer do articulista a capacidade de modalizar o seu discurso.

Assim, na letra (a), o aluno é levado a perceber a expressão que demonstra um posicionamento da autora em relação ao que afirma (é *claro*). Tal movimento permite que seja vislumbrada a possibilidade de expressão do pensamento particular do produtor do texto, sem o uso da primeira pessoa do singular, além de haver um maior ou menor engajamento do articulista com aquilo que se diz. Por reversibilidade, espera-se que o aluno perceba que a junção dos itens é e *claro* forma uma expressão que, com aspecto lexical, emite a opinião de quem escreve o texto. Algo semelhante acontece na letra (b), mas, nesse caso, não há um trecho menor já selecionado pelos produtores, e sim a indicação para que o aluno releia um parágrafo e localize uma expressão que tenha a mesma função, fazendo com que seja necessária a ele a capacidade analítica de encontrar, por si só, o modalizador, construindo a autonomia do próprio aluno.

Ao final, os autores questionam acerca da retirada das expressões modalizadoras e da possibilidade de mudança – ou não – no resultado da

compreensão daquilo que é dito, levando à percepção de que tais recursos, ainda que não prejudiquem o sentido do trecho em destaque quando há sua remoção, se constituem em elementos relevantes para o artigo de opinião, pois contribuem para a ratificação do ponto de vista do(a) articulista acerca do que é defendido. A modalização, assim, figura como um fenômeno que perpassa elementos pragmáticos, discursivos, textuais e, de forma especial, lexicais, já que é a partir do léxico (com a junção, nesse caso, do verbo *ser* e do adjetivo *claro*), que remonta ao mundo biopsicossocial, que os modalizadores são utilizados para o alcance dos objetivos comunicativos do falante. De forma semelhante, acontece na ocorrência a seguir:

### Figura 02 – A modalização através de advérbios

O interessante é perceber como a indústria cultural continua praticando as mesmas imposições de sempre. Talvez o *rap* não obtenha tanta notoriedade pelo fato de produzir textos reflexivos e resistentes ao sistema social vigente. Do mesmo modo, existem *funks* com conteúdos críticos, como os de MC Garden que refletem sobre a política e opressão de seu grupo, mas esses não chegam a ser difundidos pela indústria cultural. Já alguns *rappers* como Emicida tentam, além de suas letras críticas, produzir outras mais neutras, aparecendo apenas em canais e programas de menor audiência. Por outro lado, recentemente, a maior emissora de televisão brasileira passou a divulgar o *funk*, inserindo-o nos programas líderes de audiência.

**16.** Releia o penúltimo parágrafo do texto. 

- Que palavra demarca uma hipótese da autora a respeito do *rap*?
- Por que a autora escolhe essa palavra e não outra que produza o sentido de uma afirmação categórica?
- Que expressão demarca a continuidade da opinião da autora, mas, agora, sobre o *funk*?
- Que palavras e expressões indicam que a autora vai apresentar ideias contrárias às já apresentadas?
- Por que o uso, no texto, das palavras identificadas nos itens anteriores é importante?

**Fonte:** Paiva *et al.* (2020, p. 95).

Se, na ocorrência anterior, o processo da modalização foi realizado por meio de uma expressão, na Figura 2 ele é marcado por meio de um advérbio (*talvez*). Assim, após a releitura de um dos parágrafos do mesmo artigo de opinião utilizado na ocorrência anterior, o aluno é levado a identificar a palavra que marca a hipótese da articulista em relação ao *rap*, a qual se mostra um advérbio. Como modificador,

atribuindo circunstâncias a verbos, adjetivos ou outros advérbios, essa classe de palavras tem papéis importantes no que se refere à expressão do pensamento do produtor do texto, pois pode aproximar e gerar mais engajamento (*certamente, indubitavelmente*) ou menos responsabilidade com o dito (*provável, talvez*). Vale salientar que a ocorrência menciona formas de instaurar a coesão textual, demarcando continuidade ou ideias contrárias, mas, por se tratarem de mecanismos mais gramaticais, não trataremos neste texto.

Ao professor, cabe o papel de retomar, ao tratar dessa atividade, questões relativas ao advérbio, de modo que o aluno visualize a potencialidade existente no uso dessa classe de itens lexicais nos seus textos, sobretudo da esfera argumentativa que, como é visto, cada vez mais assume um lugar de destaque, como no texto dissertativo-argumentativo ou, comumente, redação do ENEM. Surge, assim, uma outra discussão que pode ser levantada pelo docente em sala de aula: por mais que se afirme a impessoalidade de textos como a redação, o uso dos modalizadores e de outros itens lexicais indica marcas de subjetividade na linguagem que, implicitamente, apontam as perspectivas do produtor do texto. Não se trata, então, de apenas deixar o uso da 1ª pessoa do singular (ou, segundo alguns, do plural), como apregoam os cursos chamados pré-vestibulares ou alguns manuais de redação, mas de perceber que há outros modos de se atingir a exposição clara da opinião do sujeito, como, por exemplo, pelos advérbios.

Em se tratando da análise aqui feita, percebe-se um apelo da atividade para as competências de leitura e escrita do aluno, o que nos leva a visualizar uma abordagem inovadora da AL, além de, ao considerar o léxico em função do texto e da interação, uma concepção textual-interativa desse sistema (Neves, 2020; Bezerra; Reinaldo, 2020).

A seleção das palavras, então, pode gerar maior ou menor responsabilidade com o que é dito. Em todo caso, porém, há interesses, intenções comunicativas a serem atingidas, como vemos na atividade da Figura 3:

**Figura 3** – Seleção de palavras e público-alvo de campanhas

1 Leia o cartaz a seguir.



ONU Mulheres Brasil. *Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres*. 2008. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/campanhas/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

- a) Qual é o objetivo dessa campanha? Ela oferece ao público uma ideia, um produto ou um serviço?  
*O objetivo é convencer os homens a assumir sua responsabilidade e abraçar a luta pela erradicação da violência contra as mulheres. Ela oferece ao público uma ideia, que é o fim da violência contra as mulheres.*
- b) Qual é o público-alvo da campanha?  
*Os homens.*
- c) Qual é a relação entre o público-alvo e a escolha do verbo **assumir** na campanha?
- d) Você acredita que qualquer pessoa, independentemente do gênero, pode se engajar nessa campanha?
- e) Leia o boxe **Balcão de informações** e responda: O cartaz da campanha “Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres” pode ser considerado uma publicidade ou uma propaganda? Explique.  
*O cartaz pode ser considerado uma propaganda, pois divulga uma ideia e busca influenciar o comportamento do interlocutor.*

**Fonte:** Barros *et al.* (2020, p. 218).

A escolha lexical, conforme dissemos anteriormente, está ligada a uma série de fatores, como o gênero textual. Em se tratando da campanha apresentada, em forma de cartaz, as autoras inicialmente questionam aspectos gerais (letras a e b), como o objetivo e o público-alvo, de modo que, compreendendo essas características do gênero, o aluno possa ser levado à análise epilinguística das palavras dispostas no cartaz. É nesse sentido que a letra (c) questiona acerca da relação entre o verbo *assumir*, utilizado no *slogan* *Assuma essa luta*, e o público-alvo da campanha.

Um primeiro elemento a ser observado pelo professor em sala de aula deve ser a escolha do verbo no modo imperativo, que é utilizado para ordens, pedidos ou para estimular a realização de determinadas ações pelos interlocutores. Ao fazer esse resgate, será possível perceber qual a importância do uso de palavras que geram efeitos de sentido, estilísticos e expressivos que conduzam a uma resposta proativa daquele que recebe a mensagem. É justamente isso que, posteriormente, é abordado em relação ao mesmo cartaz:

#### Figura 4 – A seleção do verbo e os efeitos de sentido

d) Releia o *slogan* da campanha: “Assuma essa luta”.

ra, indicando um sinal de “pare”.

##### BAGAGEM



**Slogan** é uma frase curta, de fácil memorização, que resume a ideia central de uma campanha publicitária ou política. O *slogan* é um conceito central da publicidade e da propaganda e tem como finalidade ressaltar uma mensagem, relacionando-a a uma causa, um produto ou um serviço oferecido. Além disso, precisa gerar um impacto no público para que seja lembrado e identificado facilmente.

- Qual é a função do verbo **assuma** nessa frase?  
Pedir ao leitor que se engaje na luta pelo fim da violência contra as mulheres, assumindo, ou seja, abraçando a campanha.
  - Qual foi o modo verbal utilizado? E por quê? Modo imperativo. Esse modo verbal é muito utilizado em campanhas que têm como objetivo potencializar uma mudança de comportamento da população e convencer as pessoas a se engajar em determinadas lutas.
  - Você acha que o *slogan* usado cumpriu a função de resumir a ideia central da campanha e gerar um impacto no público? Resposta pessoal.
- e) Quem foi o responsável por essa campanha? Onde essa informação aparece no cartaz?  
A Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres do Governo Federal e a Secretaria-Geral da ONU, que lançou a campanha internacional “UNiTe to End Violence against Women” (UNA-SE pelo Fim da Violência contra as Mulheres). Essa informação aparece na parte inferior do cartaz.

Fonte: Barros *et al.* (2020, p. 225).

Após uma exploração inicial do gênero, com a identificação do público-alvo e do objetivo da campanha, a atividade, na sequência, retoma o papel do *slogan*, que, ao resumir a ideia da campanha, pretende causar um impacto nos interlocutores, de modo a deixar marcada a proposta apresentada. A partir desse box, é questionada aos alunos a função do verbo *assumir* no *slogan* Assuma essa luta (letra d), de modo que percebam o intuito de gerar engajamento dos leitores no embate contra a violência cometida em desfavor das mulheres, incorporando essa luta. Depois, os discentes devem identificar o modo verbal (imperativo) e o porquê desse uso no *slogan*.

Creemos que as verdadeiras práticas de análise linguística, que se mostram produtivas para o desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita dos alunos, perpassam a reflexão epilinguística, fazendo com que o aluno questione “a razão de ser”, isto é, os motivos que levaram às escolhas específicas feitas pelo produtor do texto (Mendonça, 2022). Isso vai ao encontro de uma prática inovadora de AL, ao priorizar não a metalinguagem, com o estudo da língua pela língua e das nomenclaturas, mas a capacidade reflexiva do estudante que, se colocando na posição de analista do seu próprio idioma, poderá, por reversibilidade, utilizar-se dos recursos léxico-gramaticais para atingir seus objetivos comunicativos de forma proficiente e autônoma, finalidade, entre outras, do ensino de português (Bezerra; Reinaldo, 2020).

Delimitamos ambas as ocorrências, contidas na Figura 3 e 4, respectivamente, como sendo exemplos desse complexo esquema de construção de conhecimento, tendo como eixo estruturador a AL e foco no texto. Deixa-se de entrever, assim, o uso da unidade linguística apenas como material para o estudo gramatical, mas, partindo dela, alça-se outros âmbitos, entre os quais destacamos as habilidades em leitura e escrita, a partir de processos de produção, recuperação e compreensão de efeitos de sentido, em virtude do uso de itens lexicais específicos. O que se apresenta em ambas as ocorrências é, então, uma análise que não se pauta apenas no elemento estrutural, materializado na recuperação do modo verbal, mas avança-se no sentido de construir, sociocognitivamente, uma razão de ser, sentidos e intenções implícitos que se embasam no texto e na interação, marcando uma concepção textual-interativa do sistema lexical (Neves, 2020).

Parece-nos, ainda, relevante mencionar que tal perspectiva, ao tomar o texto como ponto de partida e de chegada, em consonância ao pensamento de Antunes (2017), entende o processo de ensino e aprendizagem da língua pelo esquema autor-texto-leitor (Koch; Elias, 2014). Ao docente, nessa visão, cabe recuperar os conhecimentos lexicais e gramaticais dos alunos para, reconhecendo os usos feitos no texto, possam recuperar os implícitos deixados pelo autor, sobretudo através da escolha das palavras. De forma análoga, observamos a reflexão acerca do uso dos adjetivos na ocorrência a seguir:

### Figura 5 – Efeitos de sentido no uso dos adjetivos

- 8.** Registrem no caderno dois adjetivos usados por Gustavo Danone para:
- se referir aos produtos comprados, apontando uma característica deles; Possibilidade de resposta: *Legal, maravilhosos.*
  - caracterizar a caixa em que estão os tênis; *Bonita, bacana.*
  - indicar sua opinião sobre o envio do formulário de troca pelo fabricante. *Legal, interessante.*
- 9.** De que forma a escolha lexical observada na atividade 8 contribui para a divulgação dos produtos? Os adjetivos usados contribuem para a divulgação na medida em que atribuem características positivas a aspectos dos produtos, indicando a satisfação de Gustavo Danone com a compra.

#### É BOM RELEMBRAR

**Adjetivos** são palavras que modificam o substantivo, atribuindo-lhe características. Eles podem expressar apreciações valorativas, tanto positivas quanto negativas, possuindo, muitas vezes, valor argumentativo. No caso do *unboxing*, os adjetivos usados por Gustavo Danone ajudam a compor uma argumentação elogiosa em relação à sua experiência de compra.

Fonte: Paiva (2020, p. 72).

A ocorrência apresentada se divide em duas questões: na de número 8 (oito), solicita-se ao aluno o registro de adjetivos usados por Gustavo Danone, *youtuber* que gravou e publicou um vídeo na plataforma *YouTube* que tinha como objetivo mostrar, aos internautas, produtos recebidos por ele, daí a ideia de “abrir a caixa” ou “desembalagem”. Evidentemente, são utilizados pelo produtor do *unboxing* uma série de adjetivos para qualificar ou caracterizar os produtos recebidos. Por isso, pede-se que o discente anote adjetivos utilizados para (i) referir-se aos produtos, dando-lhes características, (ii) caracterizar a caixa que contém os tênis e (iii) indicar opiniões sobre o formulário de troca. Apesar de esse ser um movimento tradicional de identificação das classes de palavras, sobretudo a partir do critério semântico (dar característica), é um passo relevante ao considerarmos a questão seguinte.

No quesito 9 (nove), o aluno deve refletir acerca da contribuição (ou não) da escolha desses adjetivos para a divulgação dos produtos. Por serem quantitativamente palavras que atribuem qualidades, o discente deverá perceber que, ao selecionar itens dessa classe, o falante expressa sua opinião, seu ponto de

vista sobre algo e, considerando o gênero textual (*unboxing*), será tarefa do professor conduzir a discussão para que sejam compreendidas também as razões dessa qualificação em uma produção multissemiótica publicada em rede digital: a propaganda, que tem como intuito gerar, no interlocutor, a sensação de necessidade do produto divulgado, além de demonstrar a confiabilidade no uso desse mesmo produto.

Verifica-se, com isso, a importância de o docente não se utilizar apenas do LD de forma mecânica, retirando de cena qualquer diálogo entre os sujeitos dessa interação – professor-LD-aluno –, conforme aponta Bezerra (2020). A análise dos recursos linguísticos, nesse caso, foi feita de maneira consciente e produtiva, mas presa a critérios ainda gramaticais, além de a atividade ter desconsiderado a relação entre o uso lexical e o gênero textual, o que nos leva a entendê-la como pautada em uma perspectiva conciliadora de AL, ao beber das fontes tradicionais e inovadoras (Bezerra; Reinaldo, 2020).

Ainda nesse gênero, vejamos a ocorrência a seguir, na qual, ilustrada na Figura 6, há a abordagem do léxico na sua relação com o vocativo, inicialmente feita pela retomada de um trecho inicial do *unboxing*:

### Figura 6 – Seleção lexical e vocativo

#### 15. No início do *unboxing*, Gustavo Danone diz:

Meu velho, isso aqui tem dois pares de tênis ma-ra-vi-lho-sos.

- a) A quem ele se refere com o vocativo “meu velho”?
- b) Por que ele usa essa expressão?
- c) Ao dizer *ma-ra-vi-lho-sos*, prolongando a palavra por meio da pronúncia separada das sílabas, que efeito ele cria? Com que intenção?

Fonte: Paiva *et al.* (2020, p. 72).

Na ocorrência destacada, o aluno é levado a perceber que o vocativo, constituído pela junção do pronome possessivo *meu* e do substantivo *velho*, forma uma expressão lexical que tem como objetivo, conforme solicitado na letra (b), aproximar o interlocutor da mensagem que está sendo emitida. Novamente, pode-se

pensar na relação entre o que está sendo selecionado para o texto em vista do objetivo do produtor e das características do gênero textual.

Como síntese analítica, então, podemos destacar que as atividades apresentadas neste trabalho representam um significativo avanço no que se refere à abordagem do léxico e ao trabalho com a AL. Em primeiro plano, percebe-se que há, sim, a consideração da seleção lexical como elemento importante para: (i) a compreensão e interpretação dos textos; (ii) a reflexão sobre as marcas linguísticas típicas de cada gênero textual; (iii) a recuperação e a produção de sentidos pela interação autor-texto-leitor; (iv) o desenvolvimento de competências e habilidades em leitura e escrita.

No segundo plano, nota-se que há progressos promissores, pois as atividades indicam a consideração de objetos do conhecimento relevantes para práticas de AL, como a modalização e as classes de palavras, mas não no sentido tradicional, e, sim, próximos dos fenômenos da referenciação e da predicação, que contribuem para uma reflexão epilinguística. Esta, a seu turno, favorece o desenvolvimento das habilidades de que tratamos ao longo da análise, como o reconhecimento dos fenômenos lexicais na sua relação com o texto.

## Considerações finais

Este artigo focalizou, como grande objeto, as atividades de análise linguística contidas em dois livros didáticos destinados ao Ensino Médio pelo PNLD 2021. Especificamente, buscamos descrever e analisar como a seleção lexical é abordada nesses materiais, tendo como ponto norteador de observação dois elementos: de um lado, os objetos do conhecimento voltados à escolha lexical e, de outro, as habilidades envolvidas no trabalho do LD, formando, então, uma categoria teórica e uma metodológica, respectivamente.

Nossas análises apontam para avanços relevantes nos LDs que, hoje, chegam às escolas, o que é um primeiro ponto necessário de ser elucidado pelas pesquisas em Linguística Aplicada, uma vez que, por muito tempo, dedicamos atenção apenas ao apontamento de problemas e críticas ao que os materiais didáticos apresentavam. Cabe, agora, um movimento de análise e divulgação de

abordagens produtivas e exitosas, além de reflexões acerca das novas metodologias utilizadas por esses documentos, em virtude, também, das atuais normativas, como a Base Nacional Comum Curricular. Não se pode perder de vista, porém, a função imprescindível do professor que, ao conhecer o LD, complementarará aquilo que nele não é o suficiente.

De maneira pontual, vemos dois aspectos em nossas reflexões: (i) a seleção lexical é abordada, porém, de forma não sistemática, mas apenas em momentos específicos das atividades, o que pode ser negativo, na medida em que não constrói no aluno a habilidade de, ao tomar contato com o texto, realizar leituras ativas considerando o item lexical; (ii) as práticas de análise linguística se mostram cada vez mais próximas de uma reflexão epilinguística, com destino ao desenvolvimento de habilidades em leitura e em escrita dos alunos.

Ratificamos, com isso, os avanços nos LDs, mas reafirmamos a necessidade de mais pesquisas que deem a conhecer essas mudanças e que, mais do que isso, reflitam sobre o além-LD, isto é, não se limitar àquilo que o material aponta, sob o risco de tornar o professor mero porta-voz do livro.

## Referências

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

ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola, 2007.

ANTUNES, I. *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2012.

ANTUNES, I. *Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas*. São Paulo: Parábola, 2017.

BARROS, F. P. *et al. Estações língua portuguesa: rotas de atuação social*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.

BEZERRA, M. A. *Textos: seleção variada e atual*. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. Livro didático de português: múltiplos olhares. Campina Grande: EDUFCEG, 2020. p. 47-66. E-book. Disponível em: [https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view\\_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-](https://editora.ufcg.edu.br/ebooks/151/view_bl/66/publicacoes-2020/83/livro-didatico-)

de-portugues-multiplos-olhares.html. Acesso em: 10 out. 2022.

BEZERRA, M. A.; REINALDO, M, A. *Análise linguística: afinal a que se refere?* 2. ed. Recife: Pipa Comunicação, 2020. E-book. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/13M\\_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view](https://drive.google.com/file/d/13M_XKnaXZrT4ZC5jcCuB2fbQD-F-tPYs/view). Acesso em: 08 out. 2022.

CARDOSO, E. de A. O léxico na sala de aula: da teoria à prática pedagógica. *In: VALENTE, A. C. (Org.). Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações.* São Paulo: Parábola, 2015. p. 118-124.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto, 2020.

CORREIA, M.; ALMEIDA, G. M. B. *Neologia em português.* São Paulo: Parábola, 2012.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica.* 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

KOCH, I.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto, 2014.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola, 2008.

MASCARENHAS, S. A. *Metodologia científica.* São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In: MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. (orgs.). Português no ensino médio e formação do professor.* 2. ed. São Paulo: Parábola, 2022. p. 187-218.

NEVES, H. *Argumentatividade das palavras: construção de aparato textual-interativo para o estudo do léxico e análise em textos do jornalismo recifense sobre as eleições de 2018.* 2020. 259 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/37698/1/TESE%20Jos%c3%a920Herbert%20Neves%20Florencio.pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

PAIVA, A. M. *et al. Ser protagonista: a voz das juventudes – língua portuguesa.* São Paulo: Edições SM, 2020.

PAIVA, V. L. M de O. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos.* São Paulo: Parábola, 2019.

POLGUÈRE, A. *Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais.* Tradução de

SILVA, C. R. G.; NEVES, H.

Seleção lexical em atividades de análise linguística de livro didático de português do Ensino Médio

Sabrina Pereira de Abreu. São Paulo: Contexto, 2018.

STRÖHER, C.; MONTEIRO, F. de S. As políticas do PNLD e as escolhas dos livros didáticos pelos professores de história. *Revista História Hoje*, v. 7, nº 14, p. 218-238 - 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/463/287>. Acesso em: 05 out. 2022.

*Recebido em: 02 jun. 2024.*

*Aprovado em: 20 ago. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Camila de Fátima Rosa*

*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Juliana Moratto*



## **Processos de escrita: da concepção à prática de revisão textual**

### ***Writing processes: from conception to the practice of textual revision***

### ***Procesos de escritura: desde la concepción hasta la práctica de la revisión textual***

Estefânia Cristina da Costa Mendes<sup>1</sup>

 0009-0004-2023-7643

Laura Helena Mullerchen Silva<sup>2</sup>

 0009-0003-7789-0611

**RESUMO:** A revisão de texto no contexto escolar é essencial, uma vez que, entre outros aspectos, objetiva o levantamento de questões que devem (ou deveriam) levar o aluno à reflexão sobre o seu próprio enunciado e, conseqüentemente, à melhoria da sua escrita. Cientes da importância da inclusão dessa parte do processo de escrita às atividades de produção textual dos alunos, propôs-se a pesquisa, a qual teve como objetivo geral investigar a concepção e a prática de alunos do 2º ano do Ensino Médio da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal acerca da revisão textual. Para tal investigação, foi aplicado um questionário misto, mesclando questões abertas e fechadas, em que se procurou captar, por meio de análises quantitativas e qualitativas, além da concepção dos discentes acerca da revisão textual, outros aspectos pertinentes a essa prática. A análise pautou-se, principalmente, nos estudos de Cassany (1999, 2004a), Bazerman (2015), Menegassi (1998, 2010), Menegassi e Gasparotto (2014) e Serafini (1992). Os resultados apontaram uma definição consensual em relação ao conceito de revisão textual, a qual considerou clareza e adequação ao gênero textual como pontos importantes a serem levados em consideração nessa empreitada. A eliminação de “erros” também foi citada, mas não prevaleceu nas respostas.

**PALAVRAS-CHAVE:** processo de escrita; revisão textual; ensino médio.

**ABSTRACT:** Text revision in the school context is essential since, among other aspects, it aims to raise questions that might (or should) lead the student to reflect on their statement and, consequently, to improve their writing. Aware of the importance of including this part of the writing process in the students' textual production activities, this research was proposed with the general objective of investigating the conception and practice of students in the 2nd year of high school at the Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal textual review. For this investigation, a mixed questionnaire was applied, mixing open and closed

<sup>1</sup> Doutora em Estudos de Linguagens. UFV *campus* Florestal. E-mail: [estefania.mendes@ufv.br](mailto:estefania.mendes@ufv.br)

<sup>2</sup> Técnica em hospedagem. UFV *campus* Florestal. E-mail: [laura.mullerchen@ufv.br](mailto:laura.mullerchen@ufv.br)

questions, which sought to capture, through quantitative and qualitative analyses, in addition to the students' conception of textual review, other aspects pertinent to this practice. The analysis was mainly based on studies by Cassany (1999, 2004a), Bazerman (2015), Menegassi (1998, 2010), Menegassi e Gasparotto (2014) and Serafini (1992). The results showed a consensual definition regarding the concept of textual review, which considered clarity and adequacy to the textual genre as important points to be considered in this endeavor. The elimination of "errors" was also mentioned but did not prevail in the responses.

**KEYWORDS:** writing process; textual review; high school.

**RESUMEN:** La revisión de textos en el contexto escolar es fundamental, ya que, entre otros aspectos, pretende plantear cuestiones que deben (o deberían) llevar al estudiante a reflexionar sobre su propio enunciado y, en consecuencia, a mejorar su escritura. Conscientes de la importancia de incluir esta parte del proceso de escritura en las actividades de producción textual de los estudiantes, se propuso la investigación, que tuvo como objetivo general indagar en la concepción y práctica de los estudiantes del segundo año de la secundaria de la *Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal* respecto de la revisión textual. Para esta investigación se aplicó un cuestionario mixto, mezclando preguntas abiertas y cerradas, que buscó captar, a través de análisis cuantitativos y cualitativos, además de la concepción de los estudiantes sobre la revisión textual, otros aspectos pertinentes a esta práctica. El análisis se basó principalmente en estudios de Cassany (1999, 2004a), Bazerman (2015), Menegassi (1998, 2010), Menegassi e Gasparotto (2014) y Serafini (1992). Los resultados mostraron una definición consensuada en cuanto al concepto de revisión textual, que consideró la claridad y adecuación al género textual como puntos importantes a ser tomados en consideración en este empeño. La eliminación de "errores" también fue mencionada, pero no prevaleció en las respuestas.

**PALABRAS CLAVE:** proceso de escritura; revisión textual; escuela secundaria.

## Introdução

Não é rara a identificação da escrita como um produto em detrimento de considerá-la um processo contínuo de aprendizagem em que etapas como planejamento, execução, revisão, reescrita e avaliação, apontadas por Menegassi (2010), precisam ser levadas em consideração para a organização metodológica do trabalho do professor e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da escrita do estudante.

A revisão textual, uma das etapas do processo, nem sempre é levada em consideração pelo estudante e, muitas vezes, é confundida com a avaliação do professor. White e Arndt (1995), citados por Menegassi (1998), expõem que os alunos precisam ter noção do que está inadequado com o próprio texto, pois, do contrário, há pouca chance de estarem aptos a reformulá-lo.

Sobre a importância de se proceder à revisão de texto, Bazerman (2015, p. 171) aponta que

[...] a revisão é um processo contínuo já que examinamos e reconsideramos o que escrevemos. À medida que podemos ver o que emerge, podemos avaliar se gostamos da direção que está sendo tomada ou se queremos mudar. À medida que nos comprometemos com uma direção e analisamos os resultados, podemos considerar como podemos tornar o texto mais o tipo de coisa que o vemos se tornar – ou seja, como podemos tornar o texto mais forte ou mais eficaz em termos de *design* e objetivos emergentes.

A revisão de texto no contexto escolar torna-se, portanto, essencial, uma vez que, entre outros aspectos, objetiva o levantamento de questões que devem (ou deveriam) levar o aluno à reflexão sobre o seu próprio enunciado e, por consequência, à melhoria da sua escrita.

Assim, com a pesquisa empreendida<sup>3</sup>, cujos principais resultados são aqui apresentados, procurou-se investigar a concepção e a prática de alunos do 2º ano do Ensino Médio da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal<sup>4</sup> acerca de uma das etapas do processo de escrita: a revisão textual<sup>5</sup>. Como principais objetivos específicos, buscou-se:

- a) Verificar o conceito de revisão de textos dos sujeitos da pesquisa;
- b) Identificar se os sujeitos da pesquisa revisam seus textos;
- c) Investigar em que situações os sujeitos recorrem à revisão textual;

<sup>3</sup> Esta pesquisa foi realizada no período de setembro de 2021 a setembro de 2022 com financiamento do PIBIC-EM/CNPq/UFV. Por envolver participantes, a proposta foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa e aprovada por este. CAAE 52898421.7.0000.5153.

<sup>4</sup> A escolha desse nível de ensino se deu pelo fato de que esses alunos já haviam passado por, pelo menos, um ano da escolarização do Ensino Médio; portanto, apresentando certa familiaridade com alguns conhecimentos básicos inerentes à prática de produção escrita.

<sup>5</sup> Em pesquisa de doutorado, a professora coordenadora da pesquisa, aqui relatada, avaliou se o reforço da prática de revisão textual, sobretudo a colaborativa, enriquecida pela inclusão de outros leitores, que não só o professor, poderia contribuir para a melhoria da competência escritora dos alunos – no caso, dos textos dissertativos-argumentativos nos moldes do Enem. A principal hipótese desta investigação era: a revisão colaborativa fortaleceria a interação entre os alunos, que, ao “[...] ler como escritores” (Cassany, 1999), poderiam se tornar melhores escritores, especialmente porque partiriam de um contexto de observação concreto, ou seja, de um texto que foi produzido por um igual, e não por um professor ou apenas pelo aluno “excepcional”. Os principais resultados apontaram que os alunos saíram da experiência lendo como escritores, analisando, revisando, corrigindo, criticando, elogiando e sugerindo aspectos no e ao texto do colega, como se estivessem no labor de tecer e lapidar o próprio texto. Tanto pela análise dos dados quantitativos e qualitativos, provenientes das oficinas realizadas e dos textos produzidos, quanto pelos depoimentos colhidos no grupo focal, foi possível verificar que a intensificação no processo de revisão colaborativa, de fato, contribuiu para a melhoria dos textos dos alunos (Mendes, 2020).

- d) Comparar a concepção de revisão textual dos sujeitos com a própria prática;
- e) Refletir sobre a importância da revisão textual como parte do processo de escrita;

A pesquisa se justificou, porque, ao se investigar as concepções e práticas dos alunos em relação a essa etapa do processo de escrita, foi possível dar direcionamentos mais pontuais às aulas de Língua Portuguesa, sobretudo nos momentos destinados à produção textual, contribuindo para a ampliação do conceito de revisão de texto, reforçando a sua importância e o compromisso do aluno ao experienciar ou exercer com mais afinco essa tarefa.

Soma-se a isso o fato de que, durante a investigação, optou-se por não trabalhar com a ideia de correção, para não atribuir, de imediato, ao texto do outro, o caráter de erro, o que pode levar os alunos a não observarem a revisão como uma etapa importante da construção do texto. Segundo Serafini (1992), a correção caracteriza-se pelo conjunto de intervenções feitas pelo professor, prioritariamente para apontar, nem sempre de forma clara, defeitos e erros e, secundariamente, para avaliar. Dessa forma, a considerar a percepção da autora, parece não encorajar o aluno a reescrever seu texto. A correção se aproximaria ao julgamento de uma versão considerada “única e definitiva”, desconsiderando, por vezes, a autonomia e subjetividade do aluno.

Todavia, revisando-se o texto, preferencialmente por meio da interlocução, considera-se que a produção textual pode ser ajustada, aperfeiçoada, e que o aluno não precisa ficar restrito aos apontamentos do professor (ou do colega), expediente que empodera o caráter analítico e construtivo do discente em relação a todo processo da escrita, contribuindo para maior autonomia do estudante, o qual também passa a analisar com maior eficiência o próprio discurso e o discurso do outro e a ampliar seu conhecimento acerca do próprio processo de escrita.

Se bem orientados para lerem/revisarem além dos aspectos superficiais do texto, considerando aspectos como o contexto sociocomunicativo e as características do gênero textual em análise, entre outros, os leitores/revisores poderão, por meio dessa experiência, contribuir para o processo e para si mesmos.

Ratifica-se, neste trabalho, portanto, a importância de o estudante assumir esse lugar de protagonismo diante do seu enunciado. Assim, o aluno é visto como sujeito do dizer e o professor como coautor da produção e não aquele responsável por uma tarefa de correção punitiva. Elege-se a produção textual e não a redação, visto que, conforme Guedes (2009, p. 90), “[...] redação pressupõe leitores que vão executar os comandos. Produção de texto pressupõe leitores que vão dialogar com o texto produzido: concordar e aprofundar ou discordar e argumentar, tomando o texto como matéria-prima para seu trabalho”. Nesse sentido, adota-se a concepção de escrita como trabalho (Geraldí, 1984), baseada nas proposições do Círculo de Bakhtin sobre a dialogia da linguagem.

Assim, busca-se contribuir para a formação crítico-reflexiva desses sujeitos por meio do processo de escrita, entendida como prática social, e mais especificamente por meio da etapa de revisão textual.

Além desta Introdução, este artigo conta com a Revisão da Literatura, em que se abordam características da revisão textual no contexto escolar; com a Metodologia, baseada em análises quantitativas e qualitativas de respostas obtidas com aplicação de questionário misto; com a análise dos dados obtidos, além das considerações finais e referências utilizadas para endossar este texto.

## **A revisão textual como etapa fundamental do processo de escrita**

Inspiração: para muitos, é o que basta para produzir um bom texto. Além disso, por vezes, a atividade de escrita é concebida como um produto acabado, em que o aluno entrega sua redação e a recebe de volta “recheada”, quase sempre, de punições, relacionadas, sobretudo, a erros de natureza gramatical e de superfície do texto. Embora, infelizmente, essas visões, limitadas à revisão de ordem gramatical e realizadas de forma estanque, ainda sobrevivam em muitas salas de aula, sabe-se que a prática de produção textual é concebida, hoje, como um processo, em que devem ser observadas etapas como o planejamento, a textualização, a revisão e a reescrita.

Para Cassany (1999, p. 196),

[...] os bons escritores só são aqueles que se dedicam mais tempo a compor o texto, os que escrevem mais rascunhos, os que corrigem e revisam cada fragmento, os que elaboram minuciosamente o texto, os que não têm vergonha de refazer uma outra vez a escrita.

Portanto, segundo o autor, sem engajamento não há conversão em grandes escritores (Cassany, 2004a). Assim, a revisão é parte do processo de escrita e, não necessariamente, precisa vir ao final desse trajeto; já que a prática de escrita pode ser recursiva e cíclica, a qual se pode interromper em qualquer ponto para começar de novo (Bazerman, 2015; Cassany, 1999).

No entanto, definir o que é a revisão de textos não é uma tarefa fácil. Para o senso comum, de acordo com Muniz Jr. (2010, p. 278), “[...] o revisor simplesmente aplica uma norma a um texto, para expurgar desse texto um erro (ausência de norma)”. No contexto de sala de aula, essa visão, muitas vezes, permanece intacta. Ademais, nem mesmo os documentos oficiais que regem o ensino no país dão conta de definir satisfatoriamente esse conceito.

Em *Revisão e Reescrita em Documentos Oficiais: conceitos e orientações metodológicas*, Menegassi e Gasparotto (2014) discutem como os conceitos e as orientações metodológicas sobre os processos de revisão e reescrita de textos em situação de ensino são concebidos, apresentados e orientam o trabalho do professor de Língua Portuguesa. Entre os documentos analisados, estão os quatro volumes dos PCN: PCN do 1º e do 2º ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1997), PCN do 3º e do 4º ciclos do Ensino Fundamental (Brasil, 1998), PCN do Ensino Médio (PCNEM) (Brasil, 1999) e PCN+ (Brasil, 2002), produzidos posteriormente como complementação para os PCNEM. Os resultados demonstraram irregularidades no tratamento desses processos, revelando que os documentos que norteiam o ensino de língua materna no país ainda não estão discutindo apropriadamente o processo de produção textual escrita, em específico a revisão e a reescrita, mesmo os documentos mais recentes.

Ainda, segundo os autores,

[...] embora não tenham apontado no corpo do texto a sua base teórica, os PCN 3º e 4º ciclos são os mais completos ao proporem a prática de revisão e reescrita. Além de definirem os conceitos, oferecem caminhos metodológicos que podem orientar a prática do professor, fazendo

compreender que a reescrita deve ser trabalhada de maneira pensada pelo aluno, porém, a reflexão do professor sobre a sua prática deve ser anterior ao trabalho do aluno, no sentido de contribuir com o diálogo entre professor/revisor e aluno/autor, passo imprescindível nesse processo (Menegassi; Gasparotto, 2014, p. 189).

De acordo com as análises empreendidas por Menegassi e Gasparotto (2014, p. 178), os PCN 3º e 4º ciclos, propõe-se a revisão, mesmo que de forma sutil: “durante a elaboração de um texto, se releem trechos para prosseguir a redação [...]”, e utilizam o termo *refacção* para o processo de reelaboração textual que está inserido no processo de escrita. Ainda, de acordo com os autores, os procedimentos de reescrita elencados são: “ajustes aos padrões normativos, parte do processo de escrita, geração de reflexões, utilização de operações linguísticas, possibilidade de agir criticamente sobre o próprio texto”. Segundo Menegassi e Gasparotto (2014), fica evidente a consciência de que “a escrita é um processo em que a revisão e a refacção são subprocessos que se engendram em todas as fases da elaboração textual”.

Quando realizadas, as revisões textuais em sala de aula, independentemente se são feitas pelo aluno ou pelo professor, normalmente, não têm o intuito de adequar os textos para uma possível publicação, como ocorre no campo editorial; mas possui finalidade pedagógica. Sobre a revisão textual, e também sobre a reescrita, no contexto escolar e fora dele, Gasparotto e Menegassi (2013) tecem os seguintes comentários:

[...] a revisão e a reescrita textual, etapas fundamentais para a construção textual, revelam o olhar analítico sobre o texto construído, a fim de adequar sua estrutura e conteúdo à maior compreensão do leitor, mantendo o objetivo comunicativo do enunciador. No contexto escolar, essas etapas são processos dialógicos que marcam a interação, oral ou escrita, entre aluno/enunciador e professor/leitor/revisor. A atitude responsiva do aluno mediante a reescrita pode, assim, proporcionar a constatação de processos implícitos concernentes à escrita; entre eles, as escolhas do professor ao tecer comentários no texto do aluno e as escolhas de reescrita do aluno em posse de seu texto revisado (Gasparotto; Menegassi, 2013, p. 29).

Cientes da importância da etapa de revisão textual para o desenvolvimento da prática escrita dos alunos, é que se propôs a investigação cujos principais resultados aqui se apresentam. A seguir, são expostos os caminhos metodológicos

percorridos para esse empreendimento.

## Metodologia

Com o intuito de pesquisar a concepção e a prática de alunos do 2º ano do Ensino Médio da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal acerca da revisão textual, uma das etapas do processo de escrita, inicialmente, foi aplicar aos participantes um questionário, durante uma das aulas de produção textual, elaborado pela aluna-bolsista e pela professora orientadora. Além do conceito de revisão textual, buscou-se identificar se os alunos incluem essa etapa no processo de escrita, em quais ocasiões a realizam, entre outras questões pertinentes ao objeto da pesquisa, as quais podem ser vistas no Apêndice A.

Como dito, a pesquisa foi realizada com as turmas do 2º ano do Ensino Médio, totalizando 72 alunos. Desses, somente 5 (6,9%) não responderam ao questionário; no entanto, para a análise quantitativa e qualitativa das respostas, contou-se com os dados de 25 alunos apenas, 34,7%, pois foi esse o quantitativo de Termos de Consentimento e de Assentimento recebido. Os Termos foram elaborados conforme as normas do Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), da UFV. Além do Termo de Consentimento, o de Assentimento foi necessário, haja vista o fato de a maior parte dos alunos participantes serem menores de idade, o que será demonstrado na seção de resultados adiante.

Assim, de posse das autorizações, iniciou-se tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa dos dados obtidos por meio dos questionários respondidos por 25 participantes. O questionário mesclou tanto perguntas objetivas, com opções de respostas, cujos resultados possibilitaram a quantificação dos dados e demonstração dos resultados por meio de gráficos, quanto perguntas em que foi dada aos participantes a oportunidade de dissertar sobre o tópico em questão. Para esse tipo de questão, procurou-se identificar aproximações e distanciamentos das respostas, comentando e exemplificando sempre que oportuno.

Em um segundo momento, averiguou-se, por meio da questão que indagava possível revisão de dois trechos de textos, de gêneros textuais diferentes, se a

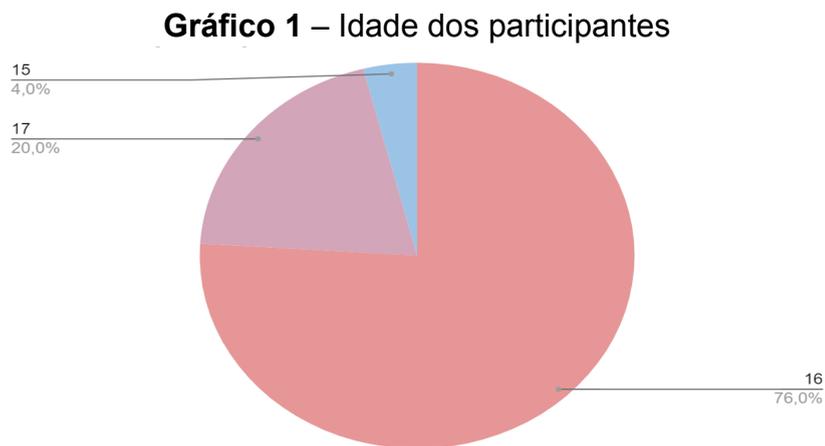
prática de revisão condiz com a concepção desse processo dada pelos alunos, ou seja, procurou-se identificar se os conceitos citados sobre o que é revisão de textos são, de fato, aplicados, quando essa tarefa é solicitada.

Na próxima seção, são apresentados e discutidos os principais resultados obtidos com a pesquisa.

## Análise dos dados obtidos

Como informado na seção anterior, embora a investigação tenha focado em duas turmas de 2º ano do Ensino Médio, totalizando 72 alunos, apenas 25 deles assentiram ou consentiram que seus dados fossem objeto de análise. Infelizmente, a adesão dos alunos para colaborarem com a pesquisa foi baixa. Apesar disso, buscou-se, com a amostra disponível, traçar um panorama sobre a concepção de revisão de textos desses alunos bem como de outros pontos pertinentes a essa e outras etapas do processo de escrita.

No que diz respeito à idade, primeira questão do questionário, os participantes estão entre a faixa etária de 15 a 17 anos, sendo que a maioria, 76%, possui 16 anos (GRÁFICO 1), ou seja, idade regular com essa série, considerando o ingresso obrigatório na escola aos 4 anos de idade.

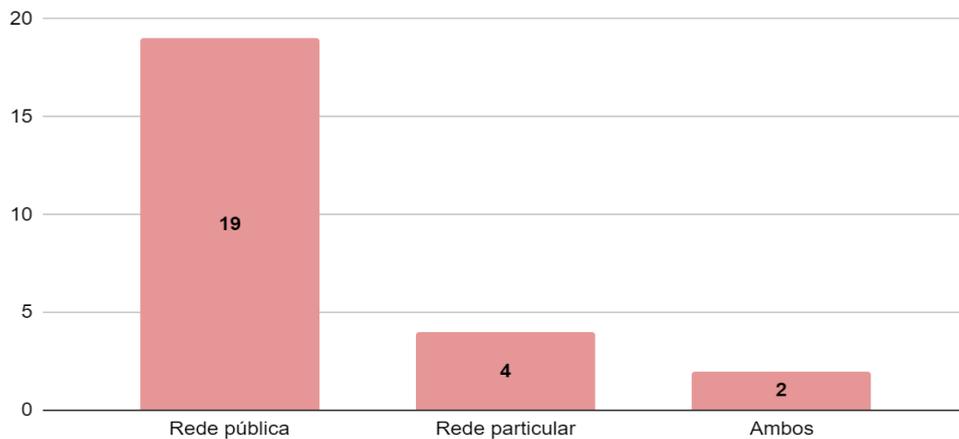


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Foi questionado também em que tipo de instituição eles cursaram o Ensino Fundamental, sendo as opções: escola pública, escola particular e/ou ambas. A grande maioria, 76%, cursou o Ensino Fundamental na rede pública de ensino,

como pode ser visualizado no Gráfico 2.

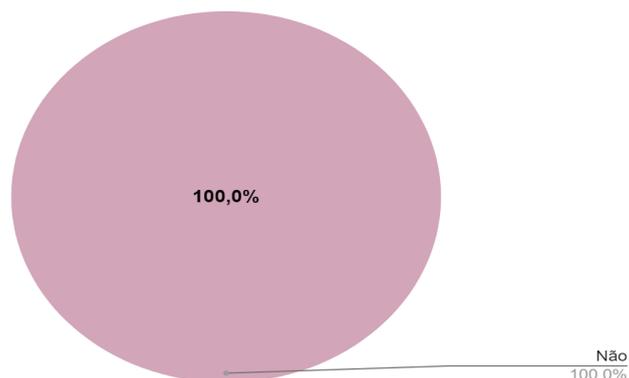
**Gráfico 2** – Tipo de instituição em que cursou o Ensino Fundamental



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Quando perguntados se em algum momento eles foram reprovados em alguma matéria, 100% dos participantes responderam que não (GRÁFICO 3). Embora o questionário tenha sido respondido de forma anônima, podemos questionar esse resultado, uma vez que muitos podem se sentir envergonhados de confessar uma possível reprovação, pois nem todos lidam bem com essa questão.

**Gráfico 3** – Reprovação em disciplinas



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Para a pergunta “O que é escrever para você?”, o Informante 1 explanou o seguinte:

Um papel em branco não acrescenta em nada, mas quando escrevemos algo ali ele ganha vida. É dessa forma que vejo a escrita. Escrever é sobre abrir seu coração e a sua alma e descrever todos seus sentimentos, é um silencioso grito que damos quando ninguém pode nos ouvir, é deixar lágrimas e sorrisos escorrerem do nosso coração. É usar a imaginação, criar mundos, universos, castelos, reinos, tudo em apenas um lugar. É sobre expressar o nosso lado humano, muitas vezes reprimido (Inf. 1<sup>6</sup>).

Segundo o aluno, escrever é mais que um conjunto de palavras em um papel, é sentimentos, é imaginação, é o momento em que se pode colocar os próprios sentimentos sem ser julgado, em que as pessoas podem ser elas mesmas, ou personagens.

Essa questão, sobre o que é escrever, obteve nove respostas que consideraram aspectos mais técnicos da escrita. Exemplos disso são: “Um meio de expressão e comunicação” (Inf. 2) e “Escrever letras, formando palavras, frases e textos. Com um certo conhecimento tanto de ortografia quanto de mundo, e criatividade dependendo do que for escrito” (Inf. 3).

Houve também respostas mais “sentimentais”, as quais somam seis; nelas, foram observadas definições ligadas à emoção, ao sentimento dos respondentes, como, por exemplo, “Expressar em palavras escritas o que eu não consigo gritar da minha alma para o mundo” (Inf. 4) e “Escrever, para mim, é dar à alma; ser quem eu realmente sou; colocar todos meus sentimentos na mesa, correndo o alto risco de apresentar minha vulnerabilidade” (Inf. 5).

Outras 10 respostas referem-se à imaginação, ao fato de a escrita poder ser um *hobby*, um meio de conforto. Exemplos disso são: “É um modo de me descontraír, fugir da realidade” (Inf. 6), “Uma forma de registrar a vida ou moldá-la” (Inf. 7) e “Escrever é uma arte onde você cria mundos, revela segredos e expõe sentimentos. É um lugar de paz e caos ao mesmo tempo onde você tem a habilidade de convencer pessoas, influenciar opiniões e trazer refúgio” (Inf. 8).

Essas respostas evidenciam a complexidade de se definir o ato de escrita. Cassany aponta que, nos últimos anos, vários autores têm se interessado pelo processo de composição da escrita e têm formulado algumas teorias para explicar essa atividade intelectual. Ele próprio propôs uma visão de escrita multidimensional,

---

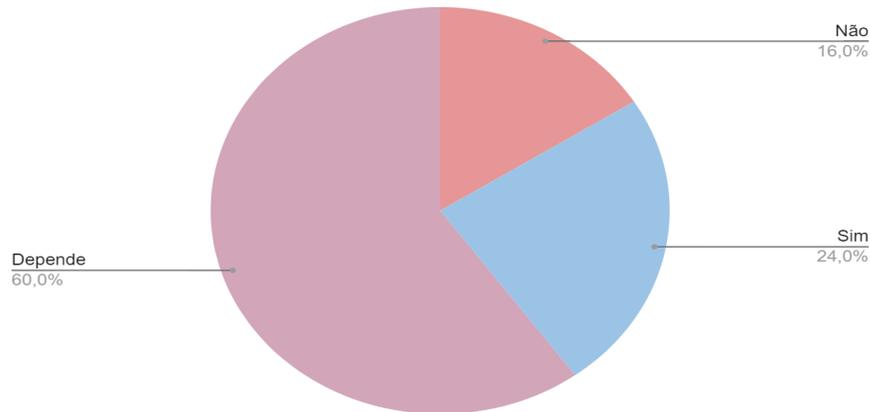
<sup>6</sup> Os participantes foram nomeados de informante (Inf.), a fim de se preservar suas identidades.

que varia da psicologia sociocultural vygotskyana à visão cognitiva do processo de escrita do texto. A primeira pressupõe que a escrita é uma herança sócio-histórica que o ser humano adquire e desenvolve em sociedade. A segunda define a escrita como uma tarefa altamente reflexiva e complexa, que traz como consequência o fato de não poder se falar em escrita espontânea (Cassany, 2004b).

Sobre a dificuldade de escrever, 60% dos participantes falaram que depende do texto (GRÁFICO 4). Se for um texto mais formal, como artigos, texto dissertativo-argumentativo, que precise de mais técnicas e mais conhecimentos, os alunos possuem mais dificuldade em escrever, mas, se for um texto mais simples, que seja mais informal, a dificuldade é a imaginação. É bastante comum as pessoas considerarem que precisam de imaginação, inspiração para escrever; no entanto, escrever é um hábito que se adquire com técnicas e prática, a fim de se obter maior familiaridade com os diferentes gêneros textuais nas diversas situações de uso, monitoradas ou não.

Dos participantes, 16% responderam que não consideram difícil escrever, mas não se justificaram. Já aqueles 24% que falaram que sim, que escrever é difícil, acreditam ter certa dificuldade para escrever por causa do bloqueio criativo e/ou por dificuldade de organização textual, ou seja, encontram obstáculos ao pensarem na sequenciação das ideias no nível textual, como, por exemplo, pode-se observar na resposta do Inf. 9, que se justificou apontando o seguinte: "Sim. Porque há tantas formas diferentes de escrever algo, tantos rumos que uma história pode tomar que se torna difícil pensar em algo concreto".

**Gráfico 4 – Dificuldade para escrever**

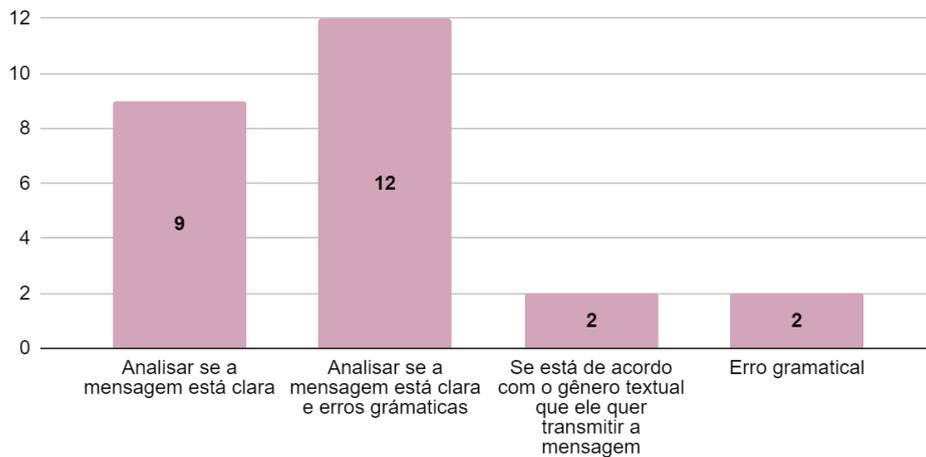


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Para a pergunta central desta investigação, os participantes entraram em consenso sobre o que é revisar um texto, já que a maior parte deles citou “analisar se a mensagem está clara” e “olhar os erros gramaticais” ao mesmo tempo (48%). A importância do gênero textual também foi apontada por 8% dos respondentes, que alegaram ser necessário observar se a mensagem está de acordo com o gênero textual, a considerar a situação de comunicação a que os sujeitos estão inseridos. (GRÁFICO 5). Uma resposta que pode ilustrar tais apontamentos é a seguinte: “Revisar um texto é conferir se a ideia que você deseja passar está clara e sem erros, de forma que deixe sua mensagem de uma maneira acessível e atrativa” (Inf 9).

Interessante constatar que a noção de “erro”, tão comum quando o assunto é revisão de textos, não prevaleceu nas respostas desses alunos. Isso pode ser um indicativo do trabalho que se vem construindo com eles, ao longo do Ensino Médio, em que se procura dar mais importância ao processo da escrita do que propriamente ao resultado em termos de contagem de erros e acertos, ou seja, é um trabalho que entende os alunos como sujeitos do dizer e o professor como coautor e mediador da escrita (Geraldi, 1984; Menegassi, 2010).

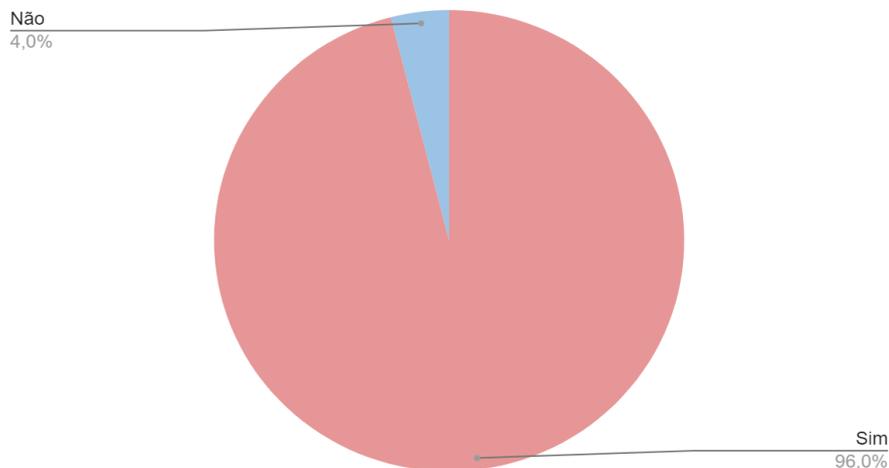
**Gráfico 5 – O que é revisar?**



**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Perguntados se eles revisam os textos que escrevem, 96% responderam que revisam, logo, apenas 4% não revisam. Foi animador verificar que os alunos levam em consideração essa etapa tão importante do processo de escrita.

**Gráfico 6 – Costume de revisar os textos que escrevem**

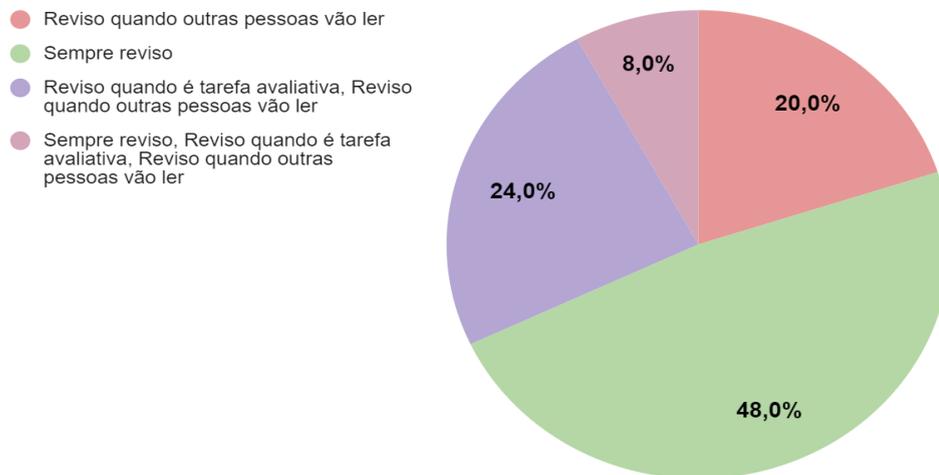


**Fonte:** Dados da pesquisa, 2022.

Quando indagados sobre em quais situações costumam revisar seus textos, foram dadas quatro opções de respostas aos alunos, que poderiam marcar mais de uma. Assim, 20% dos entrevistados responderam que revisam apenas quando outras pessoas vão ler, 48% sempre revisam, 24% revisam quando é tarefa

avaliativa e quando outras pessoas vão ler, 8% sempre revisam, sendo atividade avaliativa e quando outras pessoas vão ler.

**Gráfico 7 – Em que situações revisa o próprio texto**



Fonte: Dados da pesquisa, 2022.

Os dados demonstram, portanto, a preocupação dos alunos com o olhar do outro, ou seja, com aquele que lerá o texto e poderá avaliá-lo, criticá-lo, elogiá-lo (52%), o que corrobora a visão de Bazerman (2015, p. 107), quando aponta que os motivos mais profundamente vinculados à escrita são:

[...] evitar o embaraço e obter aprovação. Por mais primorosas que sejam as avaliações, a imaginação dos estudantes sobre o que se pode realizar por escrito é limitada e suas motivações muitas vezes são fortemente afetadas por emoções de aversão e pelo medo de deixar a desejar. O estudante não é preparado para ver a escrita simplesmente como execução bem-sucedida de uma tarefa, de modo a atender as condições para fazer o que tem a fazer.

Infelizmente, essa postura por parte dos alunos tem por vezes, como consequência, a falta de engajamento e de produção de uma escrita significativa, que os poderia levar ao desenvolvimento de habilidades de escrita.

De posse das concepções dos alunos acerca da revisão textual, procurou-se analisar se os conceitos citados são, de fato, aplicados, quando essa tarefa é solicitada. Para isso, foram dados trechos de textos de gêneros textuais variados com sua respectiva contextualização. Foi indagado aos alunos se eles revisariam ou não os excertos.

Para o primeiro trecho: “Diante de tal situação, os ministério deveria se unir em prol de uma politica mais efetiva. Assim, o problema da má distribuição de renda será melhorado”, retirado de redação do Enem (texto dissertativo-argumentativo), 87% responderam que realizariam a revisão textual do exemplo exposto. Uma resposta que sintetiza bem o que foi apontado pelos participantes, como justificativa para a revisão, é:

Há erros ortográficos ('os ministério' e 'politica') e a ausência de descrição do que seria considerado uma política mais efetiva para a melhora na distribuição de renda. Ademais, como o trecho extraído se trata de uma proposta de intervenção de um texto dissertativo-argumentativo, o candidato não deveria sugerir uma ação ao órgão especificado, mas sim impor o que deve ser realizado por ele (Inf. 10).

Importante notar que as intervenções não se restringem a fatores gramaticais; a busca pela clareza e adequação às especificidades do gênero textual em questão também foram recomendadas.

Os 4,3% que não revisariam justificaram que, se o participante revisasse, provavelmente iria encontrar algum erro e teria que reescrever o texto, e os restantes, 8,7%, ficaram inseguros por não saber muito bem do assunto tratado no texto. O primeiro grupo parece estar mais preocupado com o cumprimento da tarefa do que com a qualidade do texto entregue, já que uma reescrita poderia atrasá-los, considerando o contexto do Enem em que o participante tem tempo limitado para realizá-lo. Há ainda a possibilidade de esse grupo estar considerando a revisão no momento em que o rascunho foi passado a limpo; assim, ao se verificar desvios de diferentes ordens, não seria possível proceder à reescrita, visto que contam apenas com uma folha definitiva de redação. Já o segundo grupo parece ter ligado o conceito de revisão mais ao aspecto temático, ou seja, acreditam não ter conhecimento de mundo suficiente para empreender a revisão. Fato é que a revisão textual é mais ampla do que muitos concebem. Ela é também focada em aspectos mais superficiais do texto, tais como problemas ortográficos ou gramaticais; no entanto, abarca, ainda, “[...] questões concernentes à textualidade, ao gênero textual, ao seu suporte e à esfera de circulação” (Coelho; Antunes, 2010, p. 207).

O segundo trecho analisado pelos alunos faz parte da letra da canção

“Cuitelinho”, gravada originalmente em 1974 por Nara Leão, no disco Música Popular do Centro-Oeste/Sudeste - 4, produzido por Marcus Pereira. A letra de Cuitelinho – "cuitelo" é um regionalismo para beija-flor – faz referência ao cenário e ao folclore do Pantanal.

Cheguei na bera do porto  
Onde as ondas se espaia  
As garça dá meia volta  
E senta na bera da praia

*Cuitelinho*, Paulo Vanzolini

Grande parte dos participantes afirmou que não mudaria nada no texto, uma vez que não revisaria palavras destoantes da norma padrão em uma letra de canção popular, haja vista ser o desvio intencional com vistas a trazer marcas identitárias daquele povo e realidade retratadas, ou seja, há aqui a percepção de adequação e inadequação ao contexto em detrimento dos conceitos de certo e errado (Bagno, 1999). As seguintes respostas podem resumir as ideias:

Não, eu não o revisaria, pois em meu ponto de vista, a arte não deve ser justificada e não deve seguir padrões. A arte engloba tanto o que é considerado ‘certo’ quanto o ‘errado’, e é isso que a torna tão bonita e inclusiva. A arte é uma forma de expressão e manifestação cultural, e que não necessariamente necessita de ser racional. As emoções são o maior guia de um artista (Inf. 11).

Revisaria, porém, não mudaria nada. É possível enxergar o emprego intencional de palavras escritas de forma mais informal, geralmente como se fala, em regiões do interior. Esse emprego informal delas é uma ferramenta, bem planejada, usada de forma artística, e não tecnicamente errada, pois foi usada propositalmente para fins artísticos (Inf. 12).

Porém, duas pessoas acharam que seria necessária uma revisão, ambas colocariam o texto na norma padrão. Neste caso, percebe-se que a norma é tomada como balizador de revisão, sem se considerar outros aspectos que concorrem para a adequação do texto à situação de comunicação.

Comparando os dados obtidos, a partir da aplicação dos dois trechos a serem revisados, é possível afirmar que o grupo de alunos participantes da pesquisa aplica, sim, a concepção de revisão textual que possuem – especialmente clareza da mensagem e adequação ao gênero textual – à tarefa de revisão textual, já que

consideraram, para além da norma padrão, as características do gênero e os fatores pragmáticos tanto ao analisarem a letra da canção folclórica, optando por não interferirem nas possíveis inadequações, quanto ao adequarem o trecho de Redação de Enem, uma vez que se trata de contexto monitorado de avaliação e no qual se requer conhecimento da norma padrão para atendimento à situação formal de interação. Sendo assim, forma, conteúdo e aspectos pragmáticos do texto são considerados.

A seguir, teceram-se algumas considerações finais.

### **Considerações finais**

A pesquisa objetivou investigar a concepção e a prática de alunos do 2º ano do Ensino Médio da Central de Ensino e Desenvolvimento Agrário de Florestal acerca da revisão textual, uma vez que se entende o processo de revisão textual como parte integrante e decisiva para o desenvolvimento da escrita, entendida como prática social.

Embora a adesão dos alunos tenha sido baixa, conforme já relatado, foi possível traçar um panorama acerca da concepção de revisão textual dos participantes e de outras questões pertinentes a essa etapa do processo de escrita, o qual conta ainda, de acordo com Menegassi (2010), com o planejamento, execução, reescrita e avaliação, conforme apontado na Introdução deste texto.

Os participantes entraram em consenso sobre o que é revisar um texto, considerando a clareza e a adequação do gênero textual como pontos importantes nessa empreitada. A noção de erro, embora citada, não foi predominante, o que revela maior consciência dos alunos em relação ao que de fato seja revisar um texto ou pelo menos em relação ao que não é exclusividade dessa tarefa.

Além disso, os participantes também apontaram ter o hábito de revisar seus próprios escritos, especialmente quando outro irá ler, seja o professor, com fins avaliativos, seja um terceiro leitor.

Foi perceptível também que a concepção de revisão textual que possuem é pertinente à tarefa de revisão textual, uma vez que levaram em consideração a questão da clareza, adequação ao gênero textual e ao contexto para revisar os dois

excertos apresentados: o trecho de uma redação do Enem e o de uma canção regional.

Em suma, com o trabalho realizado, foi possível levar os alunos a refletirem mais sobre a importância da revisão textual como parte do processo de escrita, o que poderá contribuir para implementação ou aumento dessa prática e, conseqüentemente, para a melhoria da competência escritora.

## Referências

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 1999.

BAZERMAN, C. *Retórica da ação letrada*. Tradução de Adail Sobral, Angela Dionisio, Judith Chambliss Hoffnagel, Pietra Acunha. São Paulo: Parábola, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, DF: MEC; SEMTEC, 2002.

CASSANY, D. *La cocina de la escritura*. 11. ed. Barcelona: Anagrama, 2004a.

CASSANY, D. *Construir la escritura*. 4. ed. Barcelona: Paidós, 2004b.

CASSANY, D. *Descrever o escrever: como se aprende a escrever*. Tradução de Osmar de Souza. Itajaí: Editora da Univali, 1999.

COELHO, S. M.; ANTUNES, L. B. Revisão textual: para além da revisão linguística. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 14, n. 26, p. 205-224, jul. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4361>. Acesso em: 14 maio 2020.



GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de ensino médio. *Calidoscópico*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 29-43, jan./abr. 2013. DOI 10.4013/cld.2013.111.04.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste, 1984.

GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.

MENDES, E. C. C. *Lendo como escritores: a revisão de textos colaborativa como mediadora no processo de aprimoramento da competência escritora de estudantes do ensino médio para o enem*. 2020. 186 f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MENEGASSI, R. J. Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto. 1998. 263 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/2ZHiCLV>. Acesso em: 14 maio 2020.

MENEGASSI, R. J. O processo de produção textual. In: SANTOS, A. R.; GRECO, E. A.; GUIMARAES, T. B. (org.). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010. p. 71-102.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão e reescrita em documentos oficiais: conceitos e orientações metodológicas. *Signum*, Londrina, v. 17, n. 2, p. 166-192, dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2014v17n2p166>.

MUNIZ JR, J. S. Revisor, um maldito. In: RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N.; COURA SOBRINHO, J.; SILVA, R. B. (org.). *Leitura e escrita em movimento*. São Paulo: Petrópolis, 2010. p. 269-290.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos. 8. ed. São Paulo: Globo, 1992.

WHITE, R. V., ARNDT, V. *Process writing*. London: Longman, 1995.

Recebido em: 25 abr. 2024.  
Aprovado em: 27 maio 2024.

Revisor de língua portuguesa: João Pedro Buzinello Michelato  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho



## APÊNDICE A

### Questionário aplicado aos participantes da pesquisa

**Qual sua idade?**

- 14
- 15
- 16
- 17
- 18+

**Onde cursou o Ensino Fundamental?**

- Rede pública
- Rede particular
- Ambos

**Já foi reprovado em alguma série?**

- Sim
- Não

**Se já foi reprovado, em que série isso ocorreu?**

- Nunca fui reprovado
- Anos iniciais do fundamental
- Anos finais do fundamental
- 1º ano do ensino médio
- Estou repetindo o 2º ano

**O que é escrever para você?**

**Você considera ser difícil escrever? Por quê?**

**Na sua opinião, o que é revisar um texto?**

**Você costuma revisar os textos que escreve?**

- Sim
- Não

**Se costuma revisar seus textos, em quais situações o faz?**

- Nunca reviso
- Sempre reviso
- Reviso quando é tarefa avaliativa
- Reviso quando outras pessoas irão ler
- Outros...

**Analise o trecho a seguir o contexto de produção no qual ele está inserido. Você o revisaria? Justifique sua resposta.**

Contextualização: Trecho de redação do Enem (texto dissertativo-argumentativo) Diante de tal situação, os ministério deveria se unir em prol de uma política mais efetiva. Assim, o problema da má distribuição de renda será melhorado

**Analise o trecho a seguir o contexto de produção no qual ele está inserido. Você o revisaria? Justifique sua resposta.**

Contextualização: Trecho da letra da canção Cuitelinho, gravada originalmente em 1974 por Nara Leão, no disco Música Popular do Centro-Oeste/Sudeste - 4, produzido por Marcus Pereira. A letra de Cuitelinho – "cuitelo" é um regionalismo para beija-flor – faz referências ao cenário e o folclore do Pantanal.

Cheguei na bera do porto  
Onde as ondas se espaia  
As garça dá meia volta  
E senta na bera da praia

## **Produção de comentários por crianças escolares a partir de proferição de enunciado narrativo**

### ***Production of comments by children of school age based on narrative utterances***

### ***Producción de comentarios por parte de niños de de escuela a partir de declaración narrativa***

Gisele de Assis Carvalho Cabral<sup>1</sup>

 0000-0002-4885-6874

Érika Christina Kohle<sup>2</sup>

 0000-0003-0907-4420

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo enfatizar a importância das criações enunciativas pelas crianças em situações sociais de trocas verbais, como a elaboração de comentários para postá-los em um site. Nesse sentido, tem como objetivo evidenciar a importância das propostas de escrita que possibilitam a formação do leitor e do criador de enunciados, cujas ações se manifestam entre interlocutores reais que utilizam a linguagem escrita como meio de constituição de sentidos. A partir do problema “Até que ponto as crianças se motivam a participarem de atos de ler e de escrever com função social?”, a investigação se desenvolveu à luz do aporte teórico da filosofia da linguagem bakhtiniana, por meio da metodologia dialógica. No recorte relatado neste artigo, às crianças foi proposto que proferissem para alguém uma história e depois comentassem no site de onde a história foi selecionada sobre ela ou sobre a experiência de sua proferição. Com a materialização da proposta, constatou-se por meio dos resultados que, com a elaboração de atos de escrita por meio de gêneros do enunciado pelas crianças, possibilitou-se a elas a experiência de situações autênticas de intercâmbio verbal, a compreensão da função social do comentário e a motivação para escrevê-lo.

**PALAVRAS-CHAVE:** situações sociais de trocas verbais; elaboração de atos de escrita; gêneros do enunciado.

**ABSTRACT:** This article emphasizes the importance of utterances creations by children in social situations of verbal exchanges, such as creating comments to post on a website. In this sense, it aims to highlight the importance of writing proposals that enable the formation of the reader and the creator of utterances, whose actions are manifested between real

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(Unesp), Campus de Marília. E-mail: [gikbral7@hotmail.com](mailto:gikbral7@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho(Unesp), Campus de Marília. E-mail: [erika.kohle@unesp.br](mailto:erika.kohle@unesp.br)

interlocutors who use written language as meaning construction. Based on the problem – “To what extent are children motivated to participate in acts of reading and writing with a social function?” the investigation was developed, in light of the theoretical contribution of Bakhtin's philosophy of language, through dialogic methodology. In the excerpt in this article, children were asked to tell someone a story and then comment on the website from where the story was selected, about it, or about the experience of describing it. With the materialization of the proposal, it was verified through the results that with the elaboration of writing acts through genres of utterance by the children, they could experience authentic situations of verbal exchange, the understanding of the social function of the comment, and the motivation to write it.

**KEYWORDS:** social situations of verbal exchanges; preparation of written acts; utterance genres.

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo enfatizar la importancia de las creaciones enunciativas de los niños en situaciones sociales de intercambios verbales, como la creación de comentarios para publicarlos en un sitio web. En este sentido, se pretende resaltar la importancia de propuestas escritas que posibiliten la formación del lector y del creador de enunciados, cuyas acciones se manifiestan entre interlocutores reales que utilizan el lenguaje escrito como medio de constitución de significados. Basado en el problema – “¿En qué medida se motiva a los niños a participar en actos de lectura y escritura con función social?” la investigación se desarrolló, a la luz del aporte teórico de la filosofía del lenguaje de Bajtin, a través de la metodología dialógica. En el extracto reportado en este artículo, se pidió a los niños que le contaran a alguien una historia y luego comentaran en el sitio web, de donde se seleccionó la historia, sobre ella o sobre la experiencia de contarla. Con la materialización de la propuesta, se constató a través de los resultados que, con la elaboración de actos de escritura a través de géneros de enunciación por parte de los niños, se logró que vivenciaron situaciones auténticas de intercambio verbal, la comprensión de la función social del comentario, y la motivación para escribirlo.

**PALABRAS CLAVE:** situaciones sociales de intercambios verbales; elaboración de actos escritos; géneros del enunciado.

## Introdução

Este artigo expõe dados obtidos em uma pesquisa de doutorado<sup>3</sup> realizada com crianças do quinto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de um bairro periférico de um município de médio porte, localizado no interior do Estado de São Paulo.

Essa pesquisa se baseou nas relações dialógicas entre professora/pesquisadora e crianças escolares para que estas percebessem a

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma pesquisa de doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Marília, na linha Teoria e Práticas Pedagógicas, sob orientação da livre-docente Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto, iniciada em 2021, que se encontra em andamento, cuja qualificação se deu no ano de 2024 e a defesa ocorrerá em março de 2025. A investigação, protagonizada por Gisele de Assis Carvalho Cabral, se intitula “Leitura do livro ilustrado no ensino fundamental: trocas dialógicas e a constituição do leitor literário”.

linguagem como manifestação de trocas verbais sociais presente em suas vidas, com o intuito de atingir o objetivo de enfatizar a importância das propostas de escrita que possibilitam a formação do leitor e do criador de enunciados, cujas ações se manifestam entre interlocutores reais que utilizam a linguagem escrita como meio de constituição de sentidos.

Como a linguagem é viva, os atos de escrever devem ser elementos da vida das crianças, endereçados a alguém. Logo, não pode haver interlocutor abstrato quando se trabalha com o ensino da língua (Volochínov, 2017). Uma vez que a realização de atos de escrita se dá no processo social, entre interlocutores reais, ela nem se aproxima de ser um amontoado de fragmentos ou de frases desconexas e não endereçáveis.

Ao compreender o enunciado como elemento indissociável da situação extraverbal de troca social, que o atualiza, insere-o em uma esfera em que a linguagem se manifesta, concebendo a situação de troca social como responsável pela materialização do enunciado em seu funcionamento sócio-histórico. Assim, o enunciado deve ser considerado muito mais o resultado de um ato enunciativo que uma configuração semântico-sintático-morfológica de encadeamentos de elementos linguísticos (Kohle, 2016), afinal, embora se manifeste linguisticamente, relaciona-se muito mais ao sentido. Portanto, na construção de sentidos, o projeto de dizer possibilita o jogo de trocas verbais com o outro, que tem voz e que interage com o locutor, porque toda compreensão é preche de resposta, pois a alternância discursiva, obriga o outro a tornar-se locutor, já que o próprio locutor não espera uma compreensão passiva ao elaborar seus enunciados.

Diante de tais constatações, o desafio foi envolver a criança no seu processo de aprendizagem, considerando que, quando os atos de escrever se distanciam da relação dialógica entre a criança e sua experiência na relação com o outro, nela não se desperta a necessidade de realizar esses atos. Essa necessidade não nasce com a criança, uma vez que as necessidades e os sentidos precisam ser formados, consolidando-se a partir das experiências vividas com a linguagem escrita em processos de interlocução. Não basta, então, que a criança observe um fenômeno ou que ela ouça as explicações do professor para que um conteúdo se

torne consciente para ela; esse conteúdo deve ser objeto das ações que a criança realiza e que fazem parte de sua atividade dentro da qual os objetivos correspondentes a cada uma delas estão ligados ao motivo gerador da atividade (Davydov, 1999).

Ao considerar o constatado, as crianças foram levadas a compreenderem o gênero do enunciado com base nos estudos de Bakhtin (2006) e de Volóchinov (2017), que o conceituaram como meio para que as relações entre os usuários da linguagem se estabeleçam ao se configurarem como mediadores de trocas sociais, vistos em sua instabilidade e considerando as múltiplas possibilidades de significação da palavra intercambiada por ele, uma vez que esses estudos são feitos com base na premissa de que

[...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso* (Bakhtin, 2016, p. 11-12).

A linguagem é, então, concebida como um objeto de intercâmbio social, um processo que promove a interlocução, por meio de enunciados passíveis de entendimento, numa determinada situação social, dependente da possibilidade de resposta dos seus interlocutores. Por esse motivo, as propostas de escrita de diferentes enunciados aos participantes da pesquisa se embasaram no entendimento da linguagem como objeto social ao objetivarem, por isso mesmo, a escrita em situações de trocas verbais com o outro – um interlocutor real – por meio do uso de suportes condizentes com os interesses das crianças e com a função dos tipos de enunciado que foram objetivados.

A partir da concepção de linguagem anteriormente explanada, propôs-se às crianças que proferissem para alguém uma história estrangeira traduzida, escolhida

por elas dentre tantas do site – enunciado narrativo –, para depois comentarem no próprio local de onde a narrativa foi selecionada suas impressões sobre a história ou sobre as suas experiências de acordo com sua proferição.

Optou-se por assumir a perspectiva sobre leitura e proferição segundo os estudos de Élie Bajard (2014, p. 26), que concebe proferir e ler como práticas distintas, e que, portanto, exigem operações distintas de quem as realiza.

Mediante a atribuição de um termo específico, *transmissão vocal*, pretendemos, em primeiro lugar, conferir à “voz alta” um estatuto pleno, distinto do ato de ler. Em segundo lugar, nossa intenção é restringir o termo leitura à “compreensão da forma gráfica do texto”. A transmissão vocal, endereçada a ouvintes por um proferidor, evidencia a presença concomitante de um emissor e de um receptor – o primeiro *emite*, o segundo *escuta*; nesse momento preciso nenhum dos dois lê.

Nessa ótica, ler é atribuir sentidos, é compreender o que está grafado, enquanto proferir é dizer o texto em voz alta, é transmitir oralmente uma história a outra pessoa. Ao propor às crianças que proferissem a história, foi solicitado que a pronunciassem em voz alta para outra pessoa, o que pressupõe que, para proferir, deve-se ler previamente e compreender a história antes. Portanto, o ato de proferir não é ler, uma vez que quem profere já leu – compreendeu o enunciado – e quem escuta não tem o enunciado escrito diante dos olhos, assim não lê, apenas ouve. Desse modo, procurou-se criar nas crianças a necessidade da leitura propondo a proferição ou o contar com suas próprias palavras. Nesse caso, optando por uma ação ou outra, a leitura deveria vir antes.

Para as propostas da pesquisa, sempre que possível, recorreu-se aos materiais disponibilizados pelo Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum – em seu site, uma vez que seus conteúdos, suas propostas e os enunciados disponibilizados por tal núcleo estão de acordo com a concepção de apropriação de atos de ler e de escrever que promovam o desenvolvimento intelectual dos sujeitos, por meio da formação das crianças conceituadas como seres pensantes, que sabem utilizar os conhecimentos adquiridos para compreender o mundo e nele agir de forma ativa e responsável. Visto que as propostas do NAHum partem da premissa de que a linguagem escrita é um instrumento cultural complexo, que cumpre uma função social como meio de interação entre os sujeitos sociais, elas

oferecem, desde o princípio da escolarização da criança, o processo de apropriação da linguagem escrita por meio do estudo e do conhecimento dos diversos gêneros enunciativos, que são modalidades enunciativas constituídas historicamente nas mais diferentes esferas de interação social, com suas peculiaridades de organização, cumprindo diferentes finalidades interativas entre os interlocutores, veiculando variados conteúdos e estilos conforme as circunstâncias em que são utilizadas. Portanto, assim como o NAHum, a tese da qual este artigo faz parte propõe o processo de alfabetização que não pretende ensinar as crianças os sons das letras, suas representações gráficas, suas diferentes formas de união para formar palavras soltas, frases pontuais etc., mas que mostra à criança a riqueza e a complexidade que marcam o trabalho com os enunciados que fazem parte do acervo vivo da linguagem escrita.

O Núcleo de Alfabetização Humanizadora – NAHum – disponibiliza em seu site <https://nahum-lescrever.com.br> conteúdo para nutrir de informações culturais seus leitores e para auxiliar os professores a oferecer às crianças histórias das diversas regiões brasileiras e histórias estrangeiras traduzidas. Das inúmeras histórias publicadas pelo NAHum, para propor um trabalho de elaboração escrita vinculado à situação real de intercâmbio verbal, foi selecionado pela maioria das crianças da turma um conto alemão, intitulado “O jarro de vinagre”, com ilustrações que se encontram especificamente na categoria “Histórias estrangeiras” dentro do botão “Histórias”, na aba “Publicações”, que está na tela inicial do site mencionado.

## Fundamentação teórica

As proposições desta investigação se alicerçaram nos referenciais teóricos da Teoria Histórico-Cultural, que forneceram as bases para a compreensão do processo de desenvolvimento de capacidades autorais dos sujeitos, assim como nos estudos de Bakhtin e Volochínov, que proporcionaram uma visão dialógica e dinâmica da linguagem verbal organizada em gêneros do enunciado e, conseqüentemente, ofereceram elementos para o ensino de atos de escrever inseridos em situações de criação de enunciados com função social.

Por meio da contribuição dos estudos dos autores que integram a Teoria-Histórico-Cultural, ressalta-se a consideração de que a educação organizada pelo professor para conduzir a aprendizagem discente revela-se fundamental, uma vez que, ao aprender com sua ajuda, a criança se desenvolve e muda qualitativamente o seu psiquismo, não apenas pelos novos conhecimentos adquiridos nesse processo, mas também, e principalmente, pelas transformações que se dão em sua formação como pessoa humana. Assim,

[...] quando se trata das atividades próprias da escola, pode ser a do professor ou a de um colega mais experiente do que a criança. Quando se considera que uma criança, em seu processo de aprendizagem, tenta realizar uma ação e não consegue fazê-la sozinha, necessitando da ajuda de um sujeito mais experiente, conseguindo com isso realizar essa ação, dizemos que a ação do “outro” atuou nas possibilidades de aprendizagem presentes em sua zona de desenvolvimento proximal (ou próxima, potencial, iminente), definida pela “diferença entre o nível de tarefas realizáveis com o auxílio dos adultos e o nível das tarefas que podem desenvolver-se com uma atividade independente (Vigotskii, 2006, p. 112).

Ainda de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, os sujeitos aprendem e desenvolvem suas funções psicológicas superiores, tais como: o raciocínio lógico, a memória e a atenção voluntárias, as capacidades simbólicas, as linguagens, a formação de conceitos etc., em relação com o objeto de conhecimento juntamente com outros sujeitos que nos dão o suporte necessário para a realização de uma nova aprendizagem.

A pesquisa também se apoiou teoricamente nas concepções de Bakhtin (2006, 2008) e de Volochínov (2017) de que é por meio da interação com o outro que o sujeito se constitui e ao mesmo tempo se apropria do conhecimento e dos costumes sociais.

Além disso, para os processos de ensino e de aprendizagem da linguagem, a pesquisa considerou com Bakhtin, no adendo intitulado “Os gêneros do discurso”, presente na obra “Estética da criação verbal” (Bakhtin, 2006, p. 274), o enunciado como a unidade real da comunicação humana, diferente de outras unidades da língua, como as palavras e as orações. Os enunciados diferenciam-se das outras unidades linguísticas por suas principais peculiaridades. Segundo Bakhtin, eles

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos estes três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de determinado campo da comunicação. (Bakhtin, 2006, p. 261).

Desse modo, o enunciado é compreendido como elemento das trocas verbais em relação indissociável com a vida e, por isso, trata-se de algo concreto, ou seja, de um evento único, de um ato de fala social, não podendo ser reduzido a abstrações que debilitariam suas relações com o campo da existência da vida, já que todo enunciado participa de uma atividade humana. Isso, porque

[...] o desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo de investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam) é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (Bakhtin, 2006, p. 265).

Essa realização exterior da atividade mental deve ser regulada por uma orientação social mais ampla e imediata na interação entre interlocutores concretos. E, ainda, durante a sua formação, a pessoa desenvolve suas capacidades linguísticas em contato constante com os enunciados dos outros, que são plenos com as palavras desses outros, formados numa cadeia de enunciados reelaborados que dialogam ininterruptamente entre si, já que todos os enunciados estão ligados aos diversos campos da atividade humana que, por sua vez, estão ligados aos usos da linguagem.

## Metodologia

Com base na concepção do ensino da linguagem como forma de intercâmbio verbal entre as pessoas, por meio de enunciados produzidos em situações sociais, foi proporcionada a uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental uma formação mais ampla e complexa de leitor e de criador de enunciados escritos,

cujas ações se manifestaram entre interlocutores reais que utilizaram os recursos da linguagem escrita como meio de constituição de sentidos.

Como o trabalho foi desenvolvido com crianças e existem normas para o desenvolvimento de pesquisa envolvendo pessoas, a pesquisa teve autorização do Comitê de Ética da universidade à qual se vincula, por meio da submissão de documentos à Plataforma Brasil, com o parecer favorável número 5.541.249 de 22 de julho de 2022, em obediência às resoluções 196/96 e 251/97, que dispõe sobre a pesquisa com seres humanos.

A metodologia utilizada se fundamentou na concepção dialógica de linguagem pensada por Bakhtin (2006, 2008, 2016) e por Volochínov (2017), que defende a constituição do sujeito por meio da alteridade, alimentada pelas interações sociais das quais ele participa em todos os campos da atividade humana.

De acordo com a concepção dialógica, no âmbito de estudos das Ciências Humanas, o foco da pesquisa é o ser ativo, expressivo e falante, ou seja, pensante, que conhece o mundo por meio do outro (Bakhtin, 2016). Desse modo, a pesquisa em ciências humanas “[...] propõe um exercício constante de construção de compreensões apontando que o passado jamais estará fechado porque sempre estará sujeito a novas compreensões pelo presente” (Geraldini, 2010, p. 65), criando também, e ao mesmo tempo, compreensões futuras. Mesmo antes de se configurarem terrenos de produção de mensagens, os eventos são elos de uma cadeia que não apenas os une, como também dinamiza as relações entre pessoas e discursos anteriores.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos do diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação [...] (Bakhtin, 2006, p. 410).

A partir do momento em que a interação verbal passa a ser encarada como

categoria básica da concepção de linguagem, todo enunciado passa a fazer parte de um processo infinito de trocas verbais. Em convergência com esse modo de pensar, os apontamentos de Vygotsky constataam que

[...] nesse processo de produção de significação nas relações sociais na/da história, as palavras mudam de sentido em contextos diferentes, mas são materializadas, concretizáveis, visualizadas no processo de comunicação entre os sujeitos, ou seja, o “sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata”. (Vigotski, 2001, p. 465).

Por meio dessas articulações, a fidelidade ao princípio da alteridade e do dialogismo é mantida e todas as vozes podem ser ouvidas, pois, nas relações dialógicas, os sentidos precisam ser enriquecidos e incorporados aos contextos nos quais as relações sociais são tecidas. De acordo com Faraco (2009, p. 85), “os enunciados são dialógicos, porque [...] emergem – como respostas ativas que estão no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos”.

Nesse novo modo de ver a pesquisa em ciências humanas, as questões e as práticas se inserem no reconhecimento de sua atualidade e da necessidade de seu constante questionamento como um exercício de ação de uma profunda valorização dos atos únicos que definem a vida humana, livre de resoluções definitivas ou de formulações conceituais acabadas.

Assim, a realização da pesquisa nessa área se dá no encontro de visões, ideologias e orientações múltiplas e, por isso, situa-se numa dimensão de pluralidade, uma vez que a todo instante da pesquisa sempre houve o encontro de duas ou mais pessoas, isto é, de consciências em interação, o que contribuiu para a constituição recíproca do saber de cada um dos participantes.

Ademais, no caso da proposta aqui socializada, fez-se necessária a criação de condições pertinentes e favoráveis ao processo de apropriação da escrita pelas crianças por meio dos diálogos efetivados em busca de um mesmo propósito: a elaboração de enunciados escritos com função social pelas crianças.

A função social de determinado gênero do enunciado fica evidente quando se

tem uma concepção de quem seria o outro no processo de interlocução e, a partir disso, são feitas tentativas pelo autor/enunciador de ocupar o lugar do outro – como leitor/destinatário –, com seus prováveis modos de ver o mundo, na tentativa de se fazer compreender, experienciando assim a alteridade na busca de completar-se pelo outro.

Vale ressaltar que, na prática, pesquisador e pesquisado ou professora e crianças participaram ativamente do processo investigativo, porque “não há trabalho de campo que não vise ir ao encontro com um outro” (Amorim, 2004, p. 16). Para isso, todos foram considerados como sujeitos ativos em constante transformação. Desse modo, na condição de professora, exerceu-se influência ativa no desenvolvimento das crianças ao criar condições para que sua atividade transcorresse de modo a transformar qualitativamente seus processos mentais.

Em síntese, distante das metodologias que, para tudo, querem criar abstrações, o que interessou, na pesquisa realizada, foi o movimento que constituiu o processo observado em uma determinada situação e em um determinado tempo, porque fazer pesquisa é ir ao encontro do outro, por meio do diálogo estabelecido com todos os envolvidos na pesquisa, para que se possa compreender, analisar e construir conhecimentos acerca de uma determinada temática (Amorim, 2004).

Com o intuito de incentivar outros/as pesquisadores/as e/ou outros/as professores/as a promoverem atos de escrever inseridos nas situações reais de intercâmbio social verbal, nos próximos tópicos, serão relatadas e analisadas algumas proposições de um trabalho de doutorado que privilegiou a leitura na sala de aula como atividade interacional e dialógica e que incentivou a escrita de comentários que foram publicados pelas crianças escolares em um site na web.

## **Análise**

A história foi acessada em sala de aula e nesse momento, foram mostradas para as crianças as inúmeras narrativas contidas no botão “Histórias”, depois elas foram informadas de que o objetivo era compreender a história para proferi-la – transmitir em voz alta – a alguém da família, para depois compartilhar essa

experiência com os colegas para tecer os comentários sobre ela no site. Depois de observarem onde se encontrava a história que leriam, cada criança recebeu uma cópia impressa da obra com as ilustrações, como está publicado no site.

**Figura 1** – Parte inicial de “O jarro de vinagre” a ser proferido para alguém

**O jarro de vinagre**

Era uma vez um homem e uma mulher que viviam durante longo tempo em um jarro usado para vinagre. Por fim, eles se cansaram disso e o homem disse à mulher:

– Você é a causa de nós vivermos nesse jarro azedo. Se não fosse você, nós não estaríamos tanto tempo aqui.

Mas a mulher respondeu:

– Não, você é a causa disso!

Então começaram a resmungar e a correr um atrás do outro dentro do jarro de vinagre.

Um pássaro dourado se aproximou do jarro e disse:

– Por que vocês estão discutindo?

– Ah! – disse a mulher – nós estamos aqui neste jarro, mas queríamos morar como as outras pessoas, porque aí nós seríamos felizes.

Então o pássaro dourado ajudou-os a sair do jarro e os levou a uma casinha novinha, com um lindo jardim nos fundos e lhes disse:

– Aqui estão vocês. Vivam unidos e felizes e, se precisarem de mim, batam palmas três vezes e digam:

Pássaro dourado sob o sol brilhante,  
Pássaro dourado na sala de diamante,  
Pássaro dourado por todo lugar e em todos os momentos.

Depois de algumas semanas, foram até a vizinhança e viram grandes fazendas com grandes estábulos, jardins, campos, cavalos e serviçais. Eles ficaram se lamentando por algum tempo por morarem em uma casinha, e, um belo dia, quase ao mesmo tempo, eles bateram palmas e gritaram:

Pássaro dourado sob o sol brilhante,  
Pássaro dourado na sala de diamante,  
Pássaro dourado por todo lugar e em todos os momentos.

Em um piscar de olhos, o pássaro dourado chegou pela janela e lhes perguntou o que desejavam.

– Infelizmente, disseram, esta casinha é muito pequena. Se nós tivéssemos uma dessas belas fazendas, nós seríamos felizes.

O pássaro dourado piscou os olhos sem dizer nada e os levou a uma grande e bela fazenda, cercada de campos, com estábulos, animais, serviçais e lhes deu tudo de presente.

O homem e a mulher pularam de tanta alegria.

[...]




Fonte: NAHum, ([2024]).

Cada criança recebeu o texto para explorá-lo como desejasse. Com esse intuito, não foi explorado o enunciado em sala de aula, mas foi lançada a proposta de fazer a proferição ou contar a alguém no final de semana. Para proferir para alguém, as crianças tinham que conhecer a história previamente, portanto, era necessário que já a tivessem lido.

Apesar de haver a falsa impressão de que há um processo de tradução da palavra escrita para a oral para chegar-se à compreensão, percebe-se que, na realidade, a velocidade do ato de ler é superior às possibilidades físicas de produção de uma linguagem intermediária oral tanto pronunciada quanto interiorizada. “O leitor compreende o texto escrito, tratando diretamente a informação que retira no momento de cada fixação; ele tira o significado do que vê e não de uma transformação do que vê” (Foucambert, 2008, p. 66-67). Deste modo, no ensino da leitura (mas não do ato de ler) baseado no senso comum, insiste-se em uma via fonológica que desloca o foco do ato de ler: a elaboração de sentidos negociados entre autor e leitor mediados pelo texto.

Depois de levarem para casa a sua versão impressa da história e retornarem para a escola, perguntou-se a elas o que gostariam de compartilhar. Fizeram a socialização de sua experiência com a leitura e a proferição de “O Jarro de vinagre”, compartilhando como foi proferir para o outro, como foi solicitado. Muitas crianças conseguiram ler para alguém. Seguem alguns diálogos sobre experiências de proferição do enunciado pelas crianças.

Professora: - Para quem você apresentou o texto? Você proferiu ou contou com suas palavras?

Criança 1: - Proferi a história para a minha mãe.

Professora: - E como foi essa experiência?

Criança 1: - Ela gostou bastante da narrativa e pediu para ver as ilustrações.

Professora: - E para você? Como foi?

Criança 1: - Gostei muito de contar uma história para minha mãe que ela não conhecia.

Criança 2: - Conte a história para a minha mãe. Ela disse que parecia a minha irmã do meio e eu porque para nós tudo que ela faz nada está bom.

Criança 3: - Proferi para a minha bisavó, e ela falou que “Quem tudo quer, nada tem!”

Criança 4: - Proferi para a minha mãe que falou que eles eram muito exigentes e que queriam de tudo.

Criança 5: - Proferi para a minha avó, e ela falou que parece meu irmão que tudo o que vê quer.

Professora: - Muito bem! Vi que “O jarro de vinagre” causou muitas comparações entre as personagens e os seus familiares, não é?

Crianças: - Sim!

Crianças: - É mesmo!

(Registros da pesquisa em 14/08/2022).

Em seguida, como foi combinado anteriormente, propôs-se às crianças que escrevessem coletivamente um comentário para postar no site do NAHum sobre

essa experiência com a narrativa traduzida e disponibilizada pelos seus organizadores.

Professora: - Vamos escrever juntos um comentário no site do NAHum? Lá no site, todas as pessoas que acessarem o site poderão ler o comentário de vocês.

Criança 1: - Eu quero fazer meu comentário para postar.

Criança 3: - Eu também quero. Vou contar o que a minha bisavó me disse, depois que eu li a história para ela.

Professora: - Isso mesmo. Para isso precisam pensar em como e o que vão escrever. Que linguagem vão utilizar? Formal? Informal? Por quê?

Criança 2: - Podemos agradecer no site pela tradução da história? Se não tivessem traduzido para o português, não conseguiríamos ler a história.

Criança 4: - Tem que ser escrita formal, porque vamos postar, né?

Professora: - Exatamente!

(Registros da pesquisa em 14/08/2022).

Assim, foi elaborado um comentário para ser postado no site de onde o conto foi retirado. As crianças que quiseram compartilharam como foi a experiência de realizar a proferição para algum familiar.

Professora: - Pessoal, como vai ficar nosso comentário coletivo?

Criança 3: - Os alunos do quinto ano C da EMEF \*\*\*\*\* e temos uma experiência para contar com a narrativa “O jarro de vinagre”

Professora: - Muito bem, querido! Só uma coisinha. Não seria melhor escrevermos: “Nós, os alunos do quinto ano C”?

Crianças: - Sim.

Professora: - Já que vamos postar logo embaixo da narrativa, não precisamos colocar o nome dela, não é?

Criança 3: - É mesmo!

Criança 5: - Somos alunos da professora \*\*\*\*.

Professora: - Está bem. Vamos escrever isso. Não fica melhor assim: e queremos contar a nossa experiência com essa narrativa?

Crianças: - Fica!

Crianças: - Sim.

(Registros da pesquisa em 14/08/2022).

O primeiro trecho do comentário ficou do seguinte modo: “Nós, alunos do 5º ano C, da EMEF \*\*\*\*\* , somos alunos da professora \*\*\*\*\* e queremos contar a nossa experiência com essa narrativa.”

Por meio do domínio dos gêneros do enunciado, as crianças podem produzir atos de escrita de forma cada vez mais autônoma, uma vez que

Quanto melhor dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa

individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (Bakhtin, 2006, p.285).

Desse modo, deve-se tomar cuidado para não propor atividades destituídas de significado real às crianças, pois dessa forma se estaria seguindo o caminho inverso em relação à criação de necessidades para elaboração de atos autênticos de escrita.

A experiência na escola, há muitas décadas, tem mostrado que esse período de descoberta dos atos de ler e de escrever parece ser substituído por uma gama de atividades e tarefas mecânicas sem sentido algum para as crianças, “[...] e é exatamente nesta fase em que ouvimos dos professores e de alguns pais lamentações que já se tornaram uma espécie de jargão: meu aluno (filho) não quer nada ou meu aluno (filho) não aprende nada” (Ribeiro; Araújo, 2007, p. 166). Contudo, o que os pais e os professores precisam saber é que não há aprendizagem quando não há sentido naquilo que é proposto.

Além disso, a escrita só exerce a função para a qual foi criada se as crianças sentirem a necessidade de utilizá-la. Para isso, os professores, no papel de operadores de mediações da cultura humana, devem ajudá-las a criar essas necessidades para proporcionar-lhes um ensino que contribua para suas vidas.

### **Figura 2 – Comentário produzido coletivamente e postado no site**

Nós, alunos do 5º ano C, da EMEF \*\*\*\*\* , somos alunos da professora \*\*\*\*\* e queremos contar a nossa experiência com essa narrativa.

– Proferi para a minha mãe, e ela gostou bastante da narrativa e pediu para ver as ilustrações. (Criança 1)

– Conteí a história para a minha mãe. Ela disse que parecia a minha irmã do meio e eu porque tudo que ela faz nada está bom. (Criança 2)

– Fiz a proferição para a minha mãe, e ela não achou os personagens muito inteligentes porque de tudo tinham e nunca estavam satisfeitos. (Criança 4)

– Proferi para a minha bisavó, e ela falou que “Quem tudo quer, nada tem!” (Criança 5)

– Proferi para a minha mãe que falou que eles eram muito exigentes e tudo que viam queriam. (Criança 6).

– Proferi para o meu pai, e ele achou a narrativa divertida. Minha mãe ouviu um pouco da história e disse que parecem os meus primos que agem igualmente aos personagens. (Criança 7)

– Proferi para a minha avó. Ela disse que parecia a minha mãe porque ela (sendo filha mais nova) é mimada. Ela achou legal e identificou-se muito com o texto. (Criança 8)

– Proferi para a minha mãe. Ela falou que parecem meus primos que querem tudo o que tenho. (Criança 9)

– Eu li (não proferi para ninguém) e identifiquei-me com o meu irmão porque tudo o que a minha mãe faz ele acha pouco. (Criança 10)

– Proferi para a minha avó, e ela falou que parece meu irmão que tudo o que vê quer. (Criança 11)

Agradecemos a tradução da história. Se não tivesse traduzido para o português, não teríamos conhecimento da narrativa.

**Fonte:** NAHum, ([2024]).

Após a postagem do comentário coletivo com a colaboração de grande parte das crianças, todas elas ficaram ansiosas para receberem uma resposta para a postagem, porque perceberam que quase todas as postagens do site tiveram uma resposta.

Foi recebida a seguinte resposta que foi apresentada às crianças no dia seguinte:

### **Figura 3 – Resposta ao comentário coletivo postado no site**

Oi, alunos da Professora \*\*\*\*\*! Li os comentários de vocês a respeito da história “O jarro de vinagre”. Quando li essa história em francês, eu pensei: “Ah! Tem tanta gente assim, que nunca está satisfeita com o que tem! E essas pessoas acabam ficando sem nada!!” Então decidi: “Vou traduzir essa história e postar no site do NAHum só para ver o que os leitores vão dizer”. Eu pensei que somente professores iriam lê-la, por isso fiquei surpreso quando vi que vocês, alunas e alunos da \*\*\*\*\*, tinham lido e também tinham feito a proferição para seus pais, avós e bisavós. Li cada um dos comentários que eles fizeram. Eu percebi que todo mundo tem alguém da família que nunca está satisfeito com o que já tem. E a bisavó da \*\*\*\*\* já retirou do fundo do baú um velho e bom provérbio: “Quem tudo quer, nada tem!” Espero que vocês continuem lendo e proferindo as histórias que estão no site. Peçam pra a Professora \*\*\*\*\* mostrar pra vocês! Melhor ainda: naveguem vocês mesmos, porque vocês podem escolher uma história hoje, outra amanhã. E assim a escola vai se tornar mais gostosa, não é? Um beijo pra vocês! E até a próxima história e o próximo comentário. (Professor \*\*\*\*\* )

**Fonte:** NAHum, ([2024]).

Os comentários do Professor no site geraram mais comentários das crianças que obtiveram respostas e motivaram-nas a lerem mais histórias do site.

Ao utilizar a escrita para cumprir a função social para que foi criada, a criança realmente se apropria verdadeiramente desse instrumento cultural, pois age nesse processo. Esse trabalho começa não por propor atos de escrita para a criança, mas por meio da criação de seu desejo de expressão (Miller; Mello, 2008).

Percebe-se assim que a linguagem só pode ser apropriada em sua completude e em seu fluxo numa interlocução entre os sujeitos, pela qual, ao entrarem em contato com as palavras do outro, oferecem a sua contrapalavra por meio do processo de dialogia, em uma interatividade complexa e dinâmica.

Geraldi (2010) relata que, nos estudos com professores, foi revelado que sua identidade profissional não é posta em crise quando o que se ensina deixa de ser fixo. Quando o que é ensinável (o pronto, o acabado, que caracteriza a profissão docente) se torna livre, o prazer de aprender com o outro é comprovado e emergem possibilidades de construção de identidade tanto do professor quanto das crianças.

Além disso, Vygotski (2001, 2009) e Bakhtin (2016) defendem que o caminho da criança até o objeto passa através dos signos, ressaltando-se, nesse processo, o valor dialógico da linguagem como constituinte dos processos cognitivos, sociais e ideológicos.

Nos momentos em que ocorre a materialização de atos de escrita em situações autênticas de troca verbal social, por meio dos signos e com esses operadores de ações culturais, as crianças aprendem o valor social dos atos da escrita. Assim, a apropriação da escrita flui com mais facilidade, mesmo para aqueles que apresentam dificuldades em se alfabetizar, ou seja, mesmo as crianças que ainda não escrevem com fluência conseguem se apropriar de seus atos em processo de uso.

Enquanto os interesses de criação verbal forem renovados pela própria dinâmica do processo de intercâmbio verbal, as crianças constroem novos enunciados ao materializar novas interações que compõem uma cadeia infinita e ininterrupta de elos compostos por manifestações verbais, a qual se denomina de linguagem.

Em outro encontro, no laboratório de informática, a proposta foi outra: as crianças, em duplas, acessaram o site do NAHum e escolheram uma história para

ler. Após a leitura, elaboraram, no editor de textos, os seus próprios comentários a respeito das histórias lidas e realizaram as correções dos enunciados elaborados – necessárias para as suas publicações – com ajuda da professora e do corretor ortográfico do editor.

Além de aprenderem os procedimentos para o uso do corretor ortográfico, as crianças foram levadas a refletir sobre a grafia das palavras dentro de uma situação dialógica real, cujo objetivo era ter seu enunciado compreendido pelo outro. Por isso, a cada nova interação que se estabelecia com as crianças, atentou-se para aproveitar as oportunidades de fazer com que elas incorporassem as novas informações à sua atividade de criação enunciativa, tendo em mente que, assim, seus saberes são inseridos em processos de apropriação, de objetivação e de usos, que complexificam cada vez mais os seus fazeres.

Pôde ser observado ainda que, além de o computador disponibilizar as letras e os sinais gráficos dos quais as crianças lançam mão ao escrever, a ferramenta de correção ortográfica do editor de textos possibilita que elas reflitam sobre a ortografia das palavras, suas concordâncias e regências, que confirmam ou não suas hipóteses de escrita.

Entretanto, essas opções inexistem no papel, que por não trazer as letras e os recursos gráficos como opções para a escrita, como faz o teclado do computador, deixa uma sensação de vazio ao ser utilizado. Apesar disso, nas situações de ensino de atos de escrita cabe ao/a professor/a fazer as intervenções necessárias para auxiliá-las a utilizar esses recursos.

Dessa forma, os alunos foram orientados, em duplas, a entrarem no site do NAHum e postarem seus comentários. Solicitou-se que, antes de enviarem o que escrevessem, realizassem a correção. Nesse processo, deu-se atenção ao uso do teclado do computador para inserção de acentos, til, letra maiúscula, pontuação e ortografia, porque estavam produzindo textos digitais sobre histórias lidas para destinatários reais que leriam esses comentários. Então, deveriam ser adequados conforme a norma padrão da linguagem escrita.

Nesse caso, para o desenvolvimento das capacidades tanto linguísticas quanto autorais das crianças, é impreterível a atuação do professor – como parceiro

com mais experiência cultural – na zona de desenvolvimento proximal das crianças (Vigotski, 2006), por meio do processo interativo, que as leva a se apropriarem de novas aprendizagens, uma vez que, se essas atuações e trocas se basearem somente no nível de desenvolvimento real das crianças – onde elas já estão –, elas nunca seriam levadas para além da área em que se encontram, ou seja, não seriam conduzidas para as possibilidades de aprendizagens futuras.

Todas conseguiram ler e escrever os comentários, e mesmo quando acabou o horário da aula de informática, ao retornarem para a sala de aula, cada dupla terminou de postar seu comentário com o uso do notebook da professora/pesquisadora.

**Figura 4** – Novas interações por meio de comentários no site

|   |
|---|
| Olá, professor *****, eu vim agradecer por ter mencionado meu nome no seu comentário e por ter traduzido a história. (Criança 5)  |
| Criança 5, não há o que agradecer. Eu é que devo agradecer a você por ter lido a história que eu traduzi. Fiquei contente em saber que você tem interesse em ler histórias como a do Jarro de Vinagre. (Professor *****)  |
| Eu gostei muito do texto. A mulher e o homem são muito exigentes iguais pessoas que eu conheço. A história foi muito bem escrita e o pássaro podia só ter dado um desejo para os dois. (Criança 12)   |
| O pássaro era muito sábio!! Ele já sabia que as pessoas são assim, insatisfeitas. Ele aproveitou para alertar a todos que o orgulho exige alto preço!! (Professor *****)  |
| Este texto foi muito legal. Nós gostamos muito porque a mamãe cabritinha foi muito esperta. As imagens estão muito fofas. (Crianças 6 e 8)  |
| Crianças 6 e 8, as imagens dos cabritinhos são fotos e filmes que eu fiz quando viajei para o estado do Maranhão! Fui a um sítio e quando vi aqueles cabritinhos pulando, logo me lembrei da história que eu estava querendo traduzir. Aí juntei tudo. E ficou bonito, não é? (Professor *****) |
| Eu amo essa história. Desde bebê, sei de cabeça “Os sete cabritinhos” e passei a gostar dela. (Criança 9)   |
| Nossa, Criança 9. Esta história faz parte de sua vida, então!!! De qual versão, que você leu ou ouviu, gostou mais?   |
| Eu gosto mais da versão em que o sétimo cabritinho se esconde atrás do relógio e tudo fica uma bagunça. (Criança 9)   |

Fonte: NAHum, ([2024]).

Nas interações citadas anteriormente, os atos de escrever tornaram-se elementos da vida de cada criança, endereçados a um interlocutor, visto que não pode haver interlocutor abstrato quando se quer trabalhar com a língua em sua existência real (Volochínov, 2017).

Ademais, cada necessidade de trocas verbais exige um gênero enunciativo, que traz consigo uma concepção típica do outro nesse processo de trocas verbais. De acordo com Brait e Melo (2014), o enunciado pode se configurar como uma abstração linguística, já que ele nasce e vive no processo de intercâmbio social entre seus interlocutores; nesse processo, sua forma é histórica e culturalmente estruturada.

O outro no processo de intercâmbio verbal influencia na maneira de conceber os enunciados. Ele se apresenta em marcas composicionais de um ser social situado num tempo e num espaço histórico que escreve para alguém, porque a ideia do outro se vincula às circunstâncias, à posição social e ao relacionamento interpessoal do autor/enunciador e do destinatário/leitor, que pode se configurar por meio de diversos graus de intimidade entre eles.

A compreensão verbal é dialógica, visto que se estabelece na relação com o outro, em que a linguagem é viva, por ser parte constituinte de uma situação inserida em determinada esfera social. O ser ativo falante assume uma atitude responsiva.

Ademais, é válido lembrar que, apesar de cada enunciado pressupor um sistema universalmente aceito de materialização, em cada manifestação própria ele se torna único e singular diante da intenção para o qual foi criado.

Quando a língua é tomada como um código, ela é vista e tratada como uma entidade abstrata e passa a ser estudada em suas propriedades autônomas (Marcuschi, 2008), isto é, nas situações em que o sistema abstrato da língua se torna o objeto de estudo privilegiado. A linguagem viva, materializada como mediadora de interação entre os sujeitos sociais, fica à margem. Tirá-la da margem e colocá-la no centro do processo de ensino e de aprendizagem é uma possibilidade oferecida pelas propostas de escrita a partir dos gêneros do enunciado, uma vez que eles, como formas típicas de criação verbal, se introduzem na experiência e na consciência dos sujeitos por meio de sua inserção em situações reais de troca social que, desde o início, consideram o resultado esperado para o final da criação. Isso contribui para a escrita não alienada e evita o rompimento da relação do sujeito com a existência real dos enunciados.

## Considerações finais

Nos momentos em que as crianças escrevem, inseridas em situações sociais reais de troca verbal, elas não apenas se motivam para escrever, mas também compreendem as necessidades reais de criação oral ou escrita – os quais são endereçados para o outro –, consequentemente apropriando-se desse conhecimento científico e objetivando-o em suas próprias criações verbais.

Desse modo, o professor ou a professora, ao exercer o papel de parceiro com mais experiência, deve agir em direção a contribuir com a formação de motivação, de necessidades e de objetivos nas crianças para que elas atribuam sentido a suas ações e criações, assim como sempre fizeram em suas vidas.

Sobre o ensino dos diferentes gêneros de enunciado, cabe ao professor ou a professora proporcionar às crianças situações de criação de enunciados escritos em que o escrever se torne uma necessidade delas, e para que a materialização de tais criações as motivem a agir, isto é, o professor ou a professora devem auxiliar as crianças a terem motivos cruciais em suas vidas para realizarem atos de escrever, lançando-se efetivamente em processo de criação verbal escrita (Kohle, 2022).

Ademais, ressalta-se que, ao se considerar que a cada novo gênero conhecido pelas crianças suas possibilidades de criação verbal são ampliadas, é desejável que a escola lhes ofereça uma variada gama de gêneros enunciativos e de outros suportes além do papel, para que esse conhecimento possa capacitá-las a usar a escrita, de forma autônoma, em suas vidas.

Outro aspecto a ser evidenciado durante o desenvolvimento da proposta é que o computador se tornou um recurso que ajudou as crianças na trajetória dos atos de escrita, não apenas pelo seu editor de textos com seu corretor ortográfico ou pelo seu banco de palavras mas também por disponibilizar em seus teclados todas as letras e os sinais gráficos como possibilidades para a materialização dos enunciados das crianças.

Além disso, o acréscimo de novo fator material, como o notebook, na forma de registrar os atos de escrita, potencializa os suportes digitais como instrumentos importantes de manifestação escrita, por serem promotores do estudo dos aspectos

da linguagem e por causarem interferências qualitativas nos atos de escrita das crianças que se encontram no processo de apropriação dessa linguagem.

Evidencia-se que, apesar de se tratar de uma das possibilidades de promover o trabalho com enunciados como narrativas estrangeiras e comentários, esse exercício pode ser uma maneira a ser replicada com as modificações necessárias pelas professoras e pelos professores que se interessem por propostas que se demonstram interessantes para as crianças por fazerem parte da vida delas.

Sem a pretensão de levar a cabo tal empreitada, por considerar-se essa tarefa coletiva, procurou-se somar esforços a outras pesquisas na direção de elaborar um conjunto significativo de pesquisas teórico-práticas sobre o desenvolvimento de capacidades psíquicas nas crianças, especificamente no âmbito do ensino da linguagem e no estudo de conhecimentos teóricos com base nos gêneros do enunciado em busca de propostas não alienantes nessa área de ensino.

Espera-se, diante da proposta exposta, que o trabalho com base nos gêneros do enunciado seja estimulante para tornar possível a transformação não apenas do conteúdo a ser ensinado às crianças mas também à transformação das próprias crianças como sujeitos em processo de formação, para que se tornem seres socialmente atuantes e revolucionem a sociedade dividida em classes com a implementação de uma sociedade cada vez mais humanizada e economicamente menos desigual.

## Referências

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

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

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRAIT, B.; MELO, R. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. *In: Brait, B.*

(org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2014. p. 61-79.

KOHLE, É. C. O desenvolvimento da capacidade autoral em crianças dos anos iniciais do ensino fundamental por meio da atividade de estudo. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC - UNESP - Campus de Marília. Marília. 2022.

DAVYDOV, V. V. A new approach to the interpretation of activity structure and a content. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. (ed.). *Activity theory and social practice: cultural-historical approaches*. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. p. 39-50.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FOUCAMBERT, J. *Modos de ser leitor: aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: UFPR, 2008.

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro e Paulo Editores, 2010.

KOHLE, É. C. *A aprendizagem da escrita no ensino fundamental II com o auxílio de suportes digitais*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/148028>. Acesso em: 16 set. 2022.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MILLER, S.; MELLO, S. A. *O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em criança de 0 a 5 anos*. Curitiba: Pro-Infanti, 2008.

NAHUM – NÚCLEO DE ALFABETIZAÇÃO HUMANIZADORA. *O jarro de vinagre*. Tradução de Dagoberto Buim Arena. *NAHum*, São Paulo, [2024]. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/o-jarro-de-vinagre/>. Acesso em: 16 set. 2022.

RIBEIRO, M. M.; ARAÚJO, J. C. “Pronto tia, eu já escrevi o site do ‘rotimeio’”. Agora é só apertar o enter?: o endereço eletrônico na sala de aula. In: ARAÚJO, J. C. (org.). *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 165-178.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone: EDUSP, 2006. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CABRAL, G. A. C.; KOHLE, É. C.

Produção de comentários por crianças escolares a partir de proferição de enunciado narrativo

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

*Recebido em: 10 ago. 2024.*

*Aprovado em: 29 set. 2024.*

*Revisor de língua portuguesa: Felipe Rodrigues da Silva*

*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*

*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## O processo de tradução e dublagem no jogo digital “The king of street fighters”

*The translation and dubbing process in the digital game “The king of street fighters”*

*El proceso de traducción y doblaje en el juego digital “The king of street fighters”*

Blake Oliver Furquim de Camargo<sup>1</sup>

0000-0002-1015-3567 

Aline Cantarotti<sup>2</sup>

0000-0003-1034-6825 

**RESUMO:** A localização é definida, de modo simples, como um processo de transferência de cultura para uma versão local. Visto isso, objetivou-se a experimentação da prática de tradução em uma localização de jogos junto ao processo de dublagem. Para tanto, foram utilizados diários de tradução para comparação de falas e versões, junto a pesquisas bibliográficas sobre o processo de tradução, localização e dublagem, em um método investigativo, buscando compreender as convenções de tais processos simultaneamente. O documento para a localização em evidência é o jogo feito por fãs “The king of street fighters”, que se volta a um *crossover* de jogos de luta, desenvolvido em *pixel art*. Dessa forma, o processo de tradução e dublagem com referências teóricas proporcionaram o entendimento maior do procedimento, considerando além dos aspectos tradutórios, os aspectos visuais. A tradução foi percebida como equivalência de significados e a dublagem teve preocupação com o tempo e adequação ao perfil da personagem. Deste modo, entende-se que a tradução para a dublagem precisa estar em consonância com os movimentos da emissão da fala, juntamente com sua expressão total no momento de produção. Em adição, o processo de localização considerou o público-alvo e aspectos culturais, embasando-se em teóricos como O'hagan e Mangiron (2006), Pernas (2007) e Chiaro (2008).

**PALAVRAS-CHAVE:** localização de jogos; dublagem em games; jogos de luta.

**ABSTRACT:** Localization is a process of cultural transference to a local version. Considering this definition, this paper presents the practice of game localization with a dubbing process. It uses translation diaries for comparing versions and lines, along with bibliographic research about translation, localization, and dubbing, in an investigative methodology seeking to

---

<sup>1</sup> Mestrando em Estudos Linguísticos – Ensino e Aprendizagem de Línguas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (UEM). E-mail: blake.camargo@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Estudos Linguísticos – Estudos da Tradução (UNESP). Docente do departamento de Letras Modernas (UEM). E-mail: acantarotti@uem.br

comprehend the conventions of those processes simultaneously. The localization document in evidence is the fan-made game “The king of street fighters”, which refers to a fighting game crossover and presents pixel art graphics. Through this, the translation and dubbing process with theoretical references provided a broad understanding of the procedures, also considering the graphic aspects. This way, the translation relates to meaning equivalence and dubbing minds to adequate time and actions of the character. Moreover, dubbing translation needs to be consonant with mouth movements and the full expression of the character at that moment. In addition, the localization process considered the target audience and cultural aspects, based on theories presented by O'hagan and Mangiron (2006), Pernas (2007), and Chiaro (2008).

**KEYWORDS:** game localization; game dubbing; fighting games.

**RESUMEN:** La localización se define, simplemente, como un proceso de transmisión de cultura para una versión local. Ante esto, el objetivo fue experimentar con la práctica de traducción en una localización de juego junto con el proceso de doblaje. Para ello, se utilizaron diarios de traducción, localización y doblaje, a partir de un método investigativo que buscó comprender las convenciones de estos procesos simultáneamente. El documento que se utilizó para localizar evidencias es un juego hecho por fans de “The king of street fighters”, que es un *crossover* de juegos de lucha, desarrollado en *pixel art*. De esta manera, el proceso de traducción y doblaje con referencias teóricas proporciona la mayor comprensión sobre el procedimiento, considerando, además de los aspectos de traducción, los aspectos visuales. La traducción fue percibida como una equivalencia de significados y el doblaje tuvo preocupación por el tiempo y por adaptarse al perfil del personaje. De esta manera, es comprensible que la traducción para el doblaje deba estar en consonancia con los movimientos de la emisión del discurso, junto con su expresión total en el movimiento de producción. Además, el proceso de localización considera el público objetivo y los aspectos culturales, basado en teorías como las de O'hagan y Mangiron (2006), Pernas (2007) y Chiaro (2008).

**PALABRAS CLAVE:** localización de juego; doblaje en games; juegos de lucha.

## Introdução

O processo de tradução consiste na passagem de um texto de uma língua para outra língua, de modo que reflita os sentidos e significados para sua cultura alvo. Tal conceito é fundamentado por Bell (1991), o qual considera a tradução como um texto que substitui outro, sendo equivalente e produzindo os mesmos sentidos da língua de partida, ou seja, a sua língua de origem. Ao perceber esse processo, infere-se que o tradutor é um mediador bilíngue, que busca fazer o contato entre uma língua e outra, proporcionando a identificação de informações.

Há diversos tipos de traduções que, conforme Munday (2008), diferem de acordo com o contexto e o tipo de tradução; ao colocar a dublagem em evidência, tem-se como exemplo a tradução audiovisual, que apresenta características próprias

de tal gênero tradutório, além da adequação aos recursos verbais e não verbais tais como imagem, diálogo, *plot* e outros. A dublagem ilustra isso a partir da sincronização labial, ocorrendo a sobreposição de um áudio com a faixa de origem para uma fala traduzida.

A dublagem é definida por Souza (2017) como uma mudança e substituição da voz do ator ou personagem por outra voz, também de um ator, para ser sincronizado ao material fotográfico da obra. Essa técnica teve mudanças históricas, de um improvisado para algo roteirizado e contextualizado, além de solicitar uma seleção dos dubladores de acordo com seu timbre vocal. O autor ainda ressalta que devem ser consideradas as diferenças e costumes culturais do país de origem do material e do país destino, sendo modificados para produção de sentidos para seu público-alvo, fazendo com que tal coerência com a cultura se torne uma adaptação.

Apesar da dublagem ser relacionada com a tradução audiovisual, apresenta-se o contexto em que esta será aplicada neste trabalho, de *vídeo game translation*, também denominado localização de jogos. O contexto infere, conforme os estudos de Munday (2008), na dublagem, na legendagem ou em ambos, sendo elementos que demandam criatividade e originalidade do tradutor. Estes textos serão atrelados à funcionalidade do jogo, com ocorrências de renomeações e adaptações de elementos e personagens, com variações de neologismos e dialetos se necessário.

Assim, buscamos responder à seguinte pergunta: É possível utilizar o processo de localização para realizar uma tradução criativa experimental e para a dublagem de um jogo em *pixel art*? Para tanto, foram contextualizados os processos e seus subprocessos, delimitando os seguintes objetivos: (I) Apresentar breve fundamentação sobre tradução, dublagem e localização; (II) Fazer uma tradução experimental para dublagem no setor de games; (III) Refletir as dificuldades e concretizações do processo. Assim, o corpus selecionado foi o jogo digital feito por Seabra (The King [...], 2019), chamado “The king of street fighters”, o qual se trata de um jogo de luta.

Tal estudo justifica-se ao buscar evidenciar o processo de preparação, análise e consolidação de tradução e localização para a dublagem, uma vez que tais

processos são pouco debatidos na literatura dos Estudos da Tradução.

Desta forma, a estrutura deste manuscrito consiste na apresentação de embasamento teórico sobre tradução e localização de jogos, bem como cultura alvo e cultura de origem. Após isso, os métodos do trabalho são apresentados, seguidos do processo de levantamento dos dados para a tradução e sua consolidação (pré-dublagem), o processo de dublagem e a compilação das falas (pós-dublagem). As reflexões ocorrem conforme a realização dos processos descritos.

## **A localização de jogos**

Para compreender a tradução para jogos e a localização, deve-se entender a concepção de jogos e de localização de jogos. Deste modo, ainda considerando o processo seguido neste manuscrito, é necessário compreender a relação destes conceitos entre si e com o processo de dublagem.

Frasca (2001) conceitua em sua tese que videogame é qualquer forma de entretenimento baseada em softwares computacionais, de modo que podem ser textuais ou baseados em imagens. Estes objetos buscam qualquer interação de um ou mais jogadores para uma experiência com um contexto virtual. Conforme esta linha, os videogames simulam uma determinada cena ou um determinado contexto, no qual o jogador irá enfrentar os desafios e cumprir suas metas para, assim, chegar ao final do jogo.

Dessa forma, a variedade de videogames disponíveis em diversas plataformas é evidenciada por Chiaro (2008), visto que tal mídia é de natureza audiovisual, demonstrando as similaridades com esta teoria. Apesar disso, os videogames criam uma tecnologia de maior interatividade e imersão. A tradução, neste contexto, incorpora vozes humanas, que podem ser legendadas ou dubladas, sendo revelada sua necessidade para a ocorrência efetiva do interativo e do imersivo.

A tradução audiovisual diz respeito à intervenção em um produto audiovisual, analisando o cenário teórico e prático, de modo que possibilite sua circulação em um contexto mercadológico diferente de sua origem. Existem diversas possibilidades

relacionadas à tradução audiovisual: a legendagem, a adaptação para a dublagem, o *voice-over*, a narração, o comentário e a audiodescrição. Para o contexto da dublagem, a tradução audiovisual é feita com diversas intervenções do tradutor, explicitando elementos no texto que soem adequadamente na língua de chegada (Fois; Villela; Teixeira, 2020).

As similaridades no processo de tradução, entre a localização de jogos e a tradução audiovisual se referem às possibilidades de legendagem e de dublagem, conforme os estudos de O’Hagan e Mangiron (2006). Ao conceituarem a localização, percebe-se que esta envolve considerar especificidades culturais e efeitos humorísticos, além da familiaridade do tradutor do *game* com o gênero, seu *corpus* de trabalho e suas especificidades. Desta forma, conforme Chiaro (2008), o tradutor ganha autonomia e liberdade para o processo de realização da localização. Tal liberdade pode ser ilustrada pela possibilidade de utilização de piadas e referências da cultura popular, evidenciando uma transcrição.

Apesar disso, Chiaro (2008) pontua vários problemas no processo tradutório na localização, sendo o principal deles a relação entre o acústico e os elementos visuais. Tal relação deve ser considerada para a realização de uma localização, combinando o material utilizado, sua criação e suas modificações para a realização da localização. Ainda, Chiaro (2008) evidencia a diferença entre a tradução verbal e a localização para dublagem, e como a primeira envolve apenas da tradução e versão, em contraste com a segunda que, além desses aspectos, considera também a sincronização dos lábios e de seus movimentos. Tais dificuldades são evidentes no processo de tradução para a dublagem, sendo necessária investigação dos seguintes pontos para a consolidação de um bom produto deste processo:

1. Referências específicas de alta cultura (Exemplos: nomes de lugares, referências aos esportes e aos feriados, pessoas famosas, sistemas monetários, instituições etc.);
2. Recursos de linguagem específicos (termos de endereço, linguagem tabu etc.);
3. Sobreposição de área entre linguagem e cultura (sons, rimas, piadas etc.). (Chiaro, 2008, p. 155, tradução nossa).

A autora também pontua que esses fatores são causadores de problemas na tradução escrita para tal processo, bem como para a interpretação. Apesar disso,

tais elementos podem apresentar maiores complicações na produção audiovisual, considerando a assimilação do que o público vê na tela com o que é lido (em legendagem) ou ouvido (na dublagem). Tais elementos demonstram aspectos que podem restringir ou dar liberdade a uma tradução para a dublagem, juntamente com a adequação à imagem, movimentação dos lábios e o enredo.

Define-se a localização, segundo a colocação de Esqueda (2020), como a combinação da linguagem utilizada no jogo com os elementos regionais socioculturais. Tais modificações são utilizadas em diferentes regiões, de modo a representar a adaptação técnica e linguística para o processo. A autora ressalta também a necessidade de colaboração de diversos setores para localização, visto que envolve elementos como terminologias, conceitos do jogo e avaliações.

O objetivo do tradutor na localização, conforme Souza (2012), é garantir sucesso na imersão e na jogabilidade de um jogo, de modo que uma tradução descontextualizada ou pobre em referências socioculturais pode causar confusão e não proporcionar a devida diversão. Por conseguinte, os tradutores não consideram apenas a linguagem, mas a experiência do jogador, as características de gênero e jogabilidade, juntamente com terminologias e convenções. Para a dublagem, considera-se também a limitação da quantidade de palavras e/ou a temporização de execução.

A tradução para a dublagem deve considerar obrigatoriamente vínculos linguísticos e extralinguísticos para a sua realização, que dizem respeito ao movimento labial, à duração da fala, o gestual ou a mímica do ator e as imagens em cena. Considerando isso, os elementos trazem ao dublador o questionamento constante sobre quais traduções irão funcionar e quais as possibilidades para tornar o texto acessível para a cultura alvo. Fois, Villela e Teixeira (2020) afirmam que a execução adequada para uma dublagem de qualidade tem relação com a capacidade técnica e a preparação do dublador.

## **A cultura alvo e a cultura de origem**

Segundo Oliveira (2017), a tradução requer conhecimentos linguísticos e

culturais por parte do tradutor. Tal profissional deve considerar, além destes elementos, os aspectos sociais e ideológicos de inserção, de modo que se faça um estudo aprofundado sobre este contexto e seu público para alcançar seus objetivos. Dessa forma, a tradução vai além de uma transferência linguística que, de acordo com Souza (2012), considera variáveis de história, cultura, costumes, convenções numéricas e linguísticas de cada uma das regiões determinadas.

Malta e Barcelos (2018) definem que a localização de jogos é um dos mercados mais crescentes no ramo da tradução, devido aos fatores variantes tanto de gosto pelo processo quanto pelo produto. Os autores afirmam que:

A localização de games tem por objetivo, além da tradução dos códigos linguísticos, amenizar o choque cultural eventualmente causado pelo jogo em si, podendo atuar não só em textos, mas também em imagens, dublagens, cinemáticas e inclusive personagens do jogo (Malta; Barcelos, 2018, p. 119).

Conforme Pernas (2007), o conhecimento interdisciplinar é um dos principais pontos de importância para a tradução, pois, além da cultura alvo, o tradutor precisa saber sobre a cultura fonte, ou seja, a cultura de partida do jogo, para determinar uma maior coerência ao seu trabalho. Percebe-se então que o trabalho do tradutor não é meramente traduzir um texto ou uma fala, mas investigar seu contexto e as convenções que se aplicam a este elemento.

## Metodologia

A presente pesquisa fundamenta-se em uma pesquisa descritiva e qualitativa que, de acordo com Gil (2008), refere-se à descrição de dados e materiais para a construção de um estudo. Dessa forma, procedeu-se à descrição do processo tradutório por meio de uma análise qualitativa. As escolhas tradutórias levaram às possibilidades de localizações e adaptação em dublagem, com destaque às reflexões sobre este processo.

Assim, buscou-se levantar os dados relacionados ao jogo para construir uma documentação para a dublagem, primeiramente ao realizar a tradução de maneira literal e, na sequência, produzir a versão da tradução pensando na localização para a dublagem, fazer o procedimento de dublagem juntamente aos dubladores,

possibilitando modificações nas falas, e relatar o processo das dublagens para o jogo. A análise qualitativa ocorreu conforme a realização, descrição e reflexão de cada um desses processos.

De modo conjunto, a organização da tradução foi feita por meio de quadros, nos quais foram armazenadas as transcrições de falas em sua língua original (Japonês caso apresentada, e Inglês), feita uma tradução literal para o inglês, utilizando recursos como consultas a falantes proficientes na língua de partida - japonês - e ferramentas como o Google Tradutor. Após tal apresentação, foi realizada uma tradução, voltando-se apenas ao texto, e uma versão para a dublagem, ambas em língua portuguesa. Para tal tradução, foram utilizados sites Wiki elaborados por fãs como *SNK Wiki*, *Street Fighter Wiki*, *Fight-a-base*, além de fóruns como o *Gamefaqs*.

Para a realização da dublagem, os quadros após traduzidos foram passados para os respectivos dubladores, juntamente com uma contextualização breve de cada personagem, vídeos de *gameplays* e uma cópia do jogo, auxiliando o dublador nesse papel. Sobre o perfil dos dubladores selecionados, estes eram inexperientes e voluntários para a experimentação de tal possibilidade. As dublagens foram tratadas com edição dos áudios e anexadas pelo programa *Fighter Factory Studio*.

Quanto ao objeto estudado, caracteriza-se este como um jogo de luta (*beat'em up*), feito por um fã de duas franquias de jogos renomados (*Street Fighter* e *The King of Fighters*), unindo a jogabilidade de personagens de ambos os jogos. Apesar disso, ressaltamos que as personagens não foram adaptadas totalmente pelo autor do jogo, apresentando lacunas. Uma delas refere-se à falta de finais nas narrativas para as personagens. Vale ressaltar que a tradução ocorreu de modo experimental, pois arquivos importantes não foram disponibilizados pelo produtor, resultando em uma verificação não tão completa que pudesse culminar em um processo de maior satisfação e efetividade.

## **Tradução e versão – Processo pré-dublagem**

Para a dublagem do jogo, foram necessários conhecimentos prévios sobre os

seguintes pontos: o estilo de jogo; os diferentes termos já consolidados do estilo; os termos específicos do jogo em questão; o vocabulário relacionado às personagens; seus golpes e suas falas próprias; a interação de um personagem com outros. Com base nisso, foi feito um levantamento utilizando estes dados, como descrito por Pernas (2007), e delimitada a tradução experimental para a aplicação na dublagem do jogo, considerando o gráfico em *pixel art*.

Devido ao curto tempo para a investigação e a alta quantidade de personagens, foram selecionados seis personagens e o menu principal para o processo de localização e dublagem. Das personagens selecionados, muitos apresentavam uma tradução em língua inglesa, com a existência de palavras em língua japonesa de modo recorrente, sendo um dos problemas para a realização das traduções devido à falta de conhecimento desta língua em contexto geral por parte do tradutor.

Os quadros foram feitos de acordo com as bases de dados das personagens, visando uma melhor organização da tradução e esquematização da dublagem. Tais quadros apresentavam as falas em língua japonesa (opcionalmente), em língua inglesa, a tradução, a versão pré-dublagem (opcionalmente) e a versão para a dublagem.

Demonstra-se a utilização das vozes compiladas de jogos originais das franquias no jogo em questão, de diversas versões das personagens. Juntamente a isso, para entender o contexto, sabendo que as personagens de tal jogo não apresentavam necessariamente uma conexão, a pesquisa em bases de dados foi feita, sendo encontrados dados em abundância, como da personagem *Juri Han*, e dados escassos, como de *Hotaru Futaba* e *Íngrid*.

Após a pesquisa, para iniciar o trabalho, a tradução do menu principal do jogo foi pensada como o início para a localização, por meio da interface. Para isso, considerou-se a apresentação de caracteres das palavras e suas limitações, como número de letras, caracteres especiais e acentuação, causando problemas na exibição visual deste menu. O menu apresenta uma informação ou um modo por vez, mudando de acordo com a utilização do controle.

Figura 1 – Menu de escolha de modos (não traduzido)



Fonte: (The king [...], 2020).

Após essas considerações, pensou-se que vários dos termos são consolidados na comunidade, não apresentando diferenças para sua localização, portanto, muitos puderam ser reutilizados.

Figura 2 – Menu de escolha de modos



Fonte: Elaborado pelos autores com base no jogo (The king [...], 2020).

Como perceptível nas figuras 1 e 2, existiu uma mudança significativa no tamanho e na quantidade de caracteres utilizada na tradução. Porém, assim como na tradução inicial, não passaram de duas palavras. Optou-se por palavras sem acentuação, com exceção de sobrevivência, pois não foram encontrados termos equivalentes para a descrição de tal modo de jogo. Apesar da diferença, nota-se que o jogador não incluso na língua poderá identificar a opção e a sua referência ao modo.

Após isso, começou-se a tradução de personagens, iniciada pela personagem *Sakura Kasugano*. Nessa personagem, o processo de tradução se ateve às falas encontradas nas bases de dados. Com isso, foram investigadas as falas e gesticulações da personagem, de modo que fossem identificados seus aspectos de cultura origem, sendo uma personagem japonesa cuja reverência de cumprimento remete aos praticantes de artes marciais desta região. Diante das possibilidades, o ato foi relacionado ao Karatê, utilizando o cumprimento formalizado por praticantes desta arte “Oss!”, preservando a identidade cultural da personagem.

Além disso, a personagem apresenta muitos traços joviais e de ingenuidade, possibilitando falas informais como “Na mira”, traduzido de uma das expressões, que poderiam ser traduzidas literalmente para “Vamos lá”. Tal expressão demonstra que a personagem realizará um golpe específico.

**Quadro 1 – Sakura Kasugano**

| Japonês  | Inglês   | Tradução literal           | Versão + Revisão                 | Versão para Dublagem                |
|--|--|----------------------------|----------------------------------|-------------------------------------|
| よろしくお願ひします！<br><i>Kochira koso,<br/>Yoroshikuonegaishima<br/>su!</i> | <i>Pleased to meet<br/>you!</i><br>/<br><i>"It's I who should<br/>say so, please be<br/>nice to me!" (Fala<br/>antiga)</i> | Honrada em<br>te conhecer. | Oss! Prazer em<br>te conhecer... | É um prazer te<br>conhecer!<br>Oss! |
| 「間こんなとこだね」<br><i>'Ma kon'na tokoda ne'</i>                           | <i>Well, that's how it's<br/>done!</i>   | Bom, é assim<br>que se faz | Fiz, tá feito!                   | Tá feito!                           |
| 「いくよ」<br><i>'Iku yo.'</i>  | <i>Let's go.</i>   | Vamos lá.                  | Vamo nessa!                      | Vamo nessa!                         |

|                          |  |                   |                  |                  |
|--------------------------|--|-------------------|------------------|------------------|
| 「せ～～の!」<br>(`Se ~ ~ no!) |  | Vamos fazer isso! | Vamo lá!         | Na mira!         |
| <i>Hadouken!</i>         | <i>Hadouken!</i>   | Hadouken!         | Hadouken!        | Hadouken!        |
| <i>Shunpukyaku!</i>      | <i>Sore Sore (?) That's what I wanted to say / That's it</i> | Shunpukyaku       | Shunpukyaku!     | Shunpukyaku!     |
| <i>Shinku Hadouken!</i>  | <i>Shinku Hadouken!</i>                                      | Shinku Hadouken!  | Shinku Hadouken! | Shinku Hadouken! |
| <i>`Yosh! Ikuzo!</i>     | <i>All right, Let's go!</i>                                  | Certo, vamos lá   | Tô pronta!       | Tô pronta!       |

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nas informações da (Street [...], (2021).

Conforme o Quadro 1, os golpes já canonizados e conhecidos por seus nomes de origem, como o “*Hadouken*” e o “*Shunpukyaku*”, foram mantidos devido à preocupação com a aceitação do público-alvo. Muitos desses termos foram consolidados desde o lançamento do primeiro jogo de suas franquias, com personagens semelhantes e mesmos padrões de golpes, utilizando referências socioculturais e preservando o contexto, conforme apontado por Souza (2012).

A personagem Vanessa foi a segunda a ser traduzida, com suas escolhas de vocabulário feitas de acordo com sua personalidade, a qual é descrita como uma boxeadora com problemas com a bebida e característica explosiva. Neste personagem, para adequar suas piadas, pensou-se em recursos presentes na mídia e na cultura brasileira.

**Quadro 2 – Vanessa**

| Japonês   | Inglês   | Tradução literal                                   | Versão + Revisão                              | Versão para Dublagem                         |
|---|--|--|---|--|
| <i>Kono!</i>                                    | <i>Why you</i>                                     | Por que você                                       | Que?  | IUKÊ   |
| <i>Bodi bodi bodi<br/>bodi bodi!<br/>Appaa!</i> | <i>Body, Body,<br/>Body, Body<br/>Body! Upper!</i> | Corpo, Corpo,<br>Corpo, Corpo,<br>Corpo! Superior! | Jab, Direto, Jab,<br>Direto, Jab, na<br>cara! | Toma, toma,<br>toma, toma,<br>toma! Na cara! |
| <i>Wakai wa ne...</i>                           | <i>You're so<br/>young...</i>                      | Você é tão jovem...                                | Tem tanto que<br>aprender...                  | Tão novinho...                               |
| <i>li pai yaritai<br/>kibune</i>                | <i>I really need a<br/>drink</i>                   | Eu realmente<br>preciso de um<br>drink             | Depois dessa,<br>vou tomar<br>alguma coisa    | Depois dessa,<br>bora beber                  |

|   |  |   |   |   |
|---|--|---|---|---|
| <i>Shirafunara makenai te ta deshoul!</i> | <i>I can beat anyone if I'm not drunk!</i> | Posso derrotar qualquer um se não estiver bêbada! | Se eu não bebesse seria ainda mais fácil! | Se eu tivesse bebassa ainda seria fácil |
|---|--|---|---|---|

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base na *SNK Wiki* (2021).

Ao voltar-se aos aspectos culturais, foram percebidos possíveis encaixes de falas e expressões da cultura popular atual. Desta forma, optou-se pelo foco em tais referências, juntamente com possível comicidade, como na fala “*Kono!*” traduzida para “IUKÊ”, remetendo à *drag queen* brasileira Pablllo Vittar, trazendo possibilidades de conexão com o público-alvo do jogo, os jovens brasileiros, a partir de piadas feitas por transcrição, sendo uma possibilidade apresentada por Chiaro (2008). Considerando tal comicidade aliado à personalidade da personagem, muitas falas provocativas foram utilizadas, como “Se eu estivesse bebassa ainda seria fácil” e “Tão novinho...” mantendo a personalidade apresentada nas falas de origem.

Ainda, seguindo o mesmo nível de comicidade, utilizou-se da nacionalidade brasileira da personagem Blanka para a liberdade tradutória, visto que se trata da própria língua e cultura do tradutor e do público alvo. Assim, foram utilizados para a personagem coloquialismo, expressões do português brasileiro, jargões e falas de efeito da internet (memes).

### Quadro 3 – Blanka

| Inglês                                       | Tradução Literal                 | Versão + Revisão                       | Versão para Dublagem                   |
|--|----------------------------------|--|--|
| <i>Ow ow! Ow Aaaaah!</i>                     | <i>Ow ow! Ow Aaaaah!</i>         | <i>Ow ow! Ow Aaaaah!</i>               | <i>Ow ow! Ow Aaaaah!</i>               |
| <i>Rawwr!</i>                                | <i>Rawwr!</i>                    | <i>Rawwr!</i>                          | <i>Rawwr!</i>                          |
| <i>I am stronger than you!</i>               | Sou mais forte que você!         | Sou fortão!                            | Vem monstro!                           |
| <i>You will never survive in the jungle.</i> | Você nunca sobreviverá na selva. | Assim você não sobrevive na selva não. | Assim você não sobrevive na selva não. |
| <i>Are you scared of me?</i>                 | Você está com medo de mim?       | Tá com medo, é?                        | Tá com medinho é?                      |
| <i>You're not Strong</i>                     | Você não é forte                 | Fraco.                                 | Fraco.                                 |
| <i>I am Hungry</i>                           | Eu estou faminto                 | Tô com fome!                           | Tô com fome!                           |
| <i>Here I come</i>                           | Aqui vou eu!                     | E lá vamos nós                         | Olha o bonde chegando.                 |

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base no [*Street [...]*, (2021).

Para tal personagem, foram utilizadas falas originais de jogos mais recentes, visto que, no jogo, o personagem não apresenta falas, apenas gemidos e grunhidos

contrastando com a diversidade de falas nas franquias originais, como em *Street Fighter IV*. Assim, as falas recentes foram encontradas em inglês e traduzidas a partir deste idioma. Dessa forma, utilizou-se a transcrição para a recepção da localização por meio de investigação da personagem, da fala e dos outros contextos em que este aparece de modo coerente, conforme citado por Pernas (2007).

Neste processo, o tradutor utilizou a transcrição e a possibilidade de reduzir e aumentar as falas do personagem para a produção de sentidos. As traduções se voltaram para um sentido humorístico, correspondente ao humor jovem brasileiro, com elementos voltados aos memes da internet. Deste modo, bordões do fisiculturista brasileiro Leo Stronda foram utilizados, como “Olha o bonde chegando” e “Vem monstro”, sendo ajustados durante a dublagem, localizando “*Here I come*” e “*I am stronger than you!*”.

A personagem Ingrid apresentou elevada dificuldade para o levantamento de suas falas, de seus significados e de suas sonoridades, visto que as bases de dados não eram condizentes com suas interações com as demais personagens, limitando-se apenas aos golpes. Uma vez que não foram encontradas, as falas foram transcritas do japonês, de forma silábica, com uso do Google Tradutor na modalidade intérprete, na tentativa de uma tradução ao menos literal para a língua inglesa.

**Quadro 4 – Ingrid.**

| Japonês           | Inglês                                 | Tradução literal                                       | Versão e Revisão para dublagem |
|-------------------|--|--|--------------------------------|
| <i>San Shuuto</i> | <i>Sunshot</i>                         | Tiros de sol   | Tiros solares                  |
| <i>Sanraizu</i>   | <i>Sunrise</i>                         | Nascer do sol  | Levantamento solar             |
| <i>San Achi</i>   | <i>Sun Arch</i>                        | Arco do sol  | Arco solar                     |
| <i>San Appa</i>   | <i>Sun Upper</i>                       | Sol superior   | Jogada solar                   |
| <i>San Daibu</i>  | <i>Sun Dive</i>                        | Mergulho de sol  | Giro solar                     |
| <i>Yoi sha</i>    | <i>Good</i>                            | Bom  | Brilhante                      |
| 誰が望んだ結末がこれか       | <i>Who wanted this ending?</i>         | Quem queria esse final? / As pessoas queriam esse fim? | Quem pediu pra apagar a luz?   |
| ちよつとやりすぎたかな       | <i>I think I did a little too much</i> | Acho que exagerei                                      | Exagerei na iluminação         |

|              |                                 |                        |                             |
|--------------|---------------------------------|------------------------|-----------------------------|
| おいたら次たよ。じゃあな | <i>I'll come next. See you!</i> | Eu seguirei, até mais! | Vou seguir a luz, até mais! |
| 始める          | <i>Start.</i>                   | Comece                 | Ascenda!                    |

Fonte: Elaborado pelos autores com base em informações do (Street [...], 2021).

Durante o processo de tradução, foi considerada sua personalidade infantil que, muitas vezes, caçoava dos inimigos e das situações em que se encontrava. A ligação da personagem com a luz e o brilho foi explorada para a tradução e versão de suas falas, como “*Yoi sha*”, traduzido em inglês para “*Good*” e em português para “Brilhante”, de modo que preservasse o caçoar dos inimigos.

As falas de Juri Han foram extraídas do jogo e assimiladas diretamente para sua tradução em inglês, não apresentando uma tradução em japonês. Para sua tradução, pensou-se em sua vilania e sua personalidade sádica. Tal personagem ganha notoriedade por ser uma das mais evidentes no cenário de jogos de luta atuais, com uma base de fãs concretizada. Um experimento feito durante a tradução foi a delimitação ao dublador de algumas exigências sobre sua dublagem, sendo necessário o segmento da versão, não a diferenciando da dublagem no processo (representando com o símbolo =), além das inferências relacionadas ao *timing*.

**Quadro 5 – Juri Han**

| Inglês   | Tradução  | Versão  | Dublagem |
|--|---|---|----------|
| <i>“Hmm.. You look like you’re in good shape”</i>                | Hmm. Você parece estar em boa forma.                      | Tá em boa forma... Pelo menos, parece...                | =        |
| <i>“Go on! Attack me from wherever you want!”</i>                | Continue! Ataque-me de onde você quiser!                  | Não vai atacar? Vamos, tô esperando...!                 | =        |
| <i>“If you don’t take this seriously, I’ll have to kill you”</i> | Se você não levar isso a sério, eu vou ter que matar você | Tá com medo? Ou vou ter que te matar pra levar a sério? | =        |
| <i>“Did I hurt you?”</i>   | Eu te machuquei?  | Doeu? Porque era pra machucar!                          | =        |
| <i>“That felt good, didn’t it?”</i>                              | Aquilo foi bom, não foi?                                  | Me senti nas nuvens, você não?                          | =        |
| <i>“Weak! So weak”</i>   | Fracó! Tão fracó!   | Fracote! Franguinho..                                   | =        |

|                        |                           |                |   |
|------------------------|---------------------------|----------------|---|
| “I’ll have my revenge” | Eu terei a minha vingança | Vai ter volta! | = |
|------------------------|---------------------------|----------------|---|

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nas informações fornecidas pela (Street [...], (2021).

As frases da personagem realçam um tom maior de ironia, apresentando muitas interrogativas ao seu início, por exemplo “Me senti nas nuvens, você não?”, que foi traduzido de “*That felt good, didn’t it?*”. Também foi realçado o ato de diminuir o oponente, chamando-o de fraco em “*Weak! So weak*”, que foi localizado como “Fracote! Franguinho!”. Assim, evidencia-se nesse ato o processo de localização apresentado por Esqueda (2020), que considera elementos socioculturais para a adaptação das expressões do jogo ao público-alvo.

Outra personagem, *Hotaru Futaba*, apresentou certa dificuldade para a transcrição, visto que seus áudios eram sonoramente muito poluídos por serem muito antigos. Para isso, foi solicitado o auxílio de falantes de língua japonesa, além da utilização das ferramentas citadas, ouvindo a fala e deduzindo uma certa interpretação em Inglês. A partir disso, as falas da personagem foram traduzidas de acordo com sua história e seus gostos, realçados nas bases de dados.

**Quadro 6 – Hotaru Futaba**

| Japonês  | Inglês  | Tradução                       | Versão                               | Dublagem                |
|--|---|--------------------------------|--------------------------------------|-------------------------|
| <i>Arigato</i>   | <i>Thank you</i>  | Obrigado                       | Obrigado                             | Obrigado                |
| <i>Ita katsu</i>   | <i>It was there!</i>  | Estava lá                      | Oh, estava ali!                      | Oh, tava ali!           |
| <i>Onii-chan?</i><br><i>Onii-chan!</i><br><i>Onii-chaaaa</i><br><i>n</i> | <i>Big brother?</i><br><i>Big brother!</i><br><i>Big brotheer</i> | Grande Irmão (?/!)             | Irmão?<br>Maninho!<br>Irmãozãozinho! | Maninho!                |
| <i>Kome ne?</i>  | <i>Let’s go?</i>  | Vamos lá?                      | Pronta.                              | Estou pronta!           |
| <i>Hai</i>   | <i>Yes</i>  | Sim!                           | Isso aí                              | É isso aí!              |
| <i>Oitte</i>   | <i>Come on</i>  | Vamos lá!                      | Vamos!                               | Vamos!                  |
| こくごすと<br>ね   | <i>I’m sorry</i>  | Desculpe!                      | Desculpa te interromper              | Desculpe interromper    |
| <i>Aru, aruru</i>  | <i>Yes, There is</i>  | Sim, aqui está /<br>Sim existe | Ah, aqui está!                       | Veja só!                |
| <i>Minna</i>   | <i>Everyone</i>   | Todo mundo                     | Pessoal                              | Pessoal!                |
| <i>Ki to, aereu ne?</i>  | <i>You can’t wait, right?</i>                                     | Você não pode esperar, certo?  | Tem que ser agora mesmo?             | Tem de ser agora mesmo? |
| <i>Ita</i>   | <i>It hurts</i>   | Doeu                           | Doeu...                              | Aí! Doeu!               |

|              |                |          |          |          |
|--------------|----------------|----------|----------|----------|
| <i>Uso u</i> | <i>Mentira</i> | Mentira! | Mentira! | Mentira! |
|--------------|----------------|----------|----------|----------|

**Fonte:** Elaborado pelos autores com base nas informações fornecidas pela *SNK Wiki* (2021).

Para a sua tradução, foi considerada a personalidade pacífica e seu estilo de luta. A partir do descrito, a tradução apresentou dificuldade extremamente elevada, pois necessitou de um conhecimento maior em língua japonesa e sua transcrição em romaji para a tradução no inglês, fazendo uma ponte linguística japonês-português-inglês para a concretização do trabalho.

A tradução das falas manteve a ingenuidade passada pela personagem, deixando-a com frases meigas como “*Onii-chan? Onii-chan! Onii-chaan*”, traduzido como “Irmão? Maninho! Irmãozinho!”, além de denotar as reflexões como em “*Ki to aereu ne?*”, traduzido para “*You can’t wait, right?*” e localizado para “Tem que ser agora mesmo?”.

## O processo de dublagem

O processo de dublagem considerou os quadros desenvolvidos em um tipo de protocolo, o qual resumiu a breve história das personagens com suas descrições de personalidades, além de vários vídeos que consideravam a respectiva *gameplay* para cada um das personagens. Justifica-se este processo na inclusão dos colaboradores do projeto, o qual foi descrito na metodologia, proporcionando maior contato com o seu objeto de trabalho. Desta forma, o processo de dublagem contou com a espontaneidade do dublador, que analisou previamente o material preparado, proporcionando conhecimento sobre a dinâmica do trabalho e o temperamento das personagens a serem dublados.

O processo de dublagem constituiu na captura de voz, que culminou em um processo de reflexão conjunta do tradutor e do dublador para a adequação da fala. Assim, considerou-se a concepção de mundo e de linguagem do ator de voz, com sua visão própria, a qual influenciou na qualidade da dublagem e na leveza de seu trabalho. Desta forma, a transcrição apresentada por Pernas (2007) não foi realizada apenas como trabalho do tradutor, mas como recurso para a dublagem também pelo dublador.

A dubladora de *Sakura Kasugano* (Quadro 1) considerou muitas das falas no contexto informal, proporcionando reflexões sobre o uso pronominal e colocações verbais como “Fiz, tá feito”, versado para “Tá feito!”. Isso ocorreu também na personagem do Quadro 2, com um processo de interação entre o dublador e o tradutor para a realização de escolhas e verificação da possibilidade do uso de jargões como “*IUKÊ*” nas falas de Vanessa (Quadro 2), sendo uma fala da cantora e compositora Pablio Vittar, considerado um meme. Tais utilizações estão em consonância com o estudo de Souza (2017), pois buscam a produção de sentidos humorísticos para a cultura alvo.

Considerando a localidade dos atores de voz selecionados, o processo de localização e dublagem ocorreu de forma remota, visto que tal trabalho foi feito em contexto de pandemia, restringindo possíveis visitas. Assim, evidencia-se a utilização do protocolo pelo dublador, que proporcionou apontamentos pertinentes à discussão como o caso do dublador responsável pelo personagem Blanka (Quadro 3), que utilizou gírias e jargões relacionados à academia e atividade física, com a palavra “monstro” remetendo à sua aparência, e também ao vocabulário relacionado às pessoas que treinam musculação e hipertrofia.

Realça-se a gravação de falas reservas como alternativas às lacunas encontradas na dublagem. Evidenciam-se tais falas com aquelas referentes aos ataques, como “Giro Solar” da personagem Ingrid, uma fala não utilizada neste jogo, porém presente na base de dados, a qual foi gravada e utilizada no lugar de “Levantamento solar” devido à impossibilidade de adequação ao *timing* da dublagem por seu tamanho.

Apesar disso, alguns dubladores não realizaram modificações bruscas para a realização da dublagem, não influenciando em sua qualidade. Vale ressaltar que a dublagem das personagens foi feita de modo livre, para que o dublador pudesse dialogar com a personagem, assim como demonstrado no estudo de Fois, Villela e Teixeira (2020), que considera a reflexão do dublador sobre o texto, a dublagem e seu funcionamento para a cultura alvo. Em síntese, as colocações foram analisadas, consideradas e acatadas para, assim, dar conclusão ao processo de localização e dublagem e iniciar-se o processo de compilação das falas.

## O processo pós-dublagem e a compilação das falas

Durante o processo de compilação das falas, o qual foi feito também de modo experimental, alguns problemas de códigos no jogo foram encontrados, no qual imagens eram desconfiguradas *in game* por alteração nos arquivos de áudio. Tal complicação foi corrigida com o uso de *backups* de personagem e adequação de tamanho de arquivos. Além deste problema, algumas incompatibilidades no *timing* de falas foram evidenciadas, necessitando de edições do áudio para encaixe ao tempo da cena.

A liberdade para o ator de voz na realização das falas proporcionou uma gama de vantagens, porém, muitas desvantagens foram encontradas. Dentre as desvantagens, a falta de segmento do *timing* por atores de voz e pela direção da dublagem pode ser considerada, tornando o processo mais trabalhoso. O processo relacionado ao *timing* foi evidenciado nas personagens *Hotaru Futaba* (Quadro 6) e Ingrid (Quadro 4).

Ao anexar as vozes referentes ao Quadro 4, foi percebida a falta de movimento dos *pixels* da boca da personagem em diversos momentos, situação que deve ser considerada para a realização da tradução conforme os estudos de Chiaro (2008). Pôde-se criar a hipótese de falta de aperfeiçoamento gráfico por parte do criador do *game*, ou até mesmo a possibilidade da relação da personagem com poderes telepáticos, sendo esta última hipótese não comprovada. Deste modo, o papel do tradutor e do dublador é o de contornar a situação de modo adequado, assim como deve ser feito a partir de outros *bugs* encontrados. Portanto, as denominadas falas reservas foram utilizadas como tentativa de contornar os problemas de *timing* e de tais falhas gráficas.

A versão da tradução, a qual foi feita pelo tradutor, não considerou o tempo de fala de cada um das personagens, sendo um desliz que agravou tais dificuldades e necessitou de mais revisões no processo de dublagem. Considerando isso, a utilização do editor de arquivos de áudio amenizou possíveis lacunas e o anexo das falas foi feito sem muitos erros.

O teste do arquivo dublado foi feito a cada alteração de falas de cada

personagem, sendo o jogo reiniciado e testado novamente a cada alteração, feitas anotações sobre o tempo e, posteriormente, a realização da edição. Os atores de voz apresentaram timbre de voz adequado, possibilitando cortes minuciosos e sem necessidade de redublagem.

Tais testes realçaram a importância de *backups*, pois uma vez editada a voz da personagem, o retorno era dificultado após salvar a alteração. Assim, a realização dos *backups* manteve a versão base e diversas versões, as quais consideraram o progresso das edições, o que possibilitou a verificação entre diferenças e adequações relacionadas à jogabilidade e ao audiovisual.

## Considerações finais

No decorrer do processo de localização para a dublagem, diversos problemas foram identificados, trabalhados e contornados ou solucionados com a criatividade do tradutor, utilizando o processo de transcrição. As soluções foram encontradas em reflexão com os dubladores e outros tradutores, os quais auxiliaram no processo.

Os elementos apresentados para a realização do processo geral, tais como *timing* das falas, o contexto, as respectivas culturas, a fragmentação das falas, trouxeram muitas facilidades ao processo. Apesar disso, as dificuldades emergentes foram relacionadas às adequações dos arquivos e do jogo original, junto ao processo de transcrição em tal contexto. Assim, Chiaro (2008) coloca que tais processos são de suma importância para o processo tradutório e o de dublagem.

A realização da tradução de cada uma das partes necessitou reflexão sobre a utilização e o propósito, seja para orientar o começo de uma nova partida (menu) ou demonstrar expressão das personagens (falas). As soluções criativas se voltam para a tradução das falas, devido à liberdade e à possibilidade de encaixe em diversos contextos.

A necessidade de uma gravação de falas em várias entonações foi observada durante a realização, sendo importante para a tradução e localização adequadas. Tal processo é expansivo ao banco de dados de falas reservas (falas que podem ser encaixadas em diversos contextos), e possibilita ao diretor de dublagem a escolha de áudios mais pertinentes. A utilização dessas falas foi de extrema importância para

a conclusão do trabalho.

A localização para a dublagem do jogo foi realizada destacando a necessidade do conhecimento cultural do público-alvo e da cultura de origem, tanto pelo dublador quanto pelo tradutor, assim como visto nos trabalhos apresentados por Souza (2012) e Oliveira (2017). Desta forma, é destacada a preocupação de aceitação do público-alvo e a realização de uma tradução adequada à dublagem, conforme Mangiron (2018).

No trabalho, a tradução é concretizada devido ao ambiente propiciado pelo jogo e a consideração das especificidades culturais destes, mostrando a possibilidade de uma ligação cultural que não cause impacto negativo, mas, sim, que influencie positivamente a emoção do jogo, conforme Malta e Barcelos (2018). A adequação do jogo supre o proposto por Pernas (2007), que considera a adequação do jogo em diversos aspectos intralinguais e extralinguais.

Com a realização deste estudo, foi possível evidenciar o processo de preparação, análise e consolidação da tradução e localização para a dublagem, sendo que tais processos são pouco debatidos com aprofundamento na literatura dos Estudos da Tradução.

A realização deste trabalho proporcionou uma evolução e reflexão individual do tradutor no processo de localização para a dublagem, sendo tal desenvolvimento fruto de reflexões dos diferentes processos tradutórios, especificidades e diálogos, que consideram aspectos extratextuais além da fala, o movimento e as diferentes culturas do processo.

## Referências

BELL, R. T. *Translation and translation: theory and practice*. London: Longman, 1991.

CHIARO, D. Issues in audiovisual translation. In: MUNDAY, J. *Introducing translation studies: theories and application*. 2nd ed. New York: Routledge, 2008. p. 141-165.

ESQUEDA, M. D. Training translators for videogame localization: in search of a pedagogical approach. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 703-731, Sept./Dec. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/1984-6398202016045>.



FOIS, E.; VILLELA, A. L. C.; TEIXEIRA, P. B. Tradução audiovisual: teoria e prática da dublagem. *Rónai: Revista de Estudos Clássicos e Tradutórios*, Juiz de Fora, v. 8, n. 2, p. 217-234, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34019/2318-3446.2020.v8.32100>.

FRASCA, G. Videogames of the oppressed: videogames as means for critical thinking and debate. 2001. Tese (Mestrado em Design e Tecnologia) – Georgia Institute of Technology, Georgia, 2001. Disponível em: <https://ludology.typepad.com/weblog/articles/thesis/FrascaThesisVideogames.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

MALTA, G.; BARCELOS, L. G. N. A localização em jogo na tradução de Games. *Tradterm*, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 116-137, Dec. 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.v32i0p116-137>.

MANGIRON, C. Game on! burning issues in game localisation. *Journal of Audiovisual Translation*, London, v. 1, n. 2, p. 122-138, Nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.48>.

MUNDAY, J. *Introducing translation studies: theories and application*. 2. ed. New York: Routledge, 2008.

O'HAGAN, M.; MANGIRON, C. Game localisation: unleashing imagination with restricted translation. *The Journal of Specialized Translation*, Winterthur, n. 6, p. 10-21, July 2006. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/281749030\\_Game\\_Localisation\\_Unleashing\\_Imagination\\_with\\_Restricted\\_Translation](https://www.researchgate.net/publication/281749030_Game_Localisation_Unleashing_Imagination_with_Restricted_Translation). Acesso em: 28 maio 2021.

OLIVEIRA, C. L. A importância da tradução: reflexões sobre o papel do tradutor. *Communitas*, Rio Branco, v. 1, n. 1, p. 351-356, mar. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/1109>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PERNAS, M. L. Paseo por la localización de un videojuego. *Tradumàtica*, Barcelona, v. 1, n. 5, p. 1-6, nov. 2007. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/Tradumatica/article/view/75762>. Acesso em: 27 abr. 2021.

SNK Wiki. *SNK Wiki*, [s.l.], 2021. Disponível em: [https://snk.fandom.com/wiki/Main\\_Page](https://snk.fandom.com/wiki/Main_Page) Acesso em: 27 abr. 2021.

SOUZA, L. M. S. *Versão dublada: processos de adaptação para a versão brasileira*. 2017. 43 f. Monografia (Bacharel em Produção Cultural) – Universidade Federal Fluminense, Rio das Ostras, 2017. Disponível em: [https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/7988/1/TCC\\_LEONARDO%20MENDES.pdf](https://app.uff.br/riuff/bitstream/1/7988/1/TCC_LEONARDO%20MENDES.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

CAMARGO, B. O. F.; CANTAROTTI, A.  
O processo de tradução e dublagem no jogo digital “The king of street fighters”

SOUZA, R. V. F. Video game localization: the case of Brazil. *TradTerm*, São Paulo, v. 19, p. 289-326, Nov. 2012. DOI:  
<https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2012.47438>.

STREET Fighter Wiki. *Wiki Street Fighter Brasil*, [s. l.], 2021. Disponível em:  
[https://streetfighter.fandom.com/pt-br/wiki/P%C3%A1gina\\_principal](https://streetfighter.fandom.com/pt-br/wiki/P%C3%A1gina_principal). Acesso em: 27 abr. 2021.

THE KING of street fighters. Osaka: SNK, 2019. 1 jogo eletrônico.

*Recebido em: 25 abr. 2024.*  
*Aprovado em: 24 mai. 2024.*

*Revisora de língua portuguesa: Camila de F. Rosa*  
*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*  
*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## Os efeitos da violência em “Porco de raça” e “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”

*The effects of violence represented in “Porco de raça” and “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”*

*Los efectos de la violencia representados en “Porco de raça” y “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”*

Bella Beatriz Martins Gomes de Oliveira<sup>1</sup>

 0000-0003-3851-8369

Wellington Furtado Ramos<sup>2</sup>

 0000-0002-3847-5760

**RESUMO:** A violência, eixo temático importante na Literatura Contemporânea, implica uma forma de discurso que transgredir as leis do texto canônico para criar um efeito de leitura mais imediato. O objetivo deste estudo é abordar os efeitos da violência representados nas obras literárias “Porco de raça”, de Bruno Ribeiro e “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, de Ana Paula Maia, por meio da Literatura Comparada. Optou-se, então, como abordagem metodológica, a revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, realizada mediante pesquisa bibliográfica de textos acadêmicos em livros, revistas e bancos de dados online, como: SciELO, Elsevier e Scholar Google. A análise sobre a violência nessas obras literárias nos leva a refletir sobre a função da literatura. Com a multiplicação da violência literária, cresce a necessidade de inovar, o que leva a formas cada vez mais elaboradas de escrever, uma vez que a violência real se confunde com a violência representada.

**PALAVRAS-CHAVE:** Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos; Porco de raça; Literatura comparada.

**ABSTRACT:** Violence is an important thematic axis in Contemporary Literature that implies a form of discourse that transgresses the laws of the canonical text to create a more immediate reading effect. This study addresses the impact of violence represented in the literary works “Porco de raça”, by Bruno Ribeiro, and “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, by Ana Paula Maia, through Comparative Literature. As a methodological approach, a qualitative bibliographical review was chosen, carried out through bibliographical research of academic texts in books, magazines, and online databases, such as SciELO, Elsevier, and Scholar Google. The analysis of violence in these literary works leads us to reflect on the function of literature. With the multiplication of literary violence, the need to innovate grows, which leads to increasingly elaborate ways of writing since real violence is confused with represented

<sup>1</sup> Mestranda em Estudos de Linguagens. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: bellabeatriz0204@live.com

<sup>2</sup> Doutor em Letras. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: furtado.ramos@ufms.br

violence.

**KEYWORDS:** Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos; porco de raça; comparative literature.

**RESUMEN:** La violencia es un eje temático importante en la literatura contemporánea, que implica una forma de discurso que transgrede las leyes del texto canónico para crear un efecto de lectura más inmediato. Este estudio tiene como objetivo abordar los efectos de la violencia representados en las obras literarias “Porco de raça”, de Bruno Ribeiro, y “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, de Ana Paula Maia, a través de la Literatura Comparada. Como enfoque metodológico se optó por una revisión bibliográfica cualitativa, realizada a través de investigación bibliográfica de textos académicos en libros, revistas y bases de datos en línea, tales como: SciELO, Elsevier y Scholar Google. El análisis de la violencia en estas obras literarias nos lleva a reflexionar sobre la función de la literatura. Con la multiplicación de la violencia literaria crece la necesidad de innovar, lo que lleva a formas de escritura cada vez más elaboradas, ya que se confunde la violencia real con la violencia representada.

**PALABRAS CLAVE:** *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos; Porco de raça; Literatura comparativa.*

## Introdução

Compreender os processos da realidade humana, por meio da literatura, tem sido um movimento constante da comunidade científica, especialmente para teorizar e estudar sobre os fenômenos históricos, sociais, antropológicos e filosóficos que permeiam a humanidade, mesmo que a partir da análise de narrativas ficcionais. De acordo com Souza (2018), a teoria da literatura, como ferramenta de análise das linguagens narrativas que participam dessa área, mobiliza a atenção de pensadores e críticos de todas as épocas, que especulam os sentidos e os efeitos de um determinado texto.

Assim, os estudos que analisam a experiência e a representação de atos de violência, em obras literárias e em outras artes, permitem que se possa analisar esse fenômeno, no decorrer da história, e seu impacto nas relações sociais. Com isso, entende-se que discutir a presença de formas de violência nas narrativas contemporâneas brasileiras é importante para acompanhar o processo evolutivo não apenas das estratégias narrativas utilizadas para relatar situações violentas, mas sobretudo para entender as manifestações sobre as violências experienciadas por comunidades marginalizadas no Brasil.

A violência, além de ser um eixo temático, também implica uma forma de discurso que, em alguns casos, transgride as leis do texto canônico para criar um efeito de leitura mais imediato. Atualmente, a violência é mais nua, crua e explícita do que na literatura da geração do final do século XX, que, embora seja parte fundamental dos argumentos utilizados para construir os fenômenos narrativos atuais, além das críticas a essas obras, oculta a violência pela naturalização de algumas práticas sociais violentas, como o racismo e a homofobia.

No discurso contemporâneo, por outro lado, a violência urbana é protagonista, desempenhando um papel que responde às exigências de sua época. Além disso, percebe-se, nessa atual vertente da literatura, um vínculo entre sexo e violência, aparentemente ausente em textos literários anteriores, que sugeriam com naturalidade o papel da mulher como um sujeito que deveria ser submisso às vontades dos homens, e uma ressignificação dos espaços domésticos e urbanos.

Nesse sentido, num contexto sócio-histórico em que a violência se apresenta cada vez mais como uma alternativa possível de vida, desvendar as tramas literárias pode ser uma pista para entender o funcionamento, o tratamento e a exposição da violência pública e privada. Este estudo tem como objetivo abordar os efeitos da violência representados nas obras literárias “Porco de raça”, de Bruno Ribeiro, e “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, de Ana Paula Maia. Para que essa análise fosse possível, optou-se, como abordagem metodológica, pela revisão bibliográfica, de caráter qualitativo, realizada mediante pesquisa bibliográfica de textos acadêmicos em livros, revistas e bancos de dados online, como: SciELO, Elsevier e Scholar Google, que tratassem sobre a violência na Literatura.

## **Literatura e violência: a realidade cotidiana recriada por meio da linguagem**

A língua, seja ela em sua forma verbal, escrita ou oral, é um elemento de extrema importância para a comunicação humana. Nesse sentido, o estudo da linguagem é fundamental para a compreensão do percurso da humanidade nesse âmbito, desde os processos de conversação/comunicação até a possibilidade de se

produzirem manifestações culturais em uma sociedade.

Essa materialização (da linguagem), além de promover a transmissão de informações, também é influenciada pelas comunidades que a utilizam, adaptando-se aos dizeres e aos fenômenos socioculturais. A Linguagem, como capacidade comunicativa verbal, articulada sintaticamente, com referência semântica, como a relação pragmática entre sujeitos reais, tem sua própria entidade intersubjetiva.

Dessa forma, ela não pode ser entendida como um objeto, uma vez que constitui a subjetividade de cada sujeito singular (neurológica, fenomenológica e culturalmente). Essa subjetividade torna-se, assim, uma condição de possibilidade da constituição efetiva e concreta da individualidade humana, que se desenvolve de maneira conjunta com o processo evolutivo biológico da espécie e a constitui em seu interior. Hipólito (2017), ao considerar esse contexto de formação biológica, destaca que o desenvolvimento das regiões corticais do cérebro humano é resultado de práticas linguísticas ao longo de milhões de anos, o que demonstra que a linguagem é o próprio palco da intersubjetividade.

Isso, contudo, não faz com que ela deixe de ser um instrumento também material, uma vez que os signos falados são produtos da corporalidade no meio físico, ou seja, ruídos especiais com significado, que estão, continuamente, constituindo um fenômeno intersubjetivo. É fato que a forma de se lidar com o mundo, por meio da Linguagem, determina sua própria constituição, como também evidenciam Walter Benjamin e Hannah Arendt, autores que abordam a Linguagem a partir de sua aplicação no cotidiano da sociedade, seja em seu viés político, seja em seu viés cultural-comunicativo.

As análises benjaminianas mostram que a Linguagem ocupa um papel importante na constituição do sujeito, visto que ela é um fenômeno intrínseco à vida do indivíduo e, por conseguinte, à comunidade com quem ele se relaciona, pensamento, esse, que é compartilhado por Gangnebin (1999). Por outro lado, Arendt (2009) nos revela a existência de uma relação entre a ação e o discurso, o que fica explícito em seu estudo sobre a condição humana. Entendemos, nesse sentido, que, sem o discurso, a linguagem perderia seu caráter comunicacional e,

assim, deixaria de influenciar no cotidiano da vida humana.

É válido destacar, então, a importância da linguagem na cultura e, por consequência, nas experiências do homem, por ser constituinte, constituída e produtora das relações sociais e dos fenômenos culturais, em um processo interacional metalinguístico que se manifesta por meio da expressão das vivências humanas. Enfim, devemos considerar que, na Linguagem, há muito mais do que formas linguísticas quando lidamos com a língua em funcionamento.

A partir dessas concepções, a violência encontrada na literatura faz, então, parte desse movimento constante de representação da humanidade, mesmo que, nesse sentido, ela seja a representação de uma realidade infeliz e brutal. De tal forma, sendo ela relacionada ao gênero, contra crianças e idosos, ou contra minorias raciais, é importante considerar, durante a leitura e a análise de narrativas literárias, que a violência, no cotidiano, ocasiona a desigualdade, além de diversas formas de segregação, uma vez que é exercida sobre os indivíduos mais “fracos” de uma comunidade, ou seja, aqueles que fazem parte das minorias sociais que conhecemos atualmente.

Entende-se, então, que, ultrapassados certos limiares, a correspondência entre mundo e linguagem se degrada a ponto de se tornar incompatível com a razão. Essa ideia, reformulada por Adorno (2008), na Teoria Estética, aponta que existe algo na dor que reluta à racionalidade, visto que esse modo de saber acredita poder determiná-la ou mesmo amenizá-la, pois, ao se conceituar o sofrimento, esse sentimento permanece mudo e estéril.

Assim, diante de horrores incompreensíveis, como os praticados por regimes fascistas, talvez só a arte seja capaz de adentrar e revelar, de forma mais concreta, tais trevas, porque o horror faz parte de sua consciência crítica. Não se deve, contudo, tentar atenuar esse horror, proveniente dos atos de violência contados e representados por meio da linguagem, com explicações catárticas. O horror deve entrar nas obras na forma de negatividade e de resistência, de modo que a arte, nesse caso a literatura, deve expor, com sua própria textura, essa violência formal.

Foucault (1996), em similar perspectiva, referindo-se à dupla relação que o discurso mantém com a verdade e o poder, pontua que essa área, a partir de seus

instrumentos narrativos, é responsável por revelar à sociedade os temas mais obscuros, os piores e intoleráveis segredos da humanidade, mesmo que indizíveis. A literatura é, dessa maneira, consagrada a dizer o indizível, transgredindo todos os limites e regras, colocando-se em um posicionamento fora das leis autoritárias, assumindo um papel que causa escândalo e revolta.

A literatura, apesar de se estabelecer como ficção, como artifício, empenha-se em produzir efeitos de verdade, por meio da verossimilhança, mais do que qualquer outra forma de linguagem. Desse modo, nota-se que a linguagem literária, em um movimento contínuo, tende a se tornar na fala da infâmia, visto que as narrativas ficcionais não são completamente opostas aos relatos verídicos de uma determinada situação, mas, sim, uma obra com linguagem e sentido, que os apresenta com novas faces.

Santos (2014), nesse contexto, indica que

[...] a necessidade de se comunicar é inerente ao ser humano e ele o faz das mais diferentes formas, verbal ou não verbalmente. E essa necessidade deveria se encaminhar rumo ao desejar-ser, ao desejar-poder, buscando algo como o diálogo consigo mesmo, que poderá levar a um diálogo melhorado / aperfeiçoado com o outro. A instável estabilidade da realidade, seja ela empírica, seja ela construída ficcionalmente, garante a sobrevivência e a sistematização do conhecimento humano em suas várias dimensões, não desprezando a diversidade de temas que pululam pelo mundo afora, como o são a violência, o sentido do horror e a necessidade contínua de compreensão da ética, temas estes sempre em mutação (Santos, 2014, p. 6).

As ficções não apenas se referem ao mundo, mas fazem parte dele, interagindo e modificando-o. A arte, então, não pode mais ser concebida como uma mera imagem ou representação acabada e alheia à realidade, porém, como uma oblíqua de captura de evento que produz verdades, uma vez que as obras literárias que o compõem participam da construção da realidade, sendo mais do que um simples efeito dramatizado dos acontecimentos.

Considerando essa realidade da arte, entende-se a necessidade de estudar os procedimentos por meio dos quais essa articulação da violência é produzida na literatura. A partir dos pensamentos benjaminianos, nota-se que abordar esses contextos de violência assemelha-se a um recurso de superação de conflitos, de

modo que, a autoridade do narrador se baseia na sabedoria coletiva, que está definhando,

[...] porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção. Porém esse processo vem de longe. Nada seria mais tolo que ver nele um ‘sintoma de decadência’ ou uma característica ‘moderna’. Na realidade, esse processo, que expulsa gradativamente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma nova beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas (Benjamin, 1986, p. 200-201).

Pereira (2006) demonstra que uma narrativa

[...] se compõe do acolhimento de experiências diversas que constituem a trama da tradição: a sua experiência, a experiência daqueles que ele ouviu e a experiência daqueles a quem sua obra se dirige. É a isso precisamente que se deve a sua sabedoria e, por conseguinte, a sua autoridade. [...] A narração, ao restaurar o passado, atualiza o presente, presentifica a ausência do tempo. [...] O saber de que dispõe o narrador não é, todavia, meramente técnico e nem tampouco um saber de si autorreferencial. Sua sabedoria implica no conhecimento histórico de formação de si em meio a um coletivo, do conhecimento das práticas, dos ritos e valores compartilhados e transmitidos pela tradição aos indivíduos (Pereira, 2006, p. 69).

A autoridade do narrador ocorre, então, devido ao fato de as experiências, que ele conta, estarem vivas no passado, na tradição e no conhecimento histórico de caráter coletivo. No caso dos relatos de violência, por se basearem em aspectos subjetivos dos sujeitos que a sofrem, as narrativas respaldam-se em um conceito instrumental de violência e, conseqüentemente, na hipótese de que ela sempre cria ou preserva alguma forma de poder. Um exemplo disso pode ser observado, segundo Benjamin (1986), no Shoah, isto é, na calamidade sofrida durante o regime nazista, em que esse poder se detém no militarismo, que funciona como um sistema que implica o uso metódico e universal da violência como meio de controle e dominação do Estado.

## **A brutalidade visceral explícita na literatura brasileira contemporânea**

Para compreender a literatura realista é preciso primeiro considerar que, nas obras que se encontram nesse rol,

[...] a verossimilhança com a realidade é destacada em situações que acontecem de fato ou que aconteceriam, a identificação do público com o que é representado é precisa. Contudo, a verossimilhança não é a mais absoluta de todas as características que compõe o realismo, como grosso modo se pensa, quando pensamos no conceito do realismo e/ou da realidade, também devemos pensar no afastamento da imitação[...] (Benatti, 2020, p. 16).

A partir dessa afirmativa de Benatti (2020), infere-se que as obras realistas dependem da verossimilhança, apesar de essa não ser a única característica que as compõe, visto que, nelas, encontra-se um afastamento da *mimesis*, proposta por Aristóteles, isto é, da pura imitação da realidade, o que nos permite entender que o intuito do artista, nesse caso do escritor/poeta, não é simplesmente narrar os fatos acontecidos, mas representar os possíveis acontecimentos, tendo como base a realidade em que se vive.

Com isso, percebe-se que a literatura brasileira contemporânea, permeada pelos pensamentos realistas, provenientes da corrente literária em que algumas obras de Machado de Assis se encontram, apresenta não só os fatos cotidianos vivenciados por diversos brasileiros, mas, principalmente, a violência que existe na vida dos sujeitos historicamente inferiorizados e que também vista na literatura há muitos séculos. Essa violência é, muitas vezes, apresentada de forma brutal, explícita e visceral, sem a tentativa de amenizar ou romantizar, para o leitor, as situações que acontecem, de modo que, para Pellegrini (2020, p. 6-20),

[...] a ânsia de representar o real, em arte e literatura, foi sempre uma forma de expressar o desejo humano de se apropriar da concretude das coisas, com incidência, intensidade e características diversas ao longo da história, até desembocar no movimento artístico definido e organizado sob o nome do próprio fenômeno: Realismo. [...] a estética realista repousa sobre um pacto de leitura entre o autor e o leitor, de acordo com um conjunto de regras, do qual as principais são: a dignidade do real compreendido como objeto de conhecimento; sua reprodutibilidade pela linguagem e a adesão do leitor à verdade da informação proposta pela ficção. [...] Ou seja, toda a complexa problemática realista reduz-se a uma questão de linguagem, de organização discursiva pura e simples.

Essas condições, de construção representativa por meio da linguagem, são visíveis, no Brasil, desde o início dos movimentos literários do país, com especial atenção, neste caso, para a literatura realista brasileira. Essa corrente literária proporcionou um grande salto para a literatura do país, contrapondo os fenômenos discursivos do romantismo, com a proposição de influenciar e representar de maneira mais verossímil a vida das populações aqui estabelecidas, podendo destacar-se as obras de Machado de Assis que dão maior ênfase, nesse período inicial do realismo no Brasil, a temáticas, como: o preconceito, a loucura, a vida, a morte, o casamento, a família, as diferenças sociais.

Com a influência desses pensamentos, encontram-se, em narrativas mais recentes, escritas após o movimento autoritário da ditadura no Brasil, desde a primeira página, um enfoque, por parte dos autores, sobre a violência e suas raízes na ascensão do bipartidarismo de meados do século XIX, que provocou crises de descontentamento na população, levando escritores e compositores a registrarem tais eventos em seus romances, músicas e poemas.

Os conceitos de poder e de violência, provenientes de sistemas ditatoriais, para Hannah Arendt (2011), são fundamentalmente opostos, visto que enquanto um domina, o outro está absolutamente ausente, isto é, a violência surge somente em situações em que o poder está em perigo. Tal paradoxo, observado pela autora, demonstra que, uma vez abandonada a sua lógica e o seu próprio impulso, a violência pode danificar o próprio poder que deveria defender, de modo que, apesar de ser capaz de destruí-lo, é absolutamente incapaz de criá-lo.

Ao comparar os conceitos de violência em regimes autoritários, tratados por estudiosos como Arendt, Adorno e Horkheimer, Fernandes (2022, p. 17) acentua que

[...] o totalitarismo é, para Arendt, algo inaudito não simplesmente pela sua violência, mas pela meta de destruição do humano. Adorno e Horkheimer, distintamente, buscam destacar uma continuidade na violência que teria prevalecido ao longo da história e imbricada na relação dos sujeitos consigo mesmos. Para ela, a negação da liberdade e a relação de dominação radicalizada resultam de um processo contingente, de uma constelação de eventos históricos que poderia ter sido interrompida em muitas oportunidades; para eles, estas tendências já vinham permeando a história, inicialmente vinculadas à escassez material e na atualidade como forma social obsoleta.

Tal fato, infelizmente, pode ser entendido como uma ausência de considerações, nos pensamentos de Adorno, anteriormente descritos, de que a desigualdade e seus derivados, como a exploração, a miséria, a submissão etc., como formas de violência. Para além do interesse que essas indagações filosóficas possam ter, percebe-se quão estagnada é a perspectiva adorniana, pois, ao se tratar sobre tortura, estupro, sequestro de crianças, extermínios em massa, pessoas desaparecidas, então, abstrações como o uso de coerção violenta para fins legais tornam-se, no mínimo, insuficientes.

Por outro lado, enquanto o autoritarismo, decorrente de movimentos ditatoriais e conservadores, restringe a opinião pública através da censura e da perseguição, a literatura torna-se o espaço que aposta no horror repressivo, recorrendo frequentemente a recursos inovadores, face à perda de validade da retórica do realismo.

Esses mecanismos formais de ruptura que operam sobre a própria linguagem, em busca de uma ação mais decisiva do que a da mera representação, não só desacreditam definitivamente a dicotomia forma-conteúdo, como estabelecem vínculos cifrados com outras formas de violência, tanto físicas quanto psicológicas, o que se encontra de forma explícita nos textos realistas da Literatura Brasileira Contemporânea, como é o caso das obras de Ana Paula Maia e de Bruno Ribeiro.

Um dos elementos característicos da literatura da violência, como os encontrados nessas narrativas, que hoje se apresentam como uma “nova faceta” da literatura contemporânea brasileira, é que ela desloca a representação literária para espaços, sujeitos e falas marginais, o que, segundo Pellegrini (2012), pode ser compreendido como uma novidade nas relações estabelecidas entre a violência e sua representação, devido a

[...] sua concretude e seus modos de manifestação: tanto a violência real quanto a representação violenta, via realismo, parecem vir de toda parte, atingindo os mais diferentes segmentos sociais e eclodindo em qualquer contexto. Enquanto representação, afirma-se como elemento discursivo e estilístico peculiar à contemporaneidade; brota com ímpeto e incidência antes insuspeitados, traduzindo, inclusive, subjetividades diferentes das tradicionalmente envolvidas com arte e literatura, e indicando, em letras e imagens, uma espécie de “normalização” estética do lado mais trágico da sociedade brasileira, por meio da insistente reiteração do conflito, do

confronto e mesmo da crueldade e da barbárie (Pellegrini, 2012, p. 38-39).

Com esse fenômeno, nasce o romance da Violência, que passa de um testemunho de pouco valor literário para uma produção que vai literaturizando a violência e conduzindo a realidade social do país a uma significativa estrutura literária. Os autores, nesse sentido, criam uma obra de arte eminentemente comprometida, na qual narram uma série de acontecimentos que dependem da verossimilhança com a realidade de diversas pessoas. Essa narração se transfere para os leitores, tornando-os claramente agressivos e, assim, partícipes de muitas tragédias recalçadas pela violência cotidiana.

## **Os efeitos da violência em “Porco de raça” e em “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”**

Considerando-se os conhecimentos movimentados sobre a linguagem e a literatura como formas de representatividade da vida e, conseqüentemente, da violência no cotidiano da sociedade, destacam as obras “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, de Ana Paula Maia, publicada em 2009, e “Porco de raça”, de Bruno Ribeiro, publicada em 2021. Ambos os autores trabalham uma temática em comum, muito importante para analisar a estrutura em que a literatura brasileira se estabeleceu, sendo ela a violência estrutural que permeia a nossa sociedade, desumaniza e, até mesmo, animaliza o sujeito marginalizado.

A obra de Ribeiro, escrita em forma de romance e com ilustrações que auxiliam em sua construção visceral, nos apresenta um professor fracassado, negro, que perdeu as oportunidades proporcionadas por seus familiares, os quais vivem no meio político, por não compactuar com a submissão deles às vontades de uma comunidade que prega a supremacia branca, vendo-os, por serem negros, como seres inferiores, que precisam seguir às regras e às tendências impostas por esse grupo ‘seleto’, constituído de homens brancos, conservadores e ricos. Na trama proposta por Ribeiro, ironicamente, o protagonista, que só é nomeado quando se torna o Porco Sucio, acaba se encontrando em uma situação subversiva e violenta,

que não só o desumaniza, mas, também, o animaliza, tornando-o uma besta, um porco sujo criado, exatamente para entreter a esses homens brancos, como um bicho de circo, um porco de rinha, que precisa lutar contra outros animais para sobreviver.

Já a obra de Maia é composta por duas novelas: *O trabalho sujo dos outros* e “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”. Interessa-nos, neste estudo, a segunda narrativa, de mesmo nome da obra publicada pela autora, uma vez que essa novela e o romance de Ribeiro se assemelham não só na brutalidade e na visceralidade apresentadas em ambas as narrativas, mas também nos símbolos utilizados pelos autores. A novela de Maia apresenta-nos Edgar Wilson, um homem bruto, rústico, que trabalha como açougueiro em um pequeno mercado, onde, nos fundos, mata e limpa os porcos que vende, sem qualquer fiscalização sanitária. O personagem vive da mesma forma com que abate esses animais, sem remorso, restrição ou supervisão, matando aqueles que tentam prejudicá-lo e, assim como Porco Sucio, luta para sobreviver em um mundo que não o percebe como um ser humano passível de compaixão ou empatia, e que vive à margem da sociedade.

Para analisar, então, os efeitos da violência representados nas narrativas das obras “Porco de raça”, de Bruno Ribeiro, e “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, de Ana Paula Maia, é preciso entender que a agressividade, isto é, a violência experienciada pelos personagens, depende, não só de fatores externos ou que sejam causados pelas mazelas sociais, mas também como uma manifestação interna.

Nesse sentido, a agressividade é definida por Arendt (2011, p. 79) como um impulso

[...] instintivo, diz-se que ela representa o mesmo papel funcional, no âmbito da natureza, que os instintos sexuais e os de nutrição do processo vital do indivíduo e da espécie. Mas diferentemente desses instintos, que, por um lado, são ativados por necessidades corporais prementes, e, por outro, por estímulos externos, os instintos agressivos no reino animal parecem ser independentes de tal provocação; ao contrário, a falta de provocação conduz aparentemente à frustração do instinto, ao ‘recalque’ da agressividade, que de acordo com alguns psicólogos, causa o bloqueio da ‘energia’ cuja conseqüente explosão será extremamente perigosa [...] Segundo essa interpretação, a violência sem provocação é ‘natural’; se ela perdeu sua rationale, basicamente, a sua função na autopreservação,

tornou-se ‘irracional’, e essa é supostamente a razão pela qual os homens podem ser mais ‘bestiais’ do que outros animais.

Essa violência está presente tanto nos textos de Maia (2009), cujo estilo é conformado por narrativas repletas de violência, apresentadas em ambientes rústicos, sujos e marginais, em que homens rudes e animais se equiparam, quanto no texto de Ribeiro (2021), em que se encontra uma dinâmica similar, porém que difere na representação de um personagem que é marginalizado não apenas pelo ambiente explicitamente violento em que vive, mas principalmente pelas situações que experiencia por ser homem negro e professor, sem um lugar para chamar de seu. Em “Porco de raça”, de Ribeiro, a narrativa paira entre o grotesco e o insano da história, apresentando personagens surreais, que se fazem presentes em cada linha escrita. No decorrer do romance, o personagem principal é jogado no ringue, onde luta, mata, sobrevive, no horror de uma violência sem limites.

A novela “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, assim como outras obras de Maia, apresenta uma história violenta e de caráter predominantemente masculino, e se passa em cenários institucionais ocupados por homens, como, minas, penitenciárias e matadouros. Em suas obras, Maia nos revela seus personagens em ambientes de um universo violento e violentado, são indivíduos bestializados pelo poder capital e pela miséria de suas vidas.

Um exemplo disso pode ser observado no seguinte trecho, retirado do Capítulo 5 – Porcos são incapazes de olhar para o céu, em que são apresentadas algumas características de Edgar Wilson, o protagonista de “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, em comparação às de um cão de rinha:

Cão de rinha é um cão que não teve escolha. Ele aprendeu desde cedo o que seu dono ensinou. Podem ser reconhecidos pelas orelhas curtas ou amputadas e pelas cicatrizes, pontos e lacerações. Não tiveram escolhas. Exatamente como Edgar Wilson, que foi adestrado desde muito pequeno, matando coelhos e rãs. Que carrega algumas cicatrizes pelos braços, pescoço e peito. São tantos riscos e suturas na pele que não se lembra onde conseguiu a metade. Porém a marca da violência e resistência à morte de outros animais nunca tiram o brilho de seus olhos quando contempla um céu amplo. Dia ou noite, ele passa boa parte do seu tempo olhando para cima. Quem sabe espera que alguma coisa aconteça no céu ou com o céu [...] talvez queira retalhar algumas nuvens com seu facão (Maia, 2009, p. 69-70).

E, na sequência, às de um porco:

Apesar de ter sido criado feito cão de rinha, aprendeu que isso é melhor do que ser um porco. Isto porque porcos não podem olhar para o céu. Eles não conseguem. Anatomicamente, porcos foram feitos para olhar basicamente para o chão e se alimentar do que nele encontrarem. Edgar sabe que é um cão de briga criado para matar porcos, coelhos e homens. Porém, do porco tudo se aproveita. Coelhos podem ser comidos com azeitonas verdes e amêndoas. Para os homens oferecemos uma missa. Eles nos dão a chance de acender uma vela e rezar (Maia, 2009, p. 70).

A partir desses excertos, nota-se que Edgar Wilson se reconhece como um cão de rinha, ou seja, como um sobrevivente da batalha diária de um açougueiro, marginalizado e violentado. O personagem reproduz, durante a novela, aquilo que aprendeu para se manter vivo, como foi treinado para fazer desde sua infância, abatendo coelhos e rãs, que, agora, se tornaram porcos e homens. Edgar mata esses seres sem pensar duas vezes, sem melindres ou remorso. Todos, para ele, não passam de animais prontos para o abate, seja para que ele consiga cumprir com seus compromissos e se sustentar, seja para que possa lavar sua honra, como todo ‘homem de bem’ o faria.

Apesar dessa característica íntima e visceral, o personagem ainda carrega consigo uma certa humanidade, que se apresenta por seu pavor a galinhas, o que Maia descreve como “[...] um raro tipo de aversão irracional, desproporcional, mórbida e persistente [...]” (Maia, 2009, p. 70), pela vergonha que carrega por esse sentimento e pela preocupação que sente por seu amigo, colega de trabalho e cúmplice, Gerson.

Em “Porco de raça”, por outro lado, encontramos um sujeito sem identidade, com sua humanidade já fragmentada pelos constantes fenômenos do preconceito contra sua cor. O personagem inicia sua história afirmando para o leitor que, no mundo em que vive, os fracos “não costumam bater, mas aprendem desde cedo a apanhar” (Ribeiro, 2021, p. 21). A partir desse discurso, é possível entender que, nessa realidade, tão violenta a ponto de se tornar distópica, apenas os fortes conseguem sobreviver, enquanto os fracos sofrem, apanham e se tornam seres objetificados e marginalizados, suportando tapas e chicotadas que se perpetuam

historicamente para resistir a esses tormentos.

Porco Sucio, nesse sentido, observa que essas bordoadas e socos

[...] deslocam maxilares e quebram dentes, detonam lábios, fraturam crânios, causam dano cerebral, rompem artérias, afundam o nariz e arregaçam sobranceiras; há socos bem dados que transformam orelhas em ostras e socos com efeito retardado, como esse que recebi dela, que destroçam o inconsciente. É isso. O soco da puta causou em mim uma mistura de despertar com adormecer. Um pulo de ponta no pântano da memória: estou dormindo ou estou morto? (Ribeiro, 2021, p. 21).

Percebe-se, com isso, que esses indivíduos, tanto Porco Sucio, como Edgar Wilson, são vítimas e também agressores, sofrem e causam as violências apresentadas pelas narrativas. Isso marca intensamente suas vidas, que, como se pode verificar durante toda a trama de ambas as obras, é profundamente marcada por elementos de violência, rasgando suas peles, criando hematomas, contusões e muitos outros ferimentos, que são tão profundos a ponto de atingir e quebrar suas almas e suas mentes. O impacto dos socos de Porco Sucio ou, até mesmo, o facão sob medida e extremamente afiado de Edgar Wilson não são tão perturbadores quanto as palavras ardilosas e habilidosamente escritas por Bruno Ribeiro e Ana Paula Maia, que perturbam seus leitores enquanto lhes arrancam as vísceras e, principalmente, o coração.

Nesse estilo de escrita, uma vez delimitado o conflito e indicada a abordagem feita pelo autor, é que surge o romance de Violência como uma narrativa que se realiza a partir de alguns fatos que, certamente, bestializam o homem. O leitor adentra, então, em locais pesadelescos onde matar homens ou animais é um ato banal. A violência se confirma quando é feita a leitura de “Porco de raça”, de Bruno Ribeiro, e de “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, de Ana Paula Maia, assim como em outros textos dos autores, despertando o imaginário do leitor, não em linhas e letras, mas situando-o em cenários de imagens eminentemente brutais.

## Considerações finais

A partir dessas reflexões sobre a violência na atual literatura brasileira e os

efeitos dessas atrocidades do cotidiano representadas por meio da linguagem, nota-se a necessidade de maior engajamento ao interesse político e literário dessa representação da violência na literatura. Os estudos que analisam essa experiência assombrosa, em obras literárias, assim como em outras artes, permitem que sejam feitas análises desse fenômeno no decorrer da história e seu impacto nas relações sociais.

Por esse motivo, estudar sobre a literatura contemporânea brasileira, a interferência da brutalidade cotidiana nela e os efeitos da violência representados nas obras literárias, como as aqui analisadas “Porco de raça”, de Bruno Ribeiro, e “Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos”, de Ana Paula Maia, é essencial para desvendar as tramas literárias e se torna uma pista para entender o funcionamento, o tratamento e a exposição da violência pública e privada.

A análise sobre a violência nessas obras literárias nos leva a refletir sobre a função da literatura. Com a multiplicação da violência literária, percebe-se a necessidade de inovar, o que leva a formas cada vez mais elaboradas de escrever, fato que, no entanto, não faz desaparecer suas manifestações mais cruas, uma vez que a violência real se confunde com a violência representada.

## Referências

ADORNO, T. W. *Teoria estética*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2008.

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARENDT, H. *Sobre a violência*. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

BENATTI, A. R. Aspectos do realismo e da violência na literatura. *Fólio*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 1, p. 12-29, jul. 2020. DOI 10.22481/folio.v12i1.6179. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v12i1.6179>.

BENJAMIN, W. Crítica da violência, crítica do poder. In: BOLLE, W. *Documentos de cultura, documentos de barbárie*: escritos escolhidos. Tradução de Celeste H. M. Ribeiro de Sousa. São Paulo: EdUSP, 1986. p. 160-175.

FERNANDES, S. A política em face ao nacional-socialismo: um confronto entre Arendt e a teoria crítica de Adorno e Horkheimer. *Sofia*, Vitória, v. 11, n. 2, p. 1-23,

jul. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47456/sofia.v11i2.37414>.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GANGNEBIN, J. M. *História e narração em W. Benjamin*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

HIPÓLITO, I. Anatomia da linguagem: podemos compreender jogos de linguagem a partir de redes corticais?. *Kairos*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 84-109, 2017. Disponível em: <https://sciendo.com/article/10.1515/kjps-2017-0004>. Acesso em: 19 abr. 2023.

MAIA, A. P. *Entre rinhas de cachorros e porcos abatidos*: duas novelas. Rio de Janeiro: Record, 2009.

PELLEGRINI, T. De bois e outros bichos: nuances do novo realismo brasileiro. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, DF, n. 39, p. 37-55, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/WMT3bLDTdxBKpcwX5byWcMf/?lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2023.

PELLEGRINI, T. *Realismo e realidade na literatura*: um modo de ver o Brasil. São Paulo: Alameda Casa Editorial, 2020.

PEREIRA, M. A. Saber do tempo: tradição, experiência e narração em Walter Benjamin. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 61-78, jun./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v31n02/v31n02a05.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.

RIBEIRO, B. *Porco de raça*. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2021.

SANTOS, R. C. Z. Horror e violência: uma (nova) perspectiva ética nas literaturas de língua portuguesa. *Nonada*: letras em revista, Porto Alegre, v. 1, n. 22, p. maio/set. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5124/512451668004.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SOUZA, R. A. *Teoria da literatura*: trajetória, fundamentos, problemas. São Paulo: É Realizações, 2018.

Recebido em: 24 abr. 2024.  
Aprovado em: 12 ago. 2024.

Revisor de língua portuguesa: Paulo Roberto Braga Junior  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho



## O rotacismo na variedade de fala de Francisco Beltrão-PR

### *Rotacism in Francisco Beltrão (PR) speech variety*

### *El rotacismo en la variedad de habla de Francisco Beltrão-PR*

Eduarda Rocha Borghelott<sup>1</sup>

 0000-0002-1543-4165

Susiele Machry da Silva<sup>2</sup>

 0000-0002-7125-947X

**RESUMO:** Esta pesquisa, embasada nos princípios da Sociolinguística Quantitativa (Labov, 1972), versa sobre o rotacismo, processo de variação fonético-fonológica que se caracteriza pela troca da lateral [l] pelo tepe [r] em posição de coda de sílaba (sal ~ sar) e/ou em *onset* complexo (blusa ~ brusa). O estudo, de caráter bibliográfico e experimental, buscou observar como historicamente se constitui o fenômeno, bem como sua ocorrência no estágio atual da língua, com base em dados da cidade de Francisco Beltrão-PR. A amostra de dados para o estudo experimental foi obtida por meio da realização de 14 entrevistas sociolinguísticas. O estudo aponta para o rotacismo como uma variante que faz parte da história do português, desde o latim, e que se apresenta, ainda que em baixo índice, no estágio atual da língua. Não obstante, a manifestação desse fenômeno, de acordo com os dados de Francisco Beltrão, representa estar já em desuso e, quando presente, concentrada em grupos mais específicos, tais como falantes mais velhos e com menos escolaridade.

**PALAVRAS-CHAVE:** rotacismo; variação; sociolinguística.

**ABSTRACT:** This research, based on the principles of Quantitative Sociolinguistics (Labov, 1972), focuses on rotacism, a phonetic-phonological variation process characterized by the substitution of the lateral [l] for the liquid [r] in coda position of syllables (sal ~ sar) and/or in complex onsets (blusa ~ brusa). The study, both bibliographic and experimental in nature, sought to observe how this phenomenon has historically evolved, as well as its occurrence in the current stage of the language, based on data from Francisco Beltrão, Paraná, Brazil. The sample for the experimental study consists of 14 sociolinguistic interviews. The study indicates that rotacism is a variant that has been part of the history of Portuguese since its Latin roots, and exists, albeit in low frequency, in the current stage of the language. However, according to the data from Francisco Beltrão, this phenomenon already fell into disuse and,

<sup>1</sup> Mestranda em Letras no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

<sup>2</sup> Doutora em Linguística pela PUCRS. Professora do Departamento Acadêmico de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

when present, is concentrated in more specific groups, such as older speakers with lower levels of education.

**KEYWORDS:** rotacism; variation; sociolinguistics.

**RESUMEN:** Esta investigación, fundamentada en los principios de la Sociolingüística Cuantitativa (Labov, 1972), aborda del rotacismo, un proceso de variación fonético-fonológica que se caracteriza por el cambio de la lateral [l] por la líquida [r] en posición de coda silábica (sal ~ sar) y/o en *onset* complejo (blusa ~ brusa). El estudio, de naturaleza bibliográfica y experimental, tiene como objetivo observar cómo se constituye históricamente el fenómeno, así como su manifestación en el estado actual de la lengua, basándose en datos provenientes de la ciudad de Francisco Beltrão-PR. La muestra de los datos para el estudio experimental se obtuvo mediante la realización de 14 entrevistas sociolingüísticas. El estudio señala que el rotacismo es una variante que forma parte de la historia del portugués, presente desde el latín, aunque su manifestación actual es notablemente menor. Sin embargo, según los datos recopilados en Francisco Beltrão, este fenómeno parece estar en desuso y, cuando se presenta, se concentra en grupos específicos, como hablantes de mayor edad y con niveles educativos más bajos.

**PALABRAS CLAVE:** rotacismo; variación; sociolingüística.

## Introdução

O processo fonético-fonológico do rotacismo refere-se à troca da lateral // por um “r”, mais comumente, pelo tepe (r brando), que pode ocorrer tanto na posição de coda de sílaba, como ca[r]ça para *caça*, como na posição de *onset* complexo, como em b[r]oco para *bloco* (Câmara Jr., 1970). Essa alternância na pronúncia da lateral é reconhecida na história da língua portuguesa. Provém do latim vulgar e é encontrada em registros de documentos escritos e em obras literárias do Brasil colonial, dos séculos XVI e XVII, a exemplo das citadas por Ali (1971): os *Lusíadas*, de Luís de Camões, e a *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Nesses escritos, há registros de formas do tipo *ingrês* para *inglês* e de *parma* para *palma*. No português atual, estudos desenvolvidos sob o viés da Sociolingüística Quantitativa (Labov, 1972) apontam que o uso do rotacismo ocorre variavelmente, estando ainda presente em algumas variedades de fala e associado, em boa parte, a falantes de áreas rurais, mais velhos e com pouca escolaridade (Costa, 2006; Espírito Santo, 2019; Romano; Fonseca, 2015).

Por estar associado, em geral, a esses grupos, o rotacismo é uma variante que tende a ser estigmatizada, e seu uso foi aos poucos ficando restrito a falantes

mais velhos. Ou seja, no estágio atual da língua, o rotacismo não se configura como uma variante inovadora, tampouco está se espalhando para outras gerações. Por outro lado, quando mantida, a ocorrência da variante, segundo Costa (2007), está mais presente na posição de ataque silábico complexo (como em *pranta* para *planta*). Na posição de coda silábica, a autora pondera que // “não seja substituído por outra líquida porque há uma regra de vocalização da lateral que se aplica antes” (Costa, 2007, p. 24). Isto é, diferentemente do que ocorre na posição de ataque silábico complexo, em que podemos encontrar os dois segmentos alveolares, na coda silábica ocorre variação e predomínio das articulações posteriores. Desse modo, a posição de coda no português brasileiro tem se configurado como mais suscetível à ocorrência de outros fenômenos — a exemplo da vocalização, processo que observamos em pronúncias do tipo ba[w]de para *balde* — do que do fenômeno do rotacismo.

Frente ao exposto, nosso objetivo nesta proposta é investigar o processo de rotacismo no português brasileiro com um olhar diacrônico para o uso dessa forma na história da língua, e com a investigação de se e como o uso do rotacismo ainda está presente no português brasileiro atual, a partir do levantamento de estudos bibliográficos sobre o fenômeno e de uma análise no município de Francisco Beltrão, localizado no sudoeste do estado do Paraná. Como já antecipado, tomamos em nossa análise as seguintes posições silábicas: *onset* complexo (*blusa* ~ *brusa*) e a posição de coda silábica (*bolsa* ~ *borsa*), ainda que esperemos por comportamentos distintos nas duas posições, com a ressalva de que o rotacismo tende a ser mais presente na posição de *onset* complexo e de que, na posição de coda, se tenha ou maior incidência da preservação da lateral<sup>3</sup>, ou ocorrência de outros fenômenos.

Por ser o rotacismo, conforme temos discutido, um fenômeno incidente em alguns grupos e relacionado à pouca escolaridade e a falantes com mais idade, nossa proposta inclui olhar para o seu comportamento na variedade dialetal em análise, tomando como referência, além dos grupos de variáveis linguísticas e

---

<sup>3</sup> Além do rotacismo, outras formas de variação do fonema // em posição de coda de sílaba são a preservação da lateral (bo[l]sa), a vocalização (sa[l] ~ sa[w]), a velarização (a[l]face ~ a[ʃ]face) e o apagamento (azu[l] ~ azu[Ø]). No entanto, é importante ressaltar que esses diferentes fenômenos não são o foco do estudo aqui apresentado.

sociais, comumente observados em estudos anteriores (Costa, 2006; Oliveira; Pereira, 2022; Sanches; Gonçalves, 2019), o comportamento do fenômeno por indivíduo. Isso permitirá ter indícios de como o rotacismo tem se difundido entre sujeitos de grupos distintos.

Os motivos para uma investigação do rotacismo no estágio atual da língua, no município de Francisco Beltrão–PR, incluem desde a formação histórica da região, formada por migrantes de origem alemã, italiana e polonesa (primeiramente instalados em regiões do Rio Grande do Sul), até aspectos geográficos, sociais e econômicos que o caracterizam. Destarte, uma mescla de fatores relacionados à formação histórico-étnica, à localização, ao crescente aumento populacional e à emergente urbanização dos últimos anos faz com que Francisco Beltrão apresente uma diversidade linguística com falares que incluem desde formas “mais antigas” (já não tão recorrentes), como o rotacismo, a vocalização da lateral palatal /ʎ/ (como em ga[j]o para *galho*), até formas mais inovadoras que têm se propagado, a exemplo da vocalização do /l/ (como em sa[w] para *sal*), da palatalização (gent[ʃi] para gente) e da harmonia vocálica (m[i]nino para *menino*).

De modo a atender aos objetivos propostos, iniciamos nossas discussões apresentando as características do rotacismo e seu comportamento no português brasileiro (PB). Em sequência, fazemos o levantamento de estudos sobre o rotacismo no PB, mapeando variedades de fala em que o fenômeno se mostra mais presente. Por fim, tratamos do uso do rotacismo no falar de Francisco Beltrão, mostrando se seu uso se faz presente nessa comunidade e como atuam os grupos de fatores sobre a sua ocorrência.

## A caracterização do rotacismo na história da língua

Como discutimos na parte introdutória, tomando por referência Câmara Jr. (1970), entendemos por rotacismo o fenômeno linguístico em que ocorre a troca da lateral /l/ por /r/, podendo ocorrer em dois ambientes silábicos: (i) na posição de *onset* complexo, como *clara* ~ c[r]ara; (ii) na posição de coda de sílaba, como *sal* ~ sa[r]. Ou seja, o rotacismo ocorre quando se troca a líquida /l/ por uma contraparte

rótica, mais comumente pelo tepe, sendo, na fala, identificada como uma pronúncia mais fraca de 'r' - [r]. Essa alternância das consoantes líquidas, já historicamente registrada, segundo Bagno (2007), contribuiu para a modificação de diversas palavras herdadas do latim na formação da língua portuguesa, como em *plāgam* > *praia*, *placīvm* > *prazo*, *ecclesīam* > *igreja*, *blandu* > *brando*, *clavu* > *cravo*, *dobro* > *duplu*, entre outras. O autor aponta que, na passagem de vocábulos do grego para o latim, esses encontros consonantais passaram por uma transformação denominada “rotatização”, em que os grupos ‘bl’ e ‘gl’ se transformaram em ‘br’ e ‘gr’, como *blandu* > *brando*; *plaga* > *praga* (Bagno, 2007).

Embora seja mais propícia essa troca, como sinalizado, em sílabas do tipo CCV (onde são recorrentes no PB os encontros consonantais do tipo “cl, fl, bl, gl, pl”), também pode ser observada em sílabas CVC (quando a líquida ocupa a posição de coda medial ou final, bastante recorrente no PB em formas como *cal, fal, sal, bol*, entre outras) (Coutinho, 1976).

Dados históricos, registrados por autores como Ali (1971), Coutinho (1976) e Silva Neto (1977), mostram que o rotacismo perpassa o português antigo até o português atual, com registros de seu uso desde o latim vulgar. Neste, pode-se observar indícios do fenômeno no documento *Appendis Probi<sup>4</sup>* (Silva Neto, 1977), que consiste em uma lista de palavras e grafias da língua corrente consideradas “erradas”, seguida de suas respectivas correções. Nele, verificam-se, em algumas palavras, a alternância da lateral /l/ com o tepe /r/, como em “*flagellum non fragellum*”, “*suppellex non superlex*” e “*glatri non cracli*”, e com a correção indicando o uso da lateral em lugar do ‘r’.

Desse modo, o rotacismo é interpretado como decorrente das próprias modificações registradas na história da língua, na evolução do latim para as línguas românicas, como no espanhol, italiano e francês, estando os registros de seu uso presentes tanto em dados de fala como em dados de escrita. Em dados de escrita, por exemplo, o uso do rotacismo foi averiguado em “As Crônicas” do escrivão e

---

<sup>4</sup> Esse texto, de autor anônimo, consiste numa lista de palavras e grafias da língua vernacular, seguidas pelas formas literárias. Por exemplo: *ansa non asa, glatri non cracli*. Isto é: não se deveria dizer *asa* nem *cracli*, pois seriam formas erradas, mas sim *ansa* e *glatri*, formas corretas. E assim estamos de posse de uma série de fatos da língua corrente e viva, invisível na língua escrita e literária (Silva Neto, 1970, p. 110).

cronista oficial do reino de Portugal Fernão Lopes, que utilizou o termo *praga* ao invés de *plaga* (Ali, 1971), e em “Os Lusíadas”, obra escrita por Camões e publicada em 1572, na qual são identificados vocábulos como *concruir* por *concluir*, *parma* por *palma*, contidos na Carta de Pero Vaz de Caminha, considerado o primeiro documento histórico do Brasil.

Em relação à fala, Silva Neto (1977) mostra registros de que, no período de colonização portuguesa, houve uma mescla de idiomas consequentes da mistura de povos como portugueses, crioulos e tupis. Nesse cenário, verificou-se que os nativos tinham dificuldades na pronúncia de alguns segmentos como /f/, /l/ e /r/, e de alguns encontros consonantais. Para a articulação desses sons, os povos realizavam adaptações, articulando-os de forma distinta do que era esperado. Entre essas adequações, tem-se a alternância de /l/ por /r/, em posição de ataque silábico como em *Fidélis* > *Fideri* (Silva Neto, 1970).

Diante da circunstância de diversidade étnica que compõe a formação da sociedade brasileira, contemplou-se em diferentes áreas territoriais elementos de uma linguagem regional. O uso do rotacismo em posição de coda silábica é um dos elementos. A presença do fenômeno pode ser vista na região nordestina e no interior paulista, a exemplo dos enxertos “[...] alma que passa a arma, e daí a aima; e balcão que passa para barcão e daí a baicão, etc.” (Silva Neto, 1970, p. 170) e “No clássico ‘O Dialeto Caipira’ de Amadeu Amaral, cuja primeira edição data de 1920 e objetiva descrever o dialeto do interior paulista, é dito que a líquida lateral em final de sílaba muda-se para ‘r’: qualquér, papér, mér, arma” (Costa, 2006, p. 56), respectivamente.

No entanto, apesar de o rotacismo estar presente historicamente na formação do português brasileiro, é uma variante que não goza de prestígio, sendo recorrentemente estigmatizada pela avaliação social. De acordo com Bagno (2007), essa valoração negativa está relacionada principalmente ao fato de o fenômeno estar mais presente na fala de pessoas menos escolarizadas, de classe social baixa e da zona rural. Nas palavras do autor, “A vocalização do /l/, a assimilação -nd- > -nn- > -n- e o rotacismo são fenômenos que caracterizam as variedades não-padrão (sobretudo rurais) do português do Brasil e, por isso, recebem uma forte carga de estigmatização [...]” (Bagno, 2007, p. 93).

Bagno (2007) ainda relata que essa perspectiva social negativa em relação ao uso do rotacismo também se dá em consequência do não reconhecimento da diversidade linguística presente no Brasil. Sendo assim, os membros que compõem a comunidade discursiva consideram aceitável apenas o uso da norma culta, difamando e ridicularizando o uso da língua não padrão.

Frente ao exposto, verifica-se que o rotacismo não é um fenômeno recente ou inovador, podendo ser visto desde o latim vulgar no português antigo e moderno, chegando ao português brasileiro. Embora presente historicamente na fala, o fenômeno tende a sofrer uma avaliação social negativa, sendo muitas vezes estigmatizado. Não obstante, observa-se que a alternância de // por /r/ ainda está presente em variedades de fala, como revelam pesquisas sociolinguísticas, algumas apresentadas na próxima seção.

## **O uso do rotacismo em variedades do português atual**

O uso do rotacismo ainda pode ser observado no estágio atual da língua, como averiguado em estudos mais recentes, realizados em comunidades de fala (Costa, 2006; Espírito Santo, 2019; Palhano, 2016; Romano; Fonseca, 2015; Sanches; Gonçalves, 2019). Tratando-se especificamente da Região Sul do Brasil, Costa (2006) constatou que, apesar da baixa produção do fenômeno na cidade de São José do Norte, ele ainda estava presente, sobretudo na fala de informantes mais velhos e com menos escolaridade. Ao averiguar possíveis influências linguísticas na troca da lateral // por /r/, a autora observou que a posição de *onset* complexo favoreceu a aplicação do processo em contraste com a posição de coda silábica. Ao olhar para a sonoridade do segmento precedente, a pesquisa revelou maior uso do rotacismo em segmentos sonoros do que em segmentos surdos.

No estado do Paraná, particularmente na cidade de Quedas do Iguaçu, Palhano (2016) verificou a aplicação do rotacismo em 32% dos dados de fala coletados. De acordo com o estudo da autora, observou-se que o fenômeno foi mais recorrente na fala de informantes com 45 anos ou mais e com ensino fundamental completo, estando pouco presente em grupos de falantes com mais escolaridade.

No que tange às variáveis linguísticas, a autora averiguou que o fenômeno foi mais utilizado quando precedido por labiais [b, p, f], seguido por velares [k, g] e vogais. Em contexto fonológico seguinte, o grupo de sílabas velares [g, q] se destacou na produção do rotacismo, seguido pelo grupo de vogais.

No que diz respeito à Região Sudeste, no estado de Minas Gerais, a alternância de // por /r/ também foi investigada por meio do estudo realizado por Romano e Fonseca (2015) no município de Itajubá. Nos resultados obtidos pela pesquisa, observou-se que o fenômeno foi mais produzido em posição de *onset* complexo, em conformidade ao que revelam também os dados de outras pesquisas (Costa, 2006). No olhar para as variáveis linguísticas, verificou-se em contexto seguinte maior produção do fenômeno em ambientes com a presença da vogal baixa central oral [a], 16% de aplicação; vogal média-baixa anterior [ɛ], 12%; e vogal alta anterior [i], 14%. Quanto às variáveis sociais, notou-se que o rotacismo esteve mais presente na fala de informantes que tinham ensino fundamental completo e idade entre 50 e 65 anos.

Sanches e Gonçalves (2019) analisaram a incidência do rotacismo em dez municípios do estado do Amapá, sendo estes: Macapá, Santana, Mazagão, Laranjal do Jarí, Pedra Branca do Amaparí, Porto Grande, Tartarugalzinho, Amapá, Calçoene e Oiapoque. Nos dados obtidos, as autoras observaram uma baixa produção do fenômeno, totalizando 6% de aplicação na amostra composta. Em consonância com as outras pesquisas apresentadas, verificou-se que o fenômeno foi mais produzido por informantes de 50 a 75 anos e com baixo nível de escolaridade, até o ensino fundamental I incompleto ou analfabeto.

Tais dados revelam, como temos discutido, que, ainda que em baixos índices de aplicação, o rotacismo está presente em variedades de fala do português brasileiro e apresenta em comum as seguintes características: (i) ser um fenômeno de uso mais recorrente na fala de informantes mais velhos e com menos escolaridade; (ii) ser um fenômeno mais incidente nos ataques silábicos complexos (do tipo /gl, pl, fl, bl/, entre outros).

## Metodologia

Para a descrição do rotacismo, tomamos as ocorrências do fenômeno no município de Francisco Beltrão–PR. Para isso, utilizamo-nos de dados oriundos do projeto de pesquisa “Variação fonológica em língua materna: panorama sociolinguístico das Regiões Centro-Oeste e Sudoeste do Paraná”, cuja proposta foi fazer o mapeamento sociolinguístico dos processos de variação fonológica das Regiões Centro-Oeste e Sudoeste do Paraná. O projeto foi previamente apreciado pelo Comitê de Ética em Pesquisa e conta com a aprovação e o consentimento dos participantes (CAAE: 60270316.5.0000.5547).

Francisco Beltrão integra um conjunto de 42 municípios que compõem a Região Sudoeste do Paraná e está situado a uma distância de 474,41 km da capital paranaense, Curitiba. Segundo dados do IBGE (2022), Francisco Beltrão destaca-se como o maior município da região, abrangendo uma área territorial de 735.111 km<sup>2</sup>, com uma população de 96.666 habitantes.

**Figura 1** – Estado do Paraná – localização do município de Francisco Beltrão



Fonte: Wikipédia (2024).

Quanto à composição étnica, Francisco Beltrão exibe uma notável diversidade que ecoa a história de imigração e colonização na Região Sudoeste do Paraná. Inicialmente, a área foi habitada por migrantes de origem europeia, especialmente italianos, poloneses, alemães e ucranianos, os quais primeiramente se estabeleceram no estado do Rio Grande do Sul, sobretudo nas áreas situadas no extremo sul. Esse movimento migratório foi impulsionado significativamente a partir

de 1940 com a implementação do projeto governamental "Marcha para o Oeste", promovido por Getúlio Vargas (Corrêa, 1970).

Atualmente, a economia de Francisco Beltrão está centrada na agricultura, agropecuária, indústrias e comércio. A urbanização tem crescido com a implementação de importantes centros educacionais e hospitais, tornando a cidade uma referência para as comunidades ao redor e facilitando o fluxo migratório de pessoas de outros municípios e estados. Ademais, a localização geográfica é uma característica marcante do município, a aproximadamente 96 km da fronteira com a Argentina, especialmente com a cidade de Bernardo de Irigoyen. Essa proximidade, conseqüentemente, proporciona aos habitantes de Francisco Beltrão um maior contato linguístico com falantes de espanhol devido às frequentes viagens para compras, visitas ao país vizinho e interações pessoais e profissionais.

### Composição da amostra e seleção dos informantes

Para investigar a manifestação do rotacismo no município de Francisco Beltrão, foi conduzida uma análise de dados coletados entre 2017 e 2023. Esse corpus, como já mencionado, faz parte do projeto "Variação Fonológica em Língua Materna: Panorama Sociolinguístico das Regiões Centro-Oeste e Sudoeste do Paraná". O estudo envolveu uma amostra composta por 14 informantes, todos nativos ou residentes na cidade por pelo menos dois terços de suas vidas, conforme recomendado pelos estudos labovianos. A seleção dos informantes foi realizada de forma aleatória/estratificada, considerando variáveis como sexo e idade, como detalhado no Quadro 1.

**Quadro 1 – Composição da amostra**

|           | Entre 18 e 29 anos | Entre 30 e 59 anos | 60 anos ou mais |
|-----------|--------------------|--------------------|-----------------|
| Feminino  | 2                  | 2                  | 4               |
| Masculino | 2                  | 2                  | 2               |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Os dados foram coletados por meio de gravações de fala em computador

portátil, com apoio do *software* Audacity, a partir de instrumentos previamente organizados e aplicados na seguinte ordem: (i) nomeação e descrição de imagens; (ii) leitura e produção de frases; (iii) conversa informal sobre temas como educação, lazer, viagens, livros, e outros que fossem de interesse do participante.

Os dois primeiros instrumentos contemplavam imagens e frases que incitavam a produção ou continham itens lexicais com a lateral em *onset* silábico complexo (dados como *planta, globo, flor*) e em coda de sílaba (dados como *bolsa, calça, sol*). Na conversa informal, os informantes faziam narrativas curtas sobre um ou mais temas a partir de um roteiro de questões (ex.: “Pode me contar alguma experiência de viagem?”, “Há algo que você se lembre de sua infância?”). Ao todo, as gravações tiveram uma duração de aproximadamente 25 a 30 minutos.

## Variáveis investigadas

Conforme o exposto, este estudo analisa a incidência do rotacismo, isto é, da pronúncia da lateral /l/ como r tepe, r vibrante ou outro fone de /r/ nas posições de coda de sílaba, ou *onset* complexo. Partimos de uma variável do tipo binária, que olha para duas possibilidades: (i) ocorrência do rotacismo (ex.: *pranta, borsa*) e (ii) não ocorrência do rotacismo (ex.: *planta, bolsa*).

Com relação às variáveis linguísticas e sociais, ao tomarmos como base pesquisas anteriores sobre o tema (Costa, 2006; Romano; Fonseca, 2015, Sanches; Gonçalves, 2019) e também as características deste estudo, decidimos por considerar os grupos de variáveis linguísticas e sociais demonstrados no Quadro 2.

**Quadro 2** – Variáveis linguísticas e sociais

| Variáveis linguísticas |   |
|------------------------|---|
| Variável               | Fatores   |
| Posição na sílaba      | <i>Onset</i> complexo; coda de sílaba   |
| Contexto precedente    | Segmento fonético produzido anterior a lateral, incluindo:<br>(i) vogais; (ii) velares; (iii) labiais |
|                        | Segmento fonético produzido após a lateral, incluindo:  |

|                    |  |
|--------------------|--|
| Contexto seguinte  | (i) vogais; (ii) labiais; (iii) alveolares; (iv) velares   |
| Classe morfológica | Função sintática do item lexical<br>Substantivo; verbo; adjetivo; advérbio   |
| Item lexical       | Itens lexicais que apareceram com mais recorrência na análise  |
| Variáveis sociais  |  |
| Faixa etária       | Entre 18 e 29 anos; entre 30 e 59 anos; 60 anos ou mais  |
| Sexo               | Feminino e masculino   |
| Escolaridade       | Escolaridade baixa - com ensino fundamental concluído ou não<br>Escolaridade média/alta - com ensino médio ou ensino superior<br>(completos) |
| Etnia              | Italiana; polonesa; brasileira   |

Fonte: Elaborado pelas autoras.

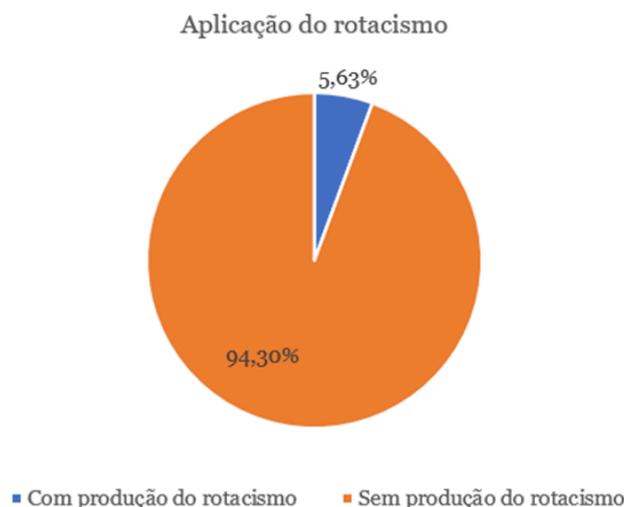
Os grupos de fatores linguísticos buscam verificar os ambientes fonético-fonológicos mais propícios para a ocorrência do rotacismo. Pesquisas sobre o tema têm indicado, por exemplo, a incidência do fenômeno em verbos, com uma preferência pela posição de *onset* complexo, especialmente quando há um contexto fonológico precedente de labiais e um contexto fonológico seguinte de velares (Costa, 2006; Oliveira; Pereira, 2022; Palhano, 2016). No que se refere aos grupos de fatores de ordem social, como já destacamos, o rotacismo tem sido observado sob a ótica de um fenômeno que tende a ser estigmatizado, mais recorrente entre falantes com pouca escolaridade e mais velhos (Costa, 2006; Romano; Fonseca, 2015). Na nossa análise, incluímos ainda uma observação dos itens lexicais da amostra, olhando para possíveis ocorrências do fenômeno em algumas palavras em correlação com os perfis de falantes.

## O rotacismo em Francisco Beltrão-PR: descrição e discussão

Após a realização de análise preliminar dos dados coletados, foi observado um total de 959 registros de palavras com lateral, consideradas as duas possibilidades de análise: (i) posição de *onset* (ex.: *blusa*, *globo*); (ii) posição de coda (ex.: *mal*, *balde*, *volta*). Dentro desse conjunto, apenas 54 dados apresentaram

a ocorrência do rotacismo. Esse número corresponde a 5,63% do total de registros, conforme demonstra o Gráfico 1.

**Gráfico 1** – Aplicação do rotacismo



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

O Gráfico 1 mostra uma incidência relativamente baixa do rotacismo no município de Francisco Beltrão. Os resultados corroboram as pesquisas de Sanches e Gonçalves (2019) e Costa (2006), que também identificaram em seus resultados uma baixa frequência do fenômeno, com 6% e 11% de ocorrência do rotacismo, respectivamente. Tais dados indicam que, na comunidade investigada, o rotacismo constitui um fenômeno praticamente em desuso, mostrando tendência de os falantes preferirem a manutenção da lateral, ou ainda outras formas, tais como a vocalização na posição de coda, bastante presente em variedades de fala do PB.

Para verificar quais grupos de fatores podem favorecer ou não o rotacismo em Francisco Beltrão, realizamos o levantamento dos dados e análises inferenciais com auxílio do pacote estatístico R, usando a ferramenta Rbrul. Após testes e cruzamentos, foram tomadas decisões de amálgamas. Nas variáveis Contexto Precedente e Contexto Seguinte, juntaram-se as vogais e consoantes pela identificação do ponto. Na variável Classe de Palavra, organizaram-se no mesmo

grupo os dados de adjetivos e advérbios (dada sua pouca recorrência).

## Variáveis selecionadas

Na análise desenvolvida, a observação dos resultados permite evidenciar que há, na ocorrência do rotacismo, um favorecimento das variáveis Escolaridade, Etnia, Contexto Seguinte e Classe de Palavra. Em consonância ao que apontam pesquisas anteriores (Costa, 2006; Romano; Fonseca, 2015; Sanches; Gonçalves, 2019; entre outras), o fenômeno está bastante associado a variáveis sociais, especialmente a escolaridade. No que diz respeito a essa variável independente, os resultados obtidos podem ser observados na Tabela 1, a seguir.

**Tabela 1** - O rotacismo em Francisco Beltrão: escolaridade

| Fator             | Aplicação/total | Percentual de aplicação | Peso relativo | Log-Ods |
|-------------------|-----------------|-------------------------|---------------|---------|
| Fundamental       | 53/216          | 24%                     | 0,94          | 2.843   |
| Médio ou superior | 1/743           | 0,001%                  | 0,05          | -2.843  |

Log.likelihood: - 108.277      Grau de liberdade = (8)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Os dados apresentados na Tabela 1 revelam que o rotacismo está mais presente na fala de informantes com menos escolarização, os quais possuem apenas ensino fundamental, com um peso relativo de 0,94. Por outro lado, os informantes com ensino médio ou superior demonstram uma quase ausência da aplicação do fenômeno, com um peso relativo de apenas 0,05. Esses resultados, alinhados com as descobertas de estudos anteriores conduzidos por Romano e Fonseca (2015), Palhano (2016) e Pinto e Ribeiro (2018), sustentam uma maior incidência do fenômeno no discurso de indivíduos menos escolarizados.

No que tange à etnia, a Tabela 2 ilustra em quais grupos de migrantes do município o rotacismo tende a estar mais presente. Nossas coletas contaram com dados de descendentes representantes de três grupos: brasileiros, italianos e poloneses. No entanto, o grupo de poloneses contou com apenas um informante e, por ele não apresentar rotacismo, foi excluído da análise (para se evitar viés na

análise), a qual passou a contar apenas com os dois outros grupos.

**Tabela 2** – Uso do rotacismo em Francisco Beltrão: etnia

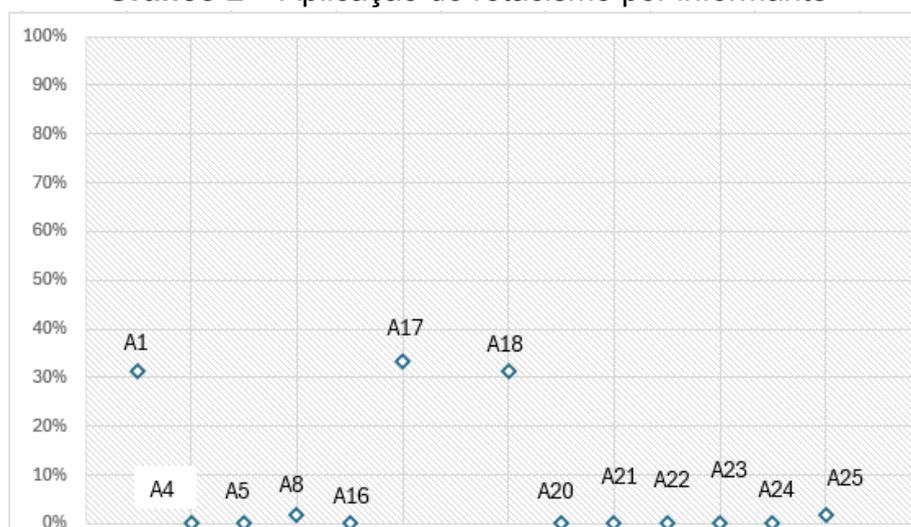
| Fator       | Aplicação/total | Percentual de aplicação | Peso relativo | Log-Ods |
|-------------|-----------------|-------------------------|---------------|---------|
| Brasileiros | 53/583          | 0,09%                   | 0,64          | 5.694   |
| Italianos   | 1/319           | 0,003%                  | 0,05          | -2.431  |

Log.likelihood: - 108.277      Grau de liberdade = (8)

Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com os dados apresentados na Tabela 2, o rotacismo está mais presente na fala dos informantes de etnia brasileira, com peso relativo de 0,64, em comparação com a fala dos informantes de descendência italiana, cujo peso relativo é de apenas 0,05. Esses resultados são consistentes com o que foi observado por Silva, Borghelott e Andrade (2020), que também identificaram uma maior incidência do fenômeno na fala dos informantes de etnia brasileira, enquanto os informantes de origem italiana apresentaram um peso relativo próximo ao neutro. Esses dados revelam indícios de que o rotacismo, mesmo que com baixa frequência, está presente no município de forma mais restrita, ou seja, como um fenômeno que pouco se propaga, mas em uso por alguns moradores do município. Diante desse cenário, o objetivo foi analisar como a substituição de // por /r/ se manifestou na fala de cada participante da amostra coletada, conforme os dados expostos no Gráfico 2.

**Gráfico 2** – Aplicação do rotacismo por informante



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Observa-se que o rotacismo está mais presente na fala de alguns informantes, a saber: A1 (com um percentual de 31,4%), A17 (com um percentual de 33,3%) e A18 (com um percentual de 31,4%). Esses informantes compartilham algumas características sociais, tais como: ensino fundamental (alguns o têm não concluído), faixa etária de adultos (idade entre 30 e 59 anos ou de 60 anos, ou mais); e etnia brasileira. Os informantes A8 e A25 também produziram o fenômeno, porém, com baixa frequência, ambos com 1,8% de aplicação. Já os demais informantes não fizeram uso do rotacismo.

Para as variáveis linguísticas, foram selecionadas: Contexto Seguinte e Classe de Palavras. No que tange aos resultados para o grupo de fatores do Contexto Seguinte, expostos na Tabela 3, observamos o favorecimento especialmente das consoantes velares.

**Tabela 3** – Uso do rotacismo em Francisco Beltrão: Contexto Seguinte

| Fator                     | Aplicação/total | Percentual de aplicação | Peso relativo | Log-Ods |
|---------------------------|-----------------|-------------------------|---------------|---------|
| Velares (algum, cálculo)  | 3/10            | 0,3%                    | 0,95          | 3.149   |
| Vogais (flecha, globo)    | 26/387          | 0,06%                   | 0,46          | -0.144  |
| Alveolares (balde, volta) | 23/492          | 0,04%                   | 0,26          | -1.030  |
| Labiais (alface)          | 2/70            | 0,02%                   | 0,12          | -1.795  |

Log.likelihood: - 108.277      Grau de liberdade = (8)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Verifica-se, como já observamos, que o fator que mais favoreceu a aplicação do rotacismo foi o grupo das velares, com peso relativo de 0,95, apesar de contar com pouca recorrência de dados. As vogais apresentaram peso relativo próximo ao ponto neutro, com 0,46, não sendo um fator considerado relevante na aplicação do fenômeno. Já as alveolares e labiais parecem não ter papel no processo, apresentando pesos relativos baixos, 0,26 e 0,12, respectivamente. Esses resultados mostram conformidade com os achados de Palhano (2016), que também discute a propensão de ocorrência do rotacismo em contexto de velares.

A variável Classe de Palavra também foi selecionada pelo programa. Os

resultados obtidos para essa variável podem ser vistos na Tabela 4.

**Tabela 4** – Uso do rotacismo em Francisco Beltrão: Classe de Palavra

| Fator                                    | Aplicação/total | Percentual de aplicação | Peso relativo | Log-Ods |
|--|-----------------|-------------------------|---------------|---------|
| Verbos<br>(voltar, plantar)              | 22/66           | 33%                     | 0,87          | 1.946   |
| Adjetivos +<br>advérbios<br>(mal, clara) | 7/166           | 0,04%                   | 0,32          | -0.735  |
| Substantivos<br>(balde, flor)            | 25/727          | 0,03%                   | 0,22          | -1.211  |

Log.likelihood: - 108.277      Grau de liberdade = (8)

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

Segundo os dados da Tabela 4, a classe gramatical dos verbos demonstra uma maior propensão à ocorrência do rotacismo, com um peso relativo de 0,87. Por outro lado, as classes gramaticais dos advérbios, adjetivos e substantivos parecem menos propensas à aplicação do rotacismo, com pesos relativos de 0,32 e 0,22 respectivamente. Semelhante resultado foi constatado por Oliveira e Pereira (2022), que também perceberam maior aplicação do rotacismo em verbos. Importante salientar a ressalva de que o instrumento utilizado na coleta dos dados desta pesquisa, como exposto na seção de metodologia, contou com tarefas de nomeação e descrição de imagens, o que acabou por favorecer o uso bem mais recorrente de substantivos. Os verbos — classe que, como se observa, tende a favorecer a aplicação do processo — são bem menos recorrentes, aparecendo mais diretamente nas entrevistas.

Na intenção de observar quais, dentre as palavras que compõem a amostra, foram mais propensas a produções com o rotacismo, realizamos o levantamento de ocorrência do fenômeno por itens lexicais, conforme registro disponível no Quadro 3.

**Quadro 3** – Aplicação do rotacismo conforme item lexical

| Realização do rotacismo |                           |
|-------------------------|---------------------------|
| Item lexical            | Ocorrências com rotacismo |
| Verbo “voltar”          | 8/24                      |
| Verbo “plantar”         | 7/23                      |
| Verbo “soltar”          | 5/5                       |
| Outros                  | 18                        |

|         |      |
|---------|------|
| Flor    | 4/25 |
| Calçado | 3/18 |
| Blusa   | 3/17 |
| Balde   | 3/34 |
| Flecha  | 3/26 |

**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

De acordo com os dados apresentados no Quadro 3, é evidente uma prevalência do rotacismo nos verbos “voltar”, com 8 ocorrências, *plantar*, com 7 ocorrências, e *soltar*, com 5 ocorrências. O termo genérico “outros” engloba uma variedade de palavras nas quais o rotacismo foi aplicado, porém, com uma frequência menor, tais como *alface* (1 ocorrência), *calça* (1 ocorrência), *chiclete* (1 ocorrência), entre outros. A presença do fenômeno também é perceptível nos termos *flor*, com 4 ocorrências, *calçado*, *blusa*, *balde* e *flecha*, todos com 3 ocorrências.

Quanto ao verbo *soltar*, verifica-se que ele foi mencionado cinco vezes nos dados registrados, e, em todas as ocasiões, o rotacismo foi observado. Essa variação foi identificada no discurso do informante A18, um homem de 56 anos, enquadrado no grupo de faixa etária de adultos (30 a 59 anos), com nível de escolaridade limitado ao ensino fundamental.

## Considerações finais

Este estudo teve como propósito investigar o rotacismo no português brasileiro, com um olhar diacrônico para o uso dessa forma na história da língua, a partir de pesquisa bibliográfica, e com a investigação de se e como o fenômeno ainda está presente no português brasileiro atual, a partir de um levantamento bibliográfico de estudos anteriores sobre o uso da variante em regiões brasileiras e de uma análise da ocorrência do fenômeno no município de Francisco Beltrão, localizado no sudoeste do estado do Paraná.

Os resultados revelaram haver baixa incidência do fenômeno na cidade investigada, totalizando 5,63% de aplicação. Verificou-se estar o rotacismo concentrado na fala de alguns informantes e com baixa propagação entre as gerações mais novas. Em relação aos grupos de fatores que influenciam o

fenômeno, constatou-se que variáveis como escolaridade, etnia, contexto fonológico subsequente e classe de palavras foram consideradas relevantes para o uso do rotacismo. A escassa presença do rotacismo no município de Francisco Beltrão reforça descobertas anteriores de Sanches e Gonçalves (2019) e Costa (2006), que também identificaram uma aplicação limitada do rotacismo nas comunidades analisadas.

No que se refere aos fatores sociais, observou-se que o fenômeno foi mais aplicado por informantes de ensino fundamental e etnia brasileira. Os efeitos obtidos nas análises confirmaram a hipótese inicial respaldada em estudos anteriores (Costa, 2006; Oliveira; Pereira, 2022; Palhano, 2016), que constataram uma tendência maior de ocorrência do rotacismo na fala de sujeitos com menor escolaridade. Para os fatores linguísticos, observou-se que o rotacismo é favorecido em contexto fonológico seguinte composto por velares e pela classe gramatical dos verbos. Semelhante contexto foi verificado por Palhano (2016) quanto ao favorecimento de velares em contexto fonológico seguinte, e Oliveira e Pereira (2022), quanto à maior manifestação do rotacismo em verbos. No levantamento realizado sobre os itens lexicais de maior ocorrência do fenômeno, trata-se dos verbos *voltar*, *plantar* e *soltar*.

Não obstante, considerarmos as limitações desta pesquisa, espera-se que ela possa contribuir para os estudos acerca dos processos de variação na Região Sudoeste do estado do Paraná, bem como para a compreensão das diferentes formas linguísticas presentes na fala dos indivíduos.

## Referências

ALI, M. S. *Gramática histórica da língua portuguesa*. 7. ed. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1971.

BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CÂMARA JR., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1970.

CORRÊA, R. L. O Sudoeste paranaense antes da colonização. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, n. 1, p. 87-98, jan. 1970. Disponível em:



<https://www.rbg.ibge.gov.br/index.php/rbg/article/view/445>. Acesso em: 5 maio 2024.

COSTA, C. F. Análise variacionista da vocalização de // em Porto Alegre. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 1-21, ago. 2007.

Disponível em:

[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_9\\_analise\\_variacionista\\_da\\_vocalizacao.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_9_analise_variacionista_da_vocalizacao.pdf). Acesso em: 5 maio 2024.

COSTA, L. T. *Estudo do rotacismo: variação entre as consoantes líquidas*. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/8036/000565418.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 5 maio 2024.

COUTINHO, I. L. *Pontos de gramática histórica*. 7. ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

ESPÍRITO SANTO, J. M. F. *Entre o campo e a cidade: rotacismo em São Miguel Arcanjo*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. DOI 10.11606/D.8.2019.tde-24062020-184801.

IBGE. *Censo demográfico 2022: população*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/francisco-beltrao/panorama>. Acesso em: 5 abr. 2024.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

OLIVEIRA, M. M.; PEREIRA, S. F. O rotacismo // ~/r/ no falar dos moradores da comunidade de Bracinho do Icatú. In: SOUSA, B. M. S. C.; CAMPOS, J. P. *Linguagens, educadores e discursos: diálogos e debates*. Cametá: Universidade Federal do Pará, 2022. p. 199-210.

PALHANO, M. S. A. C. *Rotacismo na cidade de Quedas do Iguaçu*. Pato Branco: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2016.

PINTO, V. M. R.; RIBEIRO, T. L. O “erre” caipira: análise variacionista do rotacismo. *Web Revista Sociodialeto*, Campo Grande, v. 9, n. 25, p. 257-283, jul. 2018.

Disponível em:

<https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/7843/5657>. Acesso em: 5 maio 2024.

ROMANO, V. P.; FONSECA, C. G. Uma abordagem sociodialeológica do fenômeno do rotacismo no município de Itajubá-MG. *Web Revista Sociodialeto*, Campo Grande, v. 6, n. 16, p. 395-401, 2015.

SANCHES, R. D.; GONÇALVES, R. M. O rotacismo na fala de amapaenses. *Web*

*Revista Sociodialeto*, Campo Grande, v. 10, n. 29, p. 122-140, nov. 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/sociodialeto/article/view/7993/5757>. Acesso em: 5 maio 2024.

SILVA, S. M.; BORGHELOTT, E. R.; ANDRADE, V. A pronúncia da lateral // no sudoeste do estado do Paraná. *Entre Palavras*, Fortaleza, v. 10, n. 1, p. 59-76, jan./abr. 2020. DOI 10.22168/2237-6321-11753.

SILVA NETO, S. S. *História do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1970.

SILVA NETO, S. S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Presença, 1977.

WIKIPÉDIA. *Francisco Beltrão*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco\\_Beltr%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_Beltr%C3%A3o). Acesso em: 01 abr. 2024.

*Recebido em: 25 abr. 2024.*  
*Aprovado em: 25 maio 2024.*

*Revisor de língua portuguesa: Paulo Roberto Braga Junior*  
*Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi*  
*Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho*



## **A formação continuada de professores para o ensino de Língua Portuguesa no Programa Integra Educação Paraíba**

### ***Continuing teacher education for teaching Portuguese in the Integra Educação Paraíba Program***

### ***Formación continua de docentes para la enseñanza del portugués en el Programa Integra Educação Paraíba***

Renilson Nóbrega Gomes<sup>1</sup>

 0000-0002-3719-1133

Williany Miranda da Silva<sup>2</sup>

 0044-9070-3544-6244

**RESUMO:** Estudos para a atualização de conhecimentos dos professores têm se tornado objeto de pesquisa, considerando o crescente interesse nas práticas formativas da docência. Nessa conjuntura, a questão-problema é: *quais aspectos da formação docente são necessários para mobilizar o Programa Integra Educação Paraíba?* Para respondê-la, definimos como objetivo geral investigar a formação continuada do Programa Integra Educação Paraíba, com foco na ressignificação dos estudos nele realizados para o professor que leciona Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, a pesquisa se enquadra no campo da Linguística Aplicada e no paradigma crítico-reflexivo. A obtenção dos dados se deu a partir de documentos disponibilizados pela professora que conduziu a formação. As análises e discussões permitem-nos perceber que a formação continuada acontece de forma vertical e dedutiva, restando aos participantes utilizar as sequências didáticas que lhes são repassadas, baseando-se nos saberes e orientações recomendados nos encontros formativos. Também demonstram que eles não participam da seleção dos objetos de conhecimento, desconsiderando seus interesses, bem como a sua importância para a reflexão e ressignificação do que efetivam em suas ações de ensino, na escolarização de conteúdos equivalentes às práticas de linguagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada; Ensino; Língua Portuguesa; Documentos; Paradigma Crítico-reflexivo.

**ABSTRACT:** Studies to develop teachers' knowledge have become the object of research, considering the growing interest in teaching education practices. At this context, the central research question is: What aspects of teacher education are necessary to be mobilized the Programa Integra Educação Paraíba? To answer this question, our general objective to

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: renilson.professor@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora titular da Unidade Acadêmica de Letras e membro do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). E-mail: williany.miranda@gmail.com

investigate the continuous professional development provided by the Integra Educação Paraíba Program, with an emphasis on the reinterpretation of studies conducted for Portuguese Language teachers in the early years of elementary education. Methodologically, the research fits within the field of Applied Linguistics and the critical-reflective paradigm. Data was collected from documents provided by the instructor who led the training. The analysis and discussions reveal that the continuous education occurs in a vertical and deductive manner, leaving participants to use the didactic sequences provided, based on the knowledge and guidelines recommended during the training sessions. Additionally, the findings indicate that teachers do not participate in selecting the content, considering their interests, as well as their importance for the reflection and resignification of what they carry out in their teaching actions, in the schooling of content equivalent to language practices.

**KEYWORDS:** Continuous teaching education; Teaching; Portuguese Language; Documents; Critical-reflective paradigm.

**RESUMEN:** Los estudios para actualizar los conocimientos docentes se han convertido en objeto de investigación, considerando el creciente interés por las prácticas de formación docente. En esta coyuntura, surge la pregunta: ¿qué aspectos de la formación docente son necesarios para movilizar el Programa Integra Educação Paraíba? Con el fin de responder a esta cuestión, definimos como objetivo general investigar la formación continua del Programa Integra Educação Paraíba, centrándonos en la redefinición de los estudios dirigidos allí para el profesor en los primeros años de la escuela primaria. Metodológicamente esta investigación se enmarca en el campo de la Lingüística Aplicada y adopta un enfoque crítico-reflexivo. Los datos fueron recopilados a partir de documentos proporcionados por el docente responsable de la capacitación. Los análisis y discusiones derivados de esta investigación revelan que la formación continua se realiza de forma vertical y deductiva. Esto imita a los participantes aplicar las secuencias didácticas que se les transmiten, basándose únicamente en los conocimientos y directrices recomendados en las reuniones de formación. Además, se evidencia que los docentes no participan de la selección de objetos de conocimiento, ignorando sus intereses, así como su importancia para la reflexión y redefinición de lo que realizan en su práctica educativa, lo que su vez afecta en la educación de contenidos equivalentes a prácticas lingüísticas.

**PALABRAS CLAVE:** Formación continua; Enseñando; Lengua Portuguesa; Documentos normativos; Paradigma Crítico-reflexivo.

## Palavras iniciais

Estudos para a atualização de conhecimentos dos professores têm se tornado objeto de pesquisa, considerando o crescente interesse nas práticas formativas da docência. Nesse sentido, destacamos o Programa Integra Educação Paraíba (PIEPB[1]), o qual surgiu, em abril de 2021, com o objetivo de alcançar todos os municípios do estado e alfabetizar 100% das crianças na idade certa (8 anos), assim como corrigir o déficit de aprendizagem e a distorção idade-ano dos alunos das redes estadual e municipal que estudam no Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Anos Finais. Tal programa atendeu a um público composto por 12 mil professores e

200 mil estudantes, garantindo a elevação dos índices da Educação Básica paraibana.

Para alcançar os objetivos propostos, o PIEPB deveria, até 2022, cumprir as seguintes estratégias: monitoramento de resultados, aplicação de avaliações diagnósticas e formação continuada para equipes escolares, a fim de atingir o indicador sublinhado.

Sendo assim, a formação de professores era promovida pela Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (SEECT/PB) e replicada nas escolas estaduais e municipais. Nela, os formadores – professores da Rede de Ensino escolhidos pela Secretaria de Educação, considerando sua especialidade para a formação docente – didatizavam enfoques teóricos apresentados em *slides* direcionados para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas instituições de ensino onde trabalham. Nos encontros formativos, eram disponibilizadas sequências didáticas em PDFs para serem implementadas em sala de aula, visando às avaliações diagnósticas que se pautavam no referido material.

Os conteúdos escolarizados baseavam-se nas concepções teóricas explanadas na formação. Essa percepção é visualizada por meio das considerações feitas sobre gênero textual e o que era posto para ensino e aprendizagem a partir dos gêneros Notícia e Fotodenúncia. Cabia, assim, aos professores recuperarem os seguintes conhecimentos: composição estrutural e função social do gênero Notícia; recursos usados na notícia veiculada no jornal impresso e na TV; composição estrutural e função social do gênero “Fotodenúncia”; e orientações para a condução da produção de uma Fotodenúncia.

Nesse âmbito, este artigo busca responder à seguinte questão de pesquisa: *quais aspectos da formação docente são necessários para mobilizar o PIEPB?* Com a intenção de respondê-la, desenhamos alguns objetivos. O geral é investigar a formação continuada do PIEPB, com foco na ressignificação dos estudos nela realizados para o professor que leciona Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; os específicos são identificar noções teóricas sistematizadas nos encontros formativos e apresentar *slides* que subsidiaram a formação do PIEPB, além de uma sequência didática sugerida para trabalho em sala de aula.

Com esses pontos em mente, organizamos este artigo em quatro seções: na primeira, traçamos um panorama geral do PIEPB; na segunda, apresentamos alguns enfoques teóricos no tocante à temática da formação continuada, tomando como subsídio teórico as palavras de Zeichner (1993), Freire (1997), Amigues (2004), Freire e Leffa (2013), Belintane (2017), entre outros; na terceira, pontuamos os aspectos metodológicos, a saber: base teórica tomada como guia de realização da pesquisa, bem como as trilhas percorridas para a obtenção dos dados analisados e discutidos, além dos sujeitos envolvidos na formação oferecida no PIEPB; na quarta, voltamos nossa atenção a imagens de fragmentos de *slides* usados nos encontros formativos no ano de 2021 e a uma sequência didática proposta para ser didatizada no 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Essas imagens são empregadas na ilustração das análises e discussões, complementadas por aspectos da formação docente, na perspectiva de servirem para a resignificação dos estudos da formação continuada do PIEPB, com o apoio dos pressupostos teóricos sistematizados.

Em síntese, reconhecemos as considerações sobre a formação docente, visto que elas apontam outros direcionamentos para o que se fazia e ainda se faz em cursos, programas ou estudos voltados à atualização dos conhecimentos de educadores em serviço. Em consequência, enfatizamos o que foi feito no PIEPB,<sup>3</sup> bem como algumas noções teóricas que tratam da formação de professores.

## **Programa Integra Educação Paraíba**

Em 13 de agosto de 2021, o jornal Diário Oficial do estado da Paraíba publicou a Lei nº 12.026, pautando-se na Medida Provisória n.º 297, de 12 de abril de 2021, adotada pelo Governo do Estado da Paraíba. A legislação aborda a criação do PIEPB em caráter de regime de colaboração em Educação do Estado da Paraíba, tendo a metodologia, os conteúdos e a gestão administrativa (Paraíba, 2021a, p. 01) sob a responsabilidade da SEECT/PB.

O programa era uma ação estratégica que objetivava a melhoria dos

---

<sup>3</sup> O programa era voltado para as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, salientamos que este artigo trará luz somente ao processo de formação continuada para a disciplina de Língua Portuguesa

indicadores educacionais das redes públicas, articulada à contrapartida do pacto social pelo desenvolvimento da Paraíba. Esse pacto visava fortalecer a cooperação entre o Estado e os duzentos e vinte municípios que formalizaram a parceria, com a missão de fomentar a alfabetização e os letramentos Matemático e Científico na idade certa (8 anos).

O PIEPB contemplava o Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Conforme estipula o artigo 4º, nos Anos Iniciais – 1º ao 5º ano –, o programa visava à fomentação das condições necessárias para que todos os estudantes paraibanos concluíssem o 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – com pleno domínio das competências de cálculo, leitura, escrita e letramento científico adequados a sua idade e ano de escolaridade (Paraíba, 2021c). Enquanto isso, nos Anos Finais – 6º ao 9º ano –, como postula o artigo 5º, tinha-se como objetivo a correção do *déficit* de aprendizagem, permitindo que os estudantes ingressassem no Ensino Médio com as competências e habilidades necessárias para essa modalidade de ensino (Paraíba, 2021c).

Ademais, acrescentamos que a política de governo em pauta esperava endossar o esforço na melhoria dos índices revelados pelas avaliações internas e externas em Língua Portuguesa e Matemática. Com essa finalidade, assegurava o avanço na perspectiva de alcançar um dos objetivos propostos para o Estado: que todos os estudantes do território paraibano se alfabetizassem na idade mencionada.

## **Discussões teóricas – A Formação continuada de professores em foco**

Neste tópico, trazemos à tona algumas noções teóricas sobre formação continuada, considerando aquela que elegemos como objeto de estudo de onde são provenientes os dados de pesquisa – o PIEPB. Nos conceitos que passaremos a evidenciar, apoiamos nossas análises e discussões.

De acordo com Libâneo (2011, p. 44), “formar o cidadão hoje é, também, ajudá-lo a se capacitar para lidar praticamente com noções e problemas surgidos nas mais variadas situações”. Em vista disso, o autor destaca que o professor

precisa construir com os discentes soluções com um olhar voltado para problemas a partir de diversificados enfoques – o que é conceituado como interdisciplinaridade –, contextualizando o objeto de estudo de maneira ética e sociocultural. Além disso, é necessário saber trabalhar coletivamente, esperando de tal profissional uma formação que lhe permita alcançar esses objetivos.

No que concerne ao processo formativo, Freire e Leffa (2013), ao discutirem sobre a tecnologia e a formação do professor para o uso das tecnologias, reiteram que uma reforma do pensamento se faz urgente e necessária, como forma de buscar respostas que nos permitam tanto compreender melhor a vida, seus processos e implicações, quanto em questioná-los em maior profundidade. Assim, a formação docente passa a requerer uma visão conceitual renovada e questionadora para ser concebida como um processo de auto-heteroecoformação. Em outras palavras, o professor regulará, orientará e administrará o seu próprio percurso educativo.

Nesse mesmo caminho, à luz da prática reflexiva, Zeichner (1993) salienta que muitos programas de formação de dirigentes e de melhoria das escolas ignoram os conhecimentos e a experiência dos professores. Para o pesquisador, a compreensão e o aprimoramento do ensino começa pela reflexão sobre sua experiência, reconhecendo, assim, a prática dos bons docentes – profissionais que demonstram capacidade de pensar e agir; educam de forma adequada e inteligente, contribuindo para a superação de desafios e obstáculos nos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, Freire (1997, p. 71) assinala que:

Essa ideia de que é possível formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe como dizer “bom dia” a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência será com a teoria é tão cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora dos professores, ora das professoras e seus alunos. Quer dizer, desrespeitar o contexto da prática que explica a maneira como se pratica, de que resulta o saber da própria prática; desconhecer que o discurso teórico, por mais correto que seja, não pode superpor-se ao saber gerado na prática de outro contexto.

Em consideração à mensagem exposta, o estudioso postula que “a prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao

conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento” (Freire, 1997, p. 71). Nessa mesma direção, tratando-se dos grupos de formação de professores, ele afirma que, quando se utiliza o contexto teórico para iluminar a prática, formador e professores percebem equívocos e ampliam o conhecimento científico, além de melhorarem a forma de ensinar.

Nas palavras de Belintane (2017), a escola deve ser o ponto de partida de todas as decisões didático-pedagógicas de um programa de formação contínua. Em razão disso, o autor enfatiza a importância de os formadores partirem de um percurso mais indutivo (das aulas práticas às teorias), contrapondo-se, dessa maneira, ao percurso dedutivo (exposição da teoria seguida de exemplificações). Todavia, a introdução de conceitos teóricos, a partir de exemplos práticos, pode levar o professor a reconhecê-los como modismo, isso porque faltou antes a leitura de textos teóricos, o que favorece essa banalização dos objetos de conhecimento propostos para estudo em uma formação de professores (Belintane, 2017).

Por último, coadunando com Freire (1997), Amigues (2004) considera a atividade docente como uma unidade de análise na tentativa de dar conta da complexidade das condutas dos professores e das situações de trabalho, oportunizando a compreensão do ensino realizado em sala de aula. Para o autor, o resultado da atividade do professor não é a aprendizagem dos alunos, mas a constituição de meios de trabalho, primeiro, para que os professores compreendam seu próprio trabalho e, em seguida, para que os alunos se engajem em atividades de conceituação.

## **Aspectos metodológicos**

Esta pesquisa está situada no campo de estudo da Linguística Aplicada e, nesse sentido, inserimo-nos em suas considerações teórico-metodológicas ao julgar que investigamos um problema no qual a linguagem se destaca (Moita Lopes, 2006), o que nos levou a escolher o paradigma crítico-reflexivo (Zeichner, 1993) para ancorar a descrição e análise dos dados coletados. Desse modo, sublinhamos a relevância de as ações de ensino e aprendizagem serem transformadas na medida

em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, focando em suas ações didáticas.

O *corpus* da pesquisa é formado de fragmentos de *slides* que compõem o material formativo utilizado em um dos encontros realizados no PIEPB, cuja temática explanada foi *Concepções e modelos de leitura: da codificação ao processo interativo* (Paraíba, 2021b), pautando-se nos dizeres teóricos de Koch e Elias (2010), além de uma sequência didática repassada na formação para os professores aplicarem no ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tanto, salientamos que o acesso aos dois recursos se deu através de uma professora que conduziu o ensino na formação no ano de 2021. A seguir, sistematizamos as análises e discussões, considerando os objetivos da pesquisa e a questão-problema.

## **Análises e discussões**

A formação continuada do PIEPB aconteceu em oito encontros, sendo dois por bimestres. Todos tiveram duração de quatro horas e foram realizados de forma presencial, atendendo aos protocolos solicitados pelos órgãos municipais de saúde para combater a proliferação do vírus causador da Covid-19 e o público participante (vinte pessoas – dezesseis professores, duas formadoras e duas profissionais de apoio) não fosse contaminado e adoecesse. Reiteramos que as formadoras são professoras da Rede de Ensino de um município do interior do Estado da Paraíba, que foram deslocadas de suas funções docentes pela Secretaria de Educação, considerando sua especialidade para atuar na formação continuada de professores do programa.

Nos encontros, foram explanados seis *slides* e cinco sequências didáticas. Os *slides* versavam sobre alfabetização, letramento, leitura, escrita, processo da escrita e reescrita. Já as sequências didáticas tratavam, em ordem, dos seguintes gêneros de texto: Notícia; Carta; Reportagem; Documentário; e Anúncio Publicitário.

Importa dizer que, devido ao volume de informações, os *slides* sobre leitura e escrita foram trabalhados, cada um, em dois encontros. Aqui, fazemos uma descrição dos *slides* que tematizaram a leitura, reconhecendo sua importância para

a revisão de conhecimentos dos professores do PIEPB e, conseqüentemente, para o aprimoramento do processo de alfabetização inicial ou em andamento dos estudantes para os quais a formação foi direcionada.

A metodologia de ensino e aprendizagem consistiu na apresentação de *slides* em um projetor de imagens, seguida de discussões e ilustrações de atividades associadas às temáticas abordadas. Assim, objetivava-se que estas fossem concebidas como modelos e subsidiassem as práticas de ensino em sala de aula.

Para as análises e discussões dos dados obtidos, discorremos alguns *slides* utilizados na didatização dos objetos de conhecimento, assim como a sequência didática 1 (notícia), complementado ainda com apontamentos a respeito do PIEPB focados em sua ressignificação.

### **Uso de *slides* na abordagem dos conteúdos destinados à formação**

Com base na Figura 1, no que tange às perspectivas de leitura, observamos que os professores tiveram acesso a conceitos de leitura, a objetos focalizados, ao que se espera do leitor e à correlação com o modelo de leitura, que remete à definição de leitura 1, considerando as finalidades expostas na segunda coluna.

**Figura 1** – Perspectivas de leitura destacadas em um dos *slides* utilizados na formação do PIEPB

| Perspectiva de leitura     | Concepção de leitura   | Objeto focalizado  | O que se espera do leitor  | Correlação com o modelo de leitura |
|----------------------------|--|--|--|------------------------------------|
| Expressão do pensamento    | Leitura com atividade de extração das ideias do autor do texto desconsiderando as experiências do leitor.    | O foco da atenção é o autor e suas intenções.  | Captar as intenções do autor do texto.   | Modelo descendente                 |
| Instrumento de comunicação | Leitura como atividade que exige foco no texto.  | O foco está no texto.  | Realizar uma atividade de reconhecimento e reprodução das informações do texto.  | Modelo ascendente                  |
| Interação                  | Leitura como atividade de interação autor-texto-leitor.  | O foco está na interação entre autor, texto e leitor.                                      | Compreender os elementos linguísticos presentes na superfície textual e mobilizar os conhecimentos enciclopédicos (de mundo) | Modelo ascendente/descendente      |
| Discursivo-dialógica       | Leitura como processo interativo que constrói o sentido do gênero discursivo.                                | O foco está na arquitetura do gênero discursivo (funcionalidade, sujeito, circulação etc.) | Construir interação com as diversas vozes sociais presentes nos textos.  | Modelo de letramento               |
| Crítica                    | Leitura como debate de opiniões que leva em consideração os contextos mais amplos que orientam os discursos. | O foco está na análise crítica dos fatos.  | Analisar e questionar antes de tomar decisões.   | Modelo de letramento               |

Fonte: PIEPB (2021b).

De modo similar, conforme o quadro resumo da Figura 2, são descritas outras informações relacionadas aos modelos de leitura, como: conceitos de leitura, objetos focalizados e consequências para o leitor. A proposta é uma adaptação de Bezerra (2010). Todavia, quando recorreremos às referências para identificarmos o autor, percebemos que este não é evidenciado, de modo que não há referência à estudiosa que pauta os objetos de conhecimentos expostos. Nesse sentido, observamos que o professor não se depara com o embasamento teórico que fundamenta os seus estudos; conta somente com a apresentação das categorias teóricas e considerações feitas pelas formadoras.

**Figura 2** – Modelos de leitura explanados na formação de professores do PIEPB

| MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA  | CONCEITOS DE LEITURA                                | OBJETO FOCALIZADO                                    | CONSEQUÊNCIAS PARA O LEITOR                                       |
|--|---|--|---|
| <b>Ascendente</b><br>Base teórica: Teoria da decodificação                           | Leitura é decodificação sonora de palavras escritas | Fonema, palavra, código, letra (sistema linguístico) | Aprender a reproduzir informação, memorização.                    |
| <b>Descendente</b><br>Base teórica: Psicolinguística                                 | Leitura é construção de sentido                     | O leitor através do texto.                           | Aprender a fazer inferências.                                     |
| <b>Ascendente/descendente de leitura</b><br>Base teórica: Interacionismo             | Leitura é interpretar, descobrir novos sentido.     | Relação leitor/autor através do texto.               | Aprender a relacionar o que está escrito e o que não está escrito |
| <b>Letramento</b><br>Base teórica: Sociologia, Educação, Antropologia e Cognitivismo | Leitura é uma prática social                        | Usos e funções da leitura na sociedade               | Aprender a colocar-se de forma crítica, visando o social.         |

Fonte: PIEPB (Paraíba, 2021b).

Conforme a Figura 3, os professores conheceram exemplos de modelos de leitura. A fábula *O Leão e o Ratinho*, de Esopo, é explorada ora na perspectiva de leitura do modelo ascendente, ora no descendente. Em acréscimo, são sinalizadas noções de compreensão e interpretação basicamente trabalhadas na alfabetização; todavia, a discussão teórica se concentra, apenas, no que o *slide* apresenta, além de complementos da formadora. Portanto, os professores não contam com a oportunidade de acessá-la a partir do livro que a apresenta.

**Figura 3** – Modelos de leitura explanados na formação de professores do PIEPB

## 1. MODELO ASCENDENTE



**O Leão e o Ratinho**  
Esopo



Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.



Algun tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

**Uma boa ação ganha outra.**

@projetoabelha



- A) Qual o título do texto?  
B) Quem é o autor do texto?  
C) Que animais são protagonistas?

Estão na base dos métodos de alfabetização que se preocupam com as letras, sons, sílabas, para se chegar às palavras e só então poderem ser lidas.

## 2. MODELO DESCENDENTE



**O Leão e o Ratinho**  
Esopo



Um leão, cansado de tanto caçar, dormia espichado à sombra de uma boa árvore. Vieram uns ratinhos passear em cima dele e ele acordou. Todos conseguiram fugir, menos um, que o leão prendeu embaixo da pata. Tanto o ratinho pediu e implorou que o leão desistiu de esmagá-lo e deixou que fosse embora.



Algun tempo depois, o leão ficou preso na rede de uns caçadores. Não conseguia se soltar, e fazia a floresta inteira tremer com seus urros de raiva.

Nisso, apareceu o ratinho. Com seus dentes afiados, roeu as cordas e soltou o leão.

**Uma boa ação ganha outra.**

@projetoabelha



Com base na leitura da fábula, explique por que o leão não matou o ratinho?

O processo de leitura vai além da decodificação de informações. É preciso ativar esquemas cognitivos e estabelecer relações com as informações trazidas no texto.

Fonte: PIEPB (Paraíba, 2021b).

As análises e reflexões provenientes das Figuras 1, 2 e 3 permitem-nos, então, apontar que a abordagem dos conteúdos da formação do PIEPB ocorre

superficialmente através do anúncio de categorias teóricas, sem um aprofundamento mais substancial do que os teóricos discorrem (Belintane, 2017). Outra observação, conforme percebemos na Figura 3, é que a apresentação de um texto, além de um exemplo de atividade para os modelos de leitura ascendente e descendente, movimentava a abordagem de educação instrumental tecnicista. Na formação, o professor aprende o que deve retomar nas suas ações didáticas em sala de aula; seus estudos não se dão com sua prática, mas para sua prática (Zeichner, 1993; Freire, 1997).

## As Sequências Didáticas

Quanto às sequências didáticas propostas para serem escolarizadas no 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, na nota técnica da coletânea apresentada ao professor em formato PDF, salientamos que elas se sustentam nas orientações das Diretrizes Operacionais do Integra (DOI), bem como na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PCPB) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O material tem como meta garantir a alfabetização na idade certa (8 anos) e ampliar as aprendizagens no ciclo complementar, por isso apresenta sequências didáticas interdisciplinares para serem desenvolvidas do 1º ao 5º ano.

Nessa direção, a parte do acervo em questão pontua para o professor do 5º ano a organização das sequências didáticas, ressaltando que as atividades contidas nelas podem ser alteradas,

pois as habilidades propostas têm seus objetivos específicos que precisam ser contemplados, tendo o professor, autonomia para desenvolver outras atividades, a fim de complementar ou ampliar os processos de aprendizagens (Paraíba, 2021d, s/p).

Vale retomar que na formação foram disponibilizadas cinco sequências didáticas, cada uma abordando um gênero de texto diferente. No entanto, para esta pesquisa, fizemos uso apenas de uma delas – a sequência didática 1 que contempla o gênero Notícia.

Assim, na sequência didática observada, constatamos a seguinte composição:

1º) Apresentação do tema: Eu noticio e denuncio os abusos contra o meio ambiente! E o objetivo geral: Compreender os gêneros jornalísticos Notícias e Fotodenúncia, a partir da temática “preservação ambiental”, seguidos de uma orientação a ser tomada no processo de avaliação contínua dos estudantes, quando diz:

Professor/a, na realização das atividades propostas é importante perceber os ganhos de habilidades e competências que vão sendo adquiridas, consolidadas e aprofundadas na medida que as práticas pedagógicas vão sendo desenvolvidas (Paraíba, 2021d, s/p).

2º) Apresentação do quadro com as práticas de linguagens e habilidades da BNCC, além das unidades temáticas e os componentes curriculares que serão trabalhados na referida sequência didática.

3º) Apresentação de um quadro com o desenvolvimento das aulas, contendo: número de aulas, gênero textual a ser trabalhado, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento.

4º) Descrição e contextualização dos momentos (aulas), evidenciando o que será abordado na sequência didática.

5º) Apresentação do bloco de habilidades por aulas, isto é, as habilidades extraídas da BNCC que serão trabalhadas nas aulas de modo específico, a exemplo das que são postas para a aula 1.

Por fim, sublinhamos que as aulas propostas pela sequência didática em análise se concentram na perspectiva de o aluno conhecer o gênero Notícia e identificar os componentes que constituem o seu texto. Entretanto, o repasse de notícias e atividades prontas podem levar o professor a não trabalhar temáticas atuais e de interesse do público-alvo que atende pedagogicamente, embora a sequência didática recomende ao professor realizar as alterações que considerar necessárias.

## **O PIEPB com foco na resignificação de seus conteúdos**

Em relação às imagens dos *slides* demonstradas e utilizadas na condução do estudo teórico sobre leitura, defendemos que as intenções da comissão responsável por tal produção devem ser alteradas, pois, segundo Belintane (2017), atendendo ao conceito de continuidade, é esperado que o formador escute os professores e capte deles demandas autênticas que reforcem a importância da teoria que se estudará na formação. Apesar das DOI pontuarem (Paraíba, 2021c, p. 26) que a “CEINTEGRA[1] elabora o plano de formações à luz das necessidades formativas diagnosticadas por intermédio de pesquisas”, não deixa evidente se a escolha da teoria trabalhada contou com a participação dos professores que cursaram o PIEPB.

Em vista disso, Belintane (2017) orienta que haja reciprocidade entre formador e professores em formação, no sentido de considerar suas queixas e polêmicas, estreitando com eles uma relação pedagógica aberta ao desafio, à escuta e à assimilação de críticas, sem esquecer de que a melhoria do ensino passa pela reflexão do fazer pedagógico, fundamentado nas práticas de bons professores, como assinala Zeichner (1993).

Da situação posta, surge a necessidade de se pensar no perfil do formador, sobretudo quando se sabe que, na formação continuada do PIEPB, tal profissional atua de maneira diferente do que os teóricos referenciados tecem. Portanto, deve haver um ajuste com a teoria explanada.

Nessa direção, Belintane (2017) orienta que os formadores sejam preparados e tenham capacidade de defender suas estratégias e teorias com atenção para os estudos de formação continuada que conduzirão. Quanto a isso, o autor acrescenta que há um incentivo para que as pesquisas no campo educacional tenham a realidade brasileira – escolar – como ponto de partida. Nesse sentido, reforça a importância dos formadores estabelecerem um percurso mais indutivo que dedutivo, ou seja, “aquela concepção que aceita o desafio de aproximar-se de fato dos problemas concretos vividos pelos professores” (Belintane, 2017, p. 20).

De todo modo, o autor reconhece que processos formativos que se referem à escola real são sensíveis às demandas concretas, aceitando desafios e tendo consciência de seus limites. Com base nisso, pensando nos formadores do PIEPB, vemos a necessidade de eles dialogarem com o contexto escolar onde o professor,

participante de seus estudos, atua, a fim de que não centrem suas discussões apenas nos interesses de uma política educacional, a exemplo da refletida, ou de utopias de professor A ou B. Esse posicionamento, avalia o autor, é um dentre outros que “podem delinear traços que, em geral, ajudam numa relação produtiva” (Belintane, 2017, p. 22) entre formadores e professores.

Como vimos, no PIEPB são entregues aos formadores *slides*. Estes são utilizados com o intuito de servirem como apoio no gerenciamento das sequências didáticas utilizadas na alfabetização do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais – e na correção de não aprendizagens identificadas ao longo de seu processo de formação.

Em vista disso, questionamos se tal instrumento é suficiente para que os professores passem a dominar as teorias e, conseqüentemente, utilizá-las no planejamento e nas práticas de ensino e aprendizagem. Dito isso, acrescentamos a relevância de trazer suas práticas para a formação, considerando que os exemplos de atividades de leitura que os *slides* apresentam são ilustrações dos enfoques teóricos citados, desconectados das vivências didáticas por eles conduzidas.

Uma das condições para que isso se efetive, segundo Zeichner (1993), é que os docentes participem não apenas da formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho, bem como na seleção dos procedimentos para realizá-los. Assim, espera-se que eles tenham autonomia para decidir sobre o conteúdo da formação continuada que frequentarão, elaborando o material didático que será empregado em seus estudos.

Nesse sentido, Belintane (2017) sugere que o formador estabeleça uma interatividade menos densa com a teoria durante a exposição teórica, muitas vezes batida, a fim de que esta não seja processada de forma superficial, dando aos professores a impressão de que estão lidando com um “senso comum”, ou seja, um campo já conhecido.

A esse respeito, retomando o conceito de indução, Belintane (2017) propõe que a explanação de uma determinada temática parta de uma atividade prática aparentemente familiar aos professores, para que possam “com base em interações e conclusões, abstrair, os eixos teóricos e, pouco a pouco, ir ressignificando a

nomenclatura utilizada” (Belintane, 2017, p. 32). Nessa ótica, Freire (1997) salienta que estratégias pedagógicas que foram fundamentadas em atividades práticas obtiveram mais sucesso no tocante ao envolvimento de docentes com a teoria trabalhada nos encontros de formação continuada ministrados por ele, além de permitir que eles percebessem equívocos e atualizassem seus conhecimentos teóricos.

Ainda sobre a sistematização de *slides* com recortes teóricos complementados pela ilustração de exemplos de atividades, bem como de sequências didáticas a serem aplicadas em sala de aula, observamos que estas são as técnicas que marcam a mobilização da formação em discussão. Elas trazem à tona a relevância de se diversificar as estratégias de ensino e aprendizagem – aulas expositivas, dinâmicas de grupo, oficinas, momento de síntese coletiva, etc.

Para Belintane (2017), o movimento de uma aula a partir de técnicas variadas – estudos personalizados e em grupos, rodas de conversa, leituras, produção de texto, socialização nas redes sociais da escola e socialização oral de pesquisas realizadas – é o meio que os formadores podem disponibilizar aos professores a fim de que a interação se estabeleça entre eles. Alguns professores apresentam resistências em tornar a aula verdadeiramente interativa, por exemplo: timidez, medo de cometer erros, desencontros teóricos, indisposição, falta de conhecimento de objetivos.

Atuando assim, o PIEPB poderá contribuir na realização de uma formação continuada que “pressupõe a rede escolar realmente funcionando em rede e o trabalho coletivo e orgânico de equipes preparadas para essa realidade” (Belintane, 2017, p. 35), dando aos professores a liberdade de adaptar os conhecimentos processados nos seus estudos à sua realidade.

Entre os dois documentos que pauta o PIEPB – a medida provisória e as DOI – destacamos que o segundo aponta orientações mais fartas em relação às ações dos professores e dos formadores participantes do programa. A Lei nº 12.026 (Paraíba, 2021a), no artigo 6º, coloca apenas que a formação continuada se apresenta como fundamental para o alcance do objetivo geral com o qual foi pensado o programa.

Na Figura 4, são apresentadas dez atribuições dos professores participantes do PIEPB. Entre elas, chama-nos a atenção a de número V, que os responsabiliza de “seguir as sequências didáticas interdisciplinares e as orientações enviadas pela equipe da Comissão constantes no portal do Integra Educação Paraíba”; e a de número VIII, de “participar das formações, quando forem convocados (Paraíba, 2021a, p. 24).

#### Figura 4 – Atribuições dos professores

##### **3.2.3. Professores**

- I.** Participar das reuniões de fluxo de planejamento com gestor/a, coordenador/a e professores/as;
- II.** Preencher os instrumentos de aprendizagem apresentados pelo/a coordenador/a pedagógico/a;
- III.** Conhecer o nível de aprendizagem de cada estudante para planejar de acordo com as suas necessidades;
- IV.** Preparar e solicitar com antecedência os materiais que serão utilizados na sala de aula;
- V.** Seguir as sequências didáticas interdisciplinares e as orientações enviadas pela equipe da Comissão constantes no portal do Integra Educação Paraíba;
- VI.** Acolher diariamente os/as estudantes, de forma dinâmica, para motivá-los/as nas aulas;
- VII.** Ter objetivos de diferentes dimensões que ajudem o/a estudante a participar de modo autônomo, crítico e desafiador da vida em sociedade;
- VIII.** Participar das formações, quando forem convocados;
- IX.** Manter o Sistema Saber sempre atualizado;
- X.** Zelar pela integridade da proposta pedagógica.

**Fonte:** PIEPB (Paraíba, 2021a).

O destaque se deve ao fato das ações se voltarem diretamente para a relação do professor com o PIEPB. Com isso, não desconsideramos as demais, uma vez que, indiretamente, elas estão pautadas no alvo principal de tal programa que é a garantia da alfabetização no tempo certo, ou seja, no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais –, e a correção de *déficits* de aprendizagem expressos nas práticas de linguagens nos outros anos escolares da citada modalidade escolar. No entanto, o que também desperta a nossa atenção é a não apresentação de um

ementário para o professor, com a finalidade de que ele conheça os conceitos teóricos que guiarão sua formação.

Por sua vez, as DOI, na seção *Formação continuada e desenvolvimento profissional*, escrevem que os encontros formativos têm como papel sensibilizar as equipes escolares e os formadores do PIEPB a compreender e a colocar em prática documentos nacionais e estaduais que regulam a educação, a saber: a BNCC, o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEE-PB), as DOCPB, entre outros; além de apoiar o estudo e uso das sequências didáticas interdisciplinares para alcançar as metas estabelecidas pelos PNE e PEE-PB.

Em adição, as DOI ressaltam que a CEINTEGRA elabora o plano de formações à luz das necessidades formativas diagnosticadas por intermédio de pesquisas. Contudo, não é mostrada a metodologia de coleta de situações que, eventualmente, serviriam na escolha dos teóricos e teorias, bem como o local onde se efetivou a pesquisa e a identificação dos sujeitos colaboradores.

Ainda na mesma seção, as DOI sublinham que as pautas que subsidiam os encontros formativos versam sobre o processo de alfabetização e os letramentos matemático e científico, com o interesse de preparar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, tornando-os mediadores do conhecimento.

Vale destacar que, como complemento das partes voltadas para o professor e o formador das diretrizes que regem o PIEPB, o documento pontua temáticas e sugestões metodológicas de seu interesse, como podemos visualizar nas imagens de seu sumário, conforme a Figura 5.

**Figura 5 – Temáticas e sugestões para o PIEPB**

|  |           |
|--|-----------|
| <b>7. A alfabetização e os multiletramentos de acordo com a base nacional comum curricular</b> | <b>46</b> |
| <b>7.1. A alfabetização e o letramento</b>   | <b>47</b> |
| <b>7.2. Letramento Matemático</b>  | <b>50</b> |
| <b>7.3. Letramento Científico</b>  | <b>51</b> |
| <b>8. Planejamento das aulas</b>   | <b>54</b> |
| <b>8.1. Como ocorrerá o planejamento das aulas?</b>  | <b>54</b> |
| <b>8.2. O que o/a professor/a deverá planejar?</b>   | <b>54</b> |
| <b>8.3. Como elaborar o plano de aula?</b>   | <b>55</b> |
| <b>9. Rotina escolar nos anos iniciais</b>   | <b>56</b> |
| <b>9.1. Acolhimento</b>  | <b>57</b> |
| <i>9.1.1. Acolhimento dos/as estudantes</i>  | <i>58</i> |
| <i>9.1.2. Orientações para planejar o acolhimento</i>  | <i>58</i> |
| <i>9.1.3. Acolhimento dos/as professores/as e funcionários/as</i>                              | <i>59</i> |
| <i>9.1.4. Orientações para planejar o acolhimento:</i>   | <i>59</i> |
| <i>9.1.5. Acolhimento dos/as Pais e/ou responsáveis</i>  | <i>60</i> |
| <i>9.1.6. Orientações para planejar o acolhimento:</i>   | <i>60</i> |
| <b>9.2. Leitura Deleite</b>  | <b>61</b> |
| <i>9.2.1. Quando praticá-la?</i>   | <i>61</i> |
| <i>9.2.2. Relação entre a Leitura e a Leitura Deleite</i>                                      | <i>62</i> |
| <i>9.2.3. Porque devemos incentivar a Leitura Deleite no ambiente escolar?</i>                 | <i>62</i> |
| <i>9.2.4. Práticas de Leitura Deleite que poderão ser realizadas</i>                           | <i>63</i> |
| <b>9.3. Atividade 1: Aplicação das sequências didáticas (Língua Portuguesa e Matemática)</b>   | <b>64</b> |
| <b>9.4. Práticas de relaxamento</b>  | <b>67</b> |
| <i>9.4.1. Sugestões para práticas de relaxamento</i>   | <i>67</i> |

Fonte: PIEPB (Paraíba, 2021c).

Como vemos, no que toca ao ensino de Língua Portuguesa, as DOI propõem o estudo de teorias como alfabetização, letramento e multiletramento com foco nas metas do PIEPB. Porém, com base nos *slides* vistos, os três conceitos são trabalhados na formação de modo superficial com a apresentação de ligeiras

informações, de modo que o professor precisará aprofundar tais conhecimentos, o que, talvez, não se efetivará.

Por fim, quanto às duas situações analisadas, Zeichner (1993) orienta que os programas de formação do pessoal dirigente e de melhoria das escolas não ignorem os conhecimentos e experiência dos professores, de modo que considerem a riqueza que reside na prática dos bons professores. Ou seja, o autor defende que a compreensão e a melhoria do ensino se iniciem pela reflexão sobre a experiência do professor.

## Palavras finais

Este artigo fundamentou-se no anseio de identificarmos aspectos da formação docente que mobilizassem o PIEPB. Nessa senda, discutimos sobre a formação continuada realizada pelo referido programa, com foco na ressignificação dos estudos que nele são difundidos para o professor que leciona a disciplina de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quanto aos dados analisados e discutidos, identificamos, primeiro, que os objetos de conhecimento abordados na formação são tratados superficialmente, dissociados de uma base teórica mais robusta; depois, emprega-se um conjunto diversificado de materiais no percurso formativo. A formação do PIEPB é guiada a partir de documentos, de modo que a DOI elenca, de forma mais precisa, as ações de ensino e aprendizagem do formador, bem como dos professores, além de como deve ser o trabalho didático-pedagógico em sala de aula, considerando o alvo a ser alcançado – a alfabetização dos alunos na idade certa, 8 anos.

Para isso, reconhecemos a relevância de que os estudos realizados no programa retomem conceitos teóricos que apoiem os docentes a reinventar e ressignificar suas ações de ensino e aprendizagem, potencializando-as.

Nos *slides* consultados não há evidências de que o embasamento teórico estudado pelos professores nos encontros formativos do PIEPB se deu a partir das sugestões apresentadas por eles. Também não há clareza de que se examinou sobre temáticas de seus interesses, na perspectiva de auxiliá-los nas mudanças

necessárias para a escolarização de conteúdos que levem em conta as práticas de leitura e escrita.

O PIEPB poderá trazer contribuições para além do foco com o qual foi criado – alfabetizar na idade certa (8 anos) ou corrigir não aprendizagens até o final do Ensino Fundamental – Anos Finais na disciplina de Língua Portuguesa equivalentes às práticas de leitura, escrita e oralidade, bem como se atribuiu para as demais áreas contempladas pelo referido programa. Logo, sugerimos que aspectos da formação docente como conteúdos ensinados e a gestão de aprendizagem sejam repensados pelos seus idealizadores e promotores.

Esta discussão retoma a pesquisa em âmbito de doutorado, cujo objeto empírico corresponde ao curso *Sequência didática: aprendendo por meio de resenhas*, oferecido à distância pelo Programa Escrevendo o Futuro. Desse modo, temos observado que seus estudos precisam também eleger os interesses dos professores, na perspectiva de atualizar e expandir conhecimentos com base no que eles efetivam pedagogicamente.

## Referências

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BELINTANE, C. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. *In*: CARVALHO, A. M. P. de (org). *Formação continuada de professores: uma releitura das áreas de conteúdo*. 2. ed. São Paulo, SP: Cengage, 2017. p. 15-36.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BRASIL. *Lei nº 12.026, de 13 de agosto de 2021*. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2021/agosto/diario-oficial-13-08-2021.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 2ª versão. Brasília–DF, 2017.

FREIRE, P. *Cartas a quem me usar*. São Paulo: Ed. Olho d'água, 1997.

FREIRE, M. M.; LEFFA, V. J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 59-78.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010. 224 p.

LIBÂNEO, J. C. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (org.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática*. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como um linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 13-44.

PARAÍBA. Lei n. 12.026, de 13 de agosto de 2021. Cria o integra educação PB—regime de colaboração em educação do Estado da Paraíba, e dá outras providências. *Diário Oficial*, João Pessoa, n. 17.431, 13 ago. 2021a. Disponível em: <https://auniao.pb.gov.br/servicos/arquivo-digital/doe/2021/agosto/diario-oficial-13-08-2021.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. *Concepções e modelos de leitura: da codificação ao processo interativo*. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2021b.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. *Diretrizes operacionais do integra 2021*. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2021c. Disponível em: [https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba\\_1.pdf](https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao/arquivos/diretrizes-operacionais/diretrizes-operacionais-das-escolas-da-rede-estadual-de-educacao-da-paraiba_1.pdf). Acesso em: 20 dez. 2021.

PARAÍBA. Secretaria de Educação. *Sequências didáticas de língua portuguesa: 5. ano*. João Pessoa: Secretaria de Educação, 2021d.

ZEICHNER, K. O professor como prático reflexivo. In: *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Recebido em: 11 jul. 2024.

Aprovado em: 29 jul. 2024.

Revisora de língua portuguesa: Lara Guilherme.

Revisor de língua inglesa: Pedro Americo Rodrigues Santana.

Revisora de língua espanhola: Beatriz Greci.

## **Percepções sociolinguísticas do /S/ em coda silábica no Português Brasileiro**

### ***Sociolinguistic perceptions of /S/ in syllable coda in Brazilian Portuguese***

### ***Percepciones sociolingüísticas de la /S/ en la coda silábica en el Portugués Brasileño***

Pedro Felipe de Lima Henrique<sup>1</sup>

 0000-0001-8819-3588

**RESUMO:** O objetivo principal deste estudo<sup>2</sup> foi investigar como indivíduos de diferentes regiões do Brasil percebem variações nas pronúncias alveolares e palatoalveolares do /S/ em coda silábica. Para isso, um teste de discriminação e dois de categorização foram aplicados a 240 ouvintes de seis capitais brasileiras com o intuito de mapear a percepção do contraste entre duas pronúncias do /S/ em 16 pares de estímulos gravados por um falante nativo, bem como a identificação dos ouvintes com as pronúncias avaliadas. Os resultados revelaram que a distinção entre variantes alveolares e palatoalveolares do /S/ parecem ser sensíveis a algumas categorias estruturais, como o vozeamento da fricativa e o tipo de coda. Os participantes demonstraram ter consciência dos padrões de uso da variável em suas comunidades, conforme observado nos dados de produção. Além disso, mostraram uma tendência a escolher, para caracterizar sua fala, pronúncias semelhantes às utilizadas para caracterizar sua comunidade, evidenciando uma identificação dialetal frente a essa variável. Esses resultados fornecem evidências sobre fatores que envolvem a percepção de variações fonético-fonológicas em comunidades de fala com perfis distintos.

**PALAVRAS-CHAVE:** /S/ em coda; percepção; Português Brasileiro.

**ABSTRACT:** The main aim of this study was to investigate how individuals from different regions of Brazil perceive variations in the alveolar and palato-alveolar pronunciations of /S/ in the syllable coda. To this end, a discrimination test and two categorization tests were administered to 240 listeners from six Brazilian capitals to map the perception of the contrast between two pronunciations of /S/ in 16 pairs of stimuli recorded by a native speaker, as well as the listeners' identification with the evaluated pronunciations. The results revealed that the distinction between alveolar and palato-alveolar variants of /S/ seems sensitive to some structural categories, such as the voicing of the fricative and the type of coda. The

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *campus* Santa Cruz. E-mail: pedro.felipe@ifrn.edu.br

<sup>2</sup> Este trabalho consiste num fragmento das análises desenvolvidas pelo autor em sua tese de doutorado. Para mais detalhes, conferir Henrique (2023).

participants demonstrated awareness of the usage patterns of the variable in their communities, as observed in production data. Additionally, they tend to choose pronunciations similar to those used to characterize their community for their speech, evidencing a dialectal identification with the linguistic variable under study. These findings provide evidence about factors involving the perception of phonetic-phonological variations in speech communities with distinct characteristics.

**KEYWORDS:** /S/ in coda position; perception; Brazilian Portuguese.

**RESUMEN:** El objetivo principal de este estudio fue investigar cómo individuos de diferentes regiones de Brasil perciben variaciones en las pronunciaciones alveolares y palatoalveolares de /S/ en coda silábica. Para ello, se aplicó una prueba de discriminación y dos de categorización a 240 oyentes de seis capitales brasileñas con el fin de mapear la percepción del contraste entre dos pronunciaciones de /S/ en 16 pares de estímulos grabados por un hablante nativo, así como la identificación de los oyentes con las pronunciaciones evaluadas. Los resultados revelaron que la distinción entre variantes alveolares y palatoalveolares de /S/ parece ser sensible a algunas categorías estructurales, como la sonoridad de la fricativa y el tipo de coda. Los participantes demostraron tener conciencia de los patrones de uso de la variable en sus comunidades, según se observa en los datos de producción. Además, mostraron una tendencia a elegir, para caracterizar su habla, pronunciaciones similares a las utilizadas para caracterizar su comunidad, evidenciando una identificación dialectal frente a esta variable. Estos hallazgos proporcionan evidencia sobre factores que implican la percepción de variaciones fonético-fonológicas en comunidades de habla con perfiles distintos.

**PALABRAS CLAVE:** /S/ en coda; percepción; Portugués Brasileño.

## Introdução

A fricativa /S/ em posição de coda silábica comporta-se variavelmente em diversas línguas (ver Martinez, 2011; Ahlers; Meer, 2019; Pedrosa; Lucena, 2019; Rogers, 2020). No Português Brasileiro (PB), existem sete variantes fonéticas documentadas para essa variável (Callou; Moraes; Leite, 2002), sendo as formas alveolares, como em "ca[s]ca" e "ra[z]ga", e palatoalveolares, como em "ca[ʃ]ca" e "ra[ʒ]ga", as mais comuns, dependendo da comunidade de fala.

Este estudo<sup>3</sup> se concentra na percepção dessas variantes por ouvintes de diferentes comunidades de fala no Brasil. Investigou-se se o mapeamento da distinção entre alveolares e palatoalveolares varia conforme a comunidade de origem do falante. Além disso, averiguou-se a possibilidade dos ouvintes são conscientes do comportamento dessa variável em seu dialeto de origem e se há uma identificação dialetal com relação ao uso de sua comunidade.

---

<sup>3</sup> Este trabalho é um recorte da discussão dos resultados da tese de doutorado do autor deste texto.



Para testar essas hipóteses, 240 ouvintes brasileiros, entre 18 a 30 anos, de seis capitais brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, João Pessoa e Natal) foram submetidos a duas tarefas de percepção. Eles julgaram a diferença entre pronúncias alveolares e palatoalveolares do /S/ em 16 pares de estímulos e escolheram qual variante acreditavam ser mais comum em sua comunidade e qual acreditavam usar.

Afora esta introdução, este texto apresenta mais quatro seções. Na segunda, são discutidos os resultados de alguns trabalhos sobre o /S/ em coda silábica no PB sob o viés da produção e da percepção que serviram de pano de fundo para a construção do experimento aqui reportado. Na terceira seção, serão apresentados os aspectos metodológicos para a construção dos testes, sua formatação, a montagem dos seus estímulos e os modelos estatísticos utilizados para a análise dos seus resultados, explanados detalhadamente na quarta seção deste artigo. Por fim, a última seção apresenta as considerações finais.

## **O /S/ em coda no Português Brasileiro: da produção à percepção**

Diversos estudos de produção de base fonético-fonológica (Haupt, 2007; Pedrosa, 2009; Bassi; Seara, 2017), sociolinguística (Scherre; Macedo, 2000; Hora, 2003; Brescancini, 2003; Macedo, 2004; Ribeiro, 2006; Cunha; Silva, 2019) e dialetológica (Jesus; Mota, 2009a, 2009b; Cardoso *et al.*, 2014) já analisaram o /S/ em coda em diversas comunidades de fala do Brasil. Os dados neles discutidos apresentam a recorrência dessas variantes nessas comunidades de fala, sua estratificação (quando existente) nessas comunidades, características acústicas de sua produção que têm ajudado a entender os seus caminhos dentro do sistema linguístico do português falado no Brasil. Percebe-se, por exemplo, que algumas regiões têm preferência pela variante alveolar, como São Paulo, Porto Alegre, Belo Horizonte e Goiânia; outras, pela variante palatoalveolar, como Florianópolis, Rio de Janeiro, Recife e Belém.

Entretanto, algumas comunidades apresentam ocorrências recorrentes de ambas as variantes alveolar e palatoalveolar, como é o caso de Salvador, Natal e

João Pessoa. Em algumas delas, o uso da pronúncia palatoalveolar é fortemente restrita a alguns contextos linguísticos específicos, como é o caso de João Pessoa e Natal. Dados de produção apontam que os falantes dessas cidades parecem articular o /S/ em coda com constrição mais posterior quando este segmento precede as consoantes coronais /t/ e /d/, como em "pa[ʃ]ta" e "de[ʒ]de", independente de sexo/gênero<sup>4</sup>, faixa-etária ou escolaridade (Hora, 2003; Hora; Pedrosa, 2009; Cunha; Silva, 2019; Henrique; Amorim; Hora, 2022), e, em investigações mais recentes e de forma menos abrangente, antes da coronal /n/, como em "a[ʒ]no" (Henrique; Amorim; Hora, 2022).

A observação da distribuição das ocorrências dentre as diversas variáveis independentes consideradas pelos pesquisadores nesses estudos de produção, sejam elas de natureza linguística ou social, é um valioso instrumento para o entendimento do possível avanço ou estabilidade da variante palatoalveolar nos dialetos brasileiros. Ela ajuda a elucidar questões referentes ao problema das restrições relevantes para explicar seu uso e do encaixamento dessa variante na matriz linguística e social dessas comunidades, nos termos da sociolinguística variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]).

Entretanto, questões relacionadas ao problema da avaliação (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]) também são essenciais para entender não apenas o prestígio e/ou estigma vinculados à variante pelos falantes dessas comunidades, mas possíveis significados sociais mais complexos a ela associados. Nesse sentido, a mudança de foco de investigação desse fenômeno da produção para a percepção poderia ser vantajosa ao oferecer dados sobre discriminação e categorização de variantes sonoras, considerando, além das variáveis já tidas como relevantes em dados de produção, novas, de outra natureza.

Alguns trabalhos já foram realizados considerando a avaliação da variante palatoalveolar por ouvintes brasileiros a partir de diferentes metodologias. Na comunidade de João Pessoa, por exemplo, em um estudo com abordagem direta

---

<sup>4</sup> Há uma discussão corrente entre sociolinguistas sobre o papel da categoria "sexo" a partir dos estudos de gênero mais recentes. Para mais informações, ver Bucholtz (2002), McElhinny (2014), Freitag (2015), Freitag e Severo (2015); Severo (2015), Meister e Freitag (2016) e Genuino (2019).

(na qual a percepção é aferida considerando respostas conscientes dos participantes sobre a variação), os pessoenses parecem perceber a pronúncia palatalizada como estereótipo das comunidades do Rio de Janeiro e Recife (Henrique; Hora, 2015; Hora, 2011). Em testes de percepção realizados com o intuito de avaliar a influência do estilo na escolha de determinadas variantes como preferidas, os ouvintes pessoenses demonstraram perceber a diferença entre as variantes alveolar e palatoalveolar antes de /t/, preferir a variante alveolar para a fala de telejornalistas, mas preferir a variante palatoalveolar para a fala de pessoenses e para a sua própria fala (Lopes, 2012).

Outro teste de percepção, realizado por/segundo Henrique (2016), objetivou avaliar o grau de distinção, em uma escala numérica, entre as duas pronúncias do /S/ em coda medial pelos ouvintes considerando como contexto precedente não apenas a coronal /t/, como no estudo realizado por Lopes (2012), mas todos os contextos fonéticos possíveis. Também avaliou o grau de consciência sobre a distribuição dessas variantes em sua comunidade de fala considerando esses contextos linguísticos, bem como a identidade do ouvinte sobre a similaridade entre a sua forma de falar e a de sua comunidade frente ao comportamento da variável em questão. Como resultados, os respondentes distinguiram todos os pares de variantes na mesma proporção, independente do contexto; mostraram ser conscientes do uso da variante palatoalveolar na sua comunidade e utilizaram o mesmo padrão de respostas para caracterizar sua própria fala, revelando um alto grau de identificação dialetal.

A partir dos estudos desenvolvidos na cidade de João Pessoa, tanto de produção quanto de percepção, percebe-se que esta comunidade pode ser um interessante observatório para investigar os caminhos percorridos pela variante palatoalveolar no PB. Tem-se que: (i) é uma das cidades em que as duas variantes (alveolar e palatoalveolar) são recorrentes entre seus falantes, com distribuição semelhante entre todos, independente do sexo/gênero, faixa-etária ou escolaridade; (ii) seus ouvintes percebem, na mesma proporção, a distinção entre as duas formas em todos os contextos seguintes possíveis; (iii) eles reconhecem que utilizam a forma palatalizada antes de consoantes coronais, preferem essa variante para sua

fala nesses contextos, mas, em discursos explícitos, apontam que o "chiado" é estereótipo de fala de outras comunidades que não a sua, além de preferirem a variante alveolar para contextos mais formais, mesmo antes das consoantes coronais (Lopes, 2012; Henrique, 2016).

Comparando esses estudos envolvendo a comunidade de João Pessoa com os dados de produção de outras cidades brasileiras com diferentes distribuições de uso das variantes alveolar e palatoalveolar para o /S/ em coda silábica (Callou e Moraes, 1996; Callou, Moraes e Leite, 2002; Callou e Marques, 1975; Reis, 1992; Scherre e Macedo, 2000; Bassi, 2011; Melo, 2012; Brito, 2016; Macedo, 2004; Hora, 2003; Macedo, 2006; Henrique, Amorim e Hora, 2022), alguns questionamentos referentes à percepção podem ser levantados: essas diferentes configurações de produção observadas em diferentes regiões também afetam a percepção desses sons pelos falantes que os usam (ou não)? Eles conseguem reconhecer a forma como pronunciam essa variável e esse padrão corresponde ao de sua comunidade? Essas indagações serviram de norte para a construção do experimento que será descrito na próxima seção.

## Metodologia

Esta pesquisa<sup>5</sup> adota uma abordagem quantitativa, utilizando dados empíricos e testes estatísticos para responder questões relacionadas à percepção de variantes fonéticas. Os experimentos foram realizados virtualmente com 240 ouvintes de seis capitais brasileiras (Porto Alegre, São Paulo, Rio de Janeiro, Recife, João Pessoa e Natal), selecionadas com base em características dialetais relevantes para o estudo.

Os participantes foram recrutados via redes sociais e direcionados a uma plataforma online para realização dos testes. Após fornecer informações demográficas, foram instruídos sobre as tarefas a serem realizadas. Uma delas envolvia avaliar atributos de falantes a partir de trechos de fala<sup>6</sup>, enquanto a outra

---

<sup>5</sup> Projeto inscrito sob o nº 44583121.7.0000.5188 e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS a partir do parecer de nº 4.675.846, emitido no dia 21 de abril de 2021.

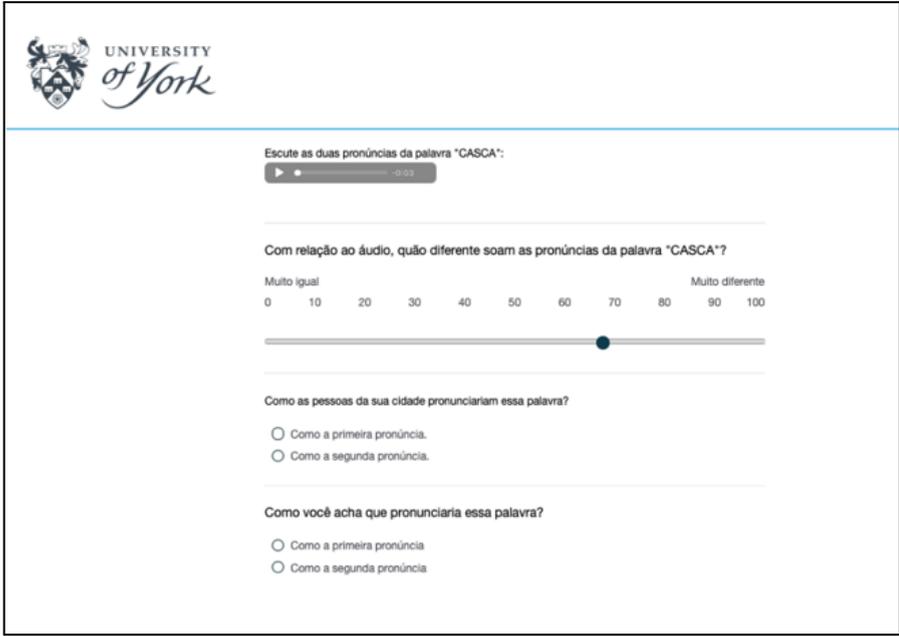
<sup>6</sup> Os resultados do primeiro teste serão discutidos em outro texto.



consistia em julgar a diferença entre duas pronúncias da mesma palavra com relação ao /S/ em coda. Os participantes utilizaram uma escala para indicar o grau de diferença percebida entre as pronúncias.

O estudo adota um modelo semelhante a testes anteriores realizados por Henrique (2016), com o objetivo de investigar a percepção das variantes fonéticas por indivíduos de diferentes regiões do Brasil.

**Figura 1** - Visualização da página do segundo bloco de testes



UNIVERSITY of York

Escute as duas pronúncias da palavra "CASCA":

Com relação ao áudio, quão diferente soam as pronúncias da palavra "CASCA"?

Muito igual 0 10 20 30 40 50 60 70 80 90 100 Muito diferente

Como as pessoas da sua cidade pronunciam essa palavra?

Como a primeira pronúncia.

Como a segunda pronúncia.

Como você acha que pronunciará essa palavra?

Como a primeira pronúncia

Como a segunda pronúncia

**Fonte:** Adaptado de Henrique (2023, p. 127).

Esse segundo bloco de testes foi criado para observar se (i) a distinção entre as variantes alveolares e palatoalveolares em posição de coda pode ser diferente entre ouvintes do português brasileiro considerando algumas variáveis linguísticas, e se (ii) esses ouvintes conseguem identificar o comportamento de sua comunidade de fala no que diz respeito a essa variável, bem como o grau de identificação que mantém com seu dialeto de origem.

O Quadro 1 apresenta as palavras usadas como estímulo, escolhidas pelo pesquisador e gravadas por ele, um homem paraibano de 28 anos, pronunciando as

duas formas<sup>7</sup>. Elas foram pensadas considerando o controle de algumas variáveis linguísticas, como número de sílabas, vogal precedente, contexto fonético seguinte à fricativa, seu vozeamento e a posição da coda.

**Quadro 1** - Estímulo para o segundo conjunto de testes

| Tipo de estímulo | Rótulo | Palavra           | Par de pronúncias             | Cont. Seguinte | Voz.       | Tipo de coda |
|------------------|--------|-------------------|-------------------------------|----------------|------------|--------------|
| Real             | O1     | casca             | ['kas.kə] x ['kaʃ.kə]         | [k]            | Desvozeado | Medial       |
|                  | O2     | basta             | ['baʃ.tə] x ['bas.tə]         | [t]            |            |              |
|                  | O3     | asda <sup>8</sup> | ['aʒ.də] x ['az.də]           | [d]            | Vozeado    |              |
|                  | O4     | asna              | ['az.nə] x ['aʒ.nə]           | [n]            |            |              |
|                  | O5     | mais caro         | [majʃ 'ka.ru] x [majs 'ka.ru] | [k]            | Desvozeado | Final        |
|                  | O6     | mais tapa         | [majʃ 'ta.pə] x [majf 'ta.pə] | [t]            |            |              |
|                  | O7     | mais dado         | [majʒ 'da.du] x [majz 'da.du] | [d]            | Vozeado    |              |
|                  | O8     | mais nada         | [majʒ 'na.də] x [majz 'na.də] | [n]            |            |              |
| Distrator        | F1     | casca             | ['kas.kə] x ['kas.kə]         | [k]            | Desvozeado | Medial       |
|                  | F2     | basta             | ['baʃ.tə] x ['baʃ.tə]         | [t]            |            |              |
|                  | F3     | asda              | ['az.də] x ['az.də]           | [d]            | Vozeado    |              |
|                  | F4     | asna              | ['aʒ.nə] x ['aʒ.nə]           | [n]            |            |              |
|                  | F5     | mais caro         | [majʃ 'ka.ru] x [majf 'ka.ru] | [k]            | Desvozeado | Final        |
|                  | F6     | mais tapa         | [majʃ 'ta.pə] x [majʒ 'ta.pə] | [t]            |            |              |
|                  | F7     | mais dado         | [majʒ 'da.du] x [majz 'da.du] | [d]            | Vozeado    |              |
|                  | F8     | mais nada         | [majʒ 'na.də] x [majz 'na.də] | [n]            |            |              |

Fonte: Adaptado de Henrique (2023, p. 149).

Além dos estímulos, o Quadro 1 também apresenta os distratores que foram

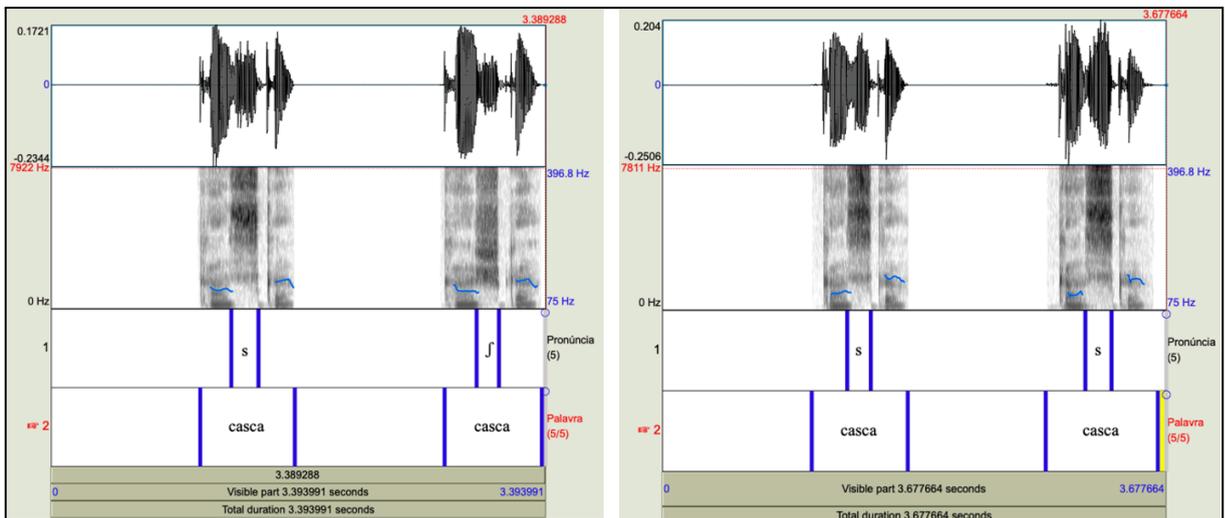
<sup>7</sup> As duas pronúncias foram gravadas pelo pesquisador utilizando o microfone do seu smartphone a partir do aplicativo "Sound Voice Recorder", com uma taxa de amostragem ajustada em 44.1KHz. Cada palavra foi gravada 5 vezes para cada tipo de realização esperada, totalizando 10 gravações por palavra, salvas em arquivo .WAV e normalizadas quanto ao volume com o programa SoundForge, tais quais os estímulos do outro teste.

<sup>8</sup> Como não foi encontrada uma palavra em língua portuguesa dissílaba, paroxítona e com o /S/ em coda na primeira sílaba sendo precedido pela consoante /d/, essa palavra foi criada seguindo esses critérios. No experimento, foi apresentada ao participante grafada em letras maiúsculas para indicar que poderia ser uma sigla ou nome de alguma marca (rede de supermercados britânica, por exemplo). De toda sorte, como as palavras serão controladas como variável, possíveis alterações nas respostas relacionadas à frequência da palavra (ou a ausência dela, nesse caso) serão detectadas e discutidas na análise dos dados.

utilizados como balizadores para validar os testes respondidos pelos ouvintes. Se um ouvinte identificasse como diferentes pares que eram exatamente iguais, esse teste era excluído, pois certamente estava sendo respondido com desatenção ou descaso.

Para este experimento, optou-se por escolher as gravações mais parecidas entre os pares de realização para evitar a edição do estímulo original. Dessa maneira, os dois estímulos foram justapostos com um intervalo de 1 segundo entre eles, conforme a Figura 2. Além de pares de estímulos diferentes, também foram criados pares de estímulos iguais com essas mesmas palavras.

**Figura 2** - Espectrograma e Oscilograma dos estímulos O1 (pronúncias diferentes) e F1 (pronúncias iguais)



Fonte: Adaptado de Henrique (2023, p. 150)

No que se refere aos parâmetros acústicos utilizados para a categorização das fricativas com relação ao ponto em que são articuladas, foram considerados para os estímulos dessa seção o primeiro pico espectral e o centro de gravidade extraídos a partir dos 30ms centrais do segmento fricativo, no intervalo entre 1000 e 11000 Hz<sup>9</sup>.

<sup>9</sup> Realizado um teste para validação desse grupo de inputs, aplicados a 4 fonoaudiólogos e 16 fonólogos e/ou foneticistas brasileiros. A quantidade de acertos foi categórica para todos os estímulos a serem validados, o que ofereceu mais segurança com relação à qualidade dos *inputs* sonoros oferecidos para que os ouvintes participantes do teste principal pudessem avaliar a distinção entre

Para os testes de hipóteses, após análises descritivas a partir da distribuição dos dados por meio de *boxplots*<sup>10</sup>, um modelo linear misto foi ajustado tomando o "grau de distinção" como variável resposta, e algumas das variáveis preditoras apresentadas no Quadro 2, bem como a interação entre esses fatores como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante (ouvinte). As variáveis escolhidas para compor esse modelo mais geral foram selecionadas após testes de Anova que comparavam os resultados de um modelo linear simples com cada uma das variáveis em relação ao "grau de distinção" (por exemplo: grau ~ Coda + (1|Ouvinte) com um modelo nulo (grau ~ 1 + (1|Ouvinte)). Se os resultados dos modelos fossem significativamente distintos, as variáveis comporiam o modelo linear misto ajustado. A partir da técnica de modelos aninhados, esse modelo foi sendo enxuto até se chegar ao mais parcimonioso para discutir as variáveis que parecem afetar a percepção dessas distinções.

Se os ouvintes atribuíssem um grau de diferença entre as pronúncias maiores que 50, uma nova etapa do teste começava para eles. A variável dependente nessa seção foi a escolha pela forma alveolar ou palatoalveolar para caracterizar o dialeto de sua cidade e sua própria forma de falar. As hipóteses alternativas a serem testadas eram (i) a de que os participantes têm consciência da forma como sua comunidade se comporta com relação ao fenômeno sob análise, e (ii) a de que eles apresentam forte identificação dialetal frente a essa variável, dado que escolhem para sua fala os mesmos padrões escolhidos para a comunidade. Para testá-las, as principais variáveis preditoras consideradas foram a "cidade do informante" e o "contexto fonológico seguinte", cujo efeito para o comportamento da variável dependente foi aferido através da comparação aninhada de modelos de regressão logística com efeitos mistos (com "participante" efeito aleatório), tanto para a caracterização da fala da cidade como do próprio participante. Análises de estatística de natureza descritiva também ocorreram a partir da plotagem de gráficos utilizando o *ggplot2*<sup>11</sup>.

---

alveolares e palatoalveolares em posição de coda.

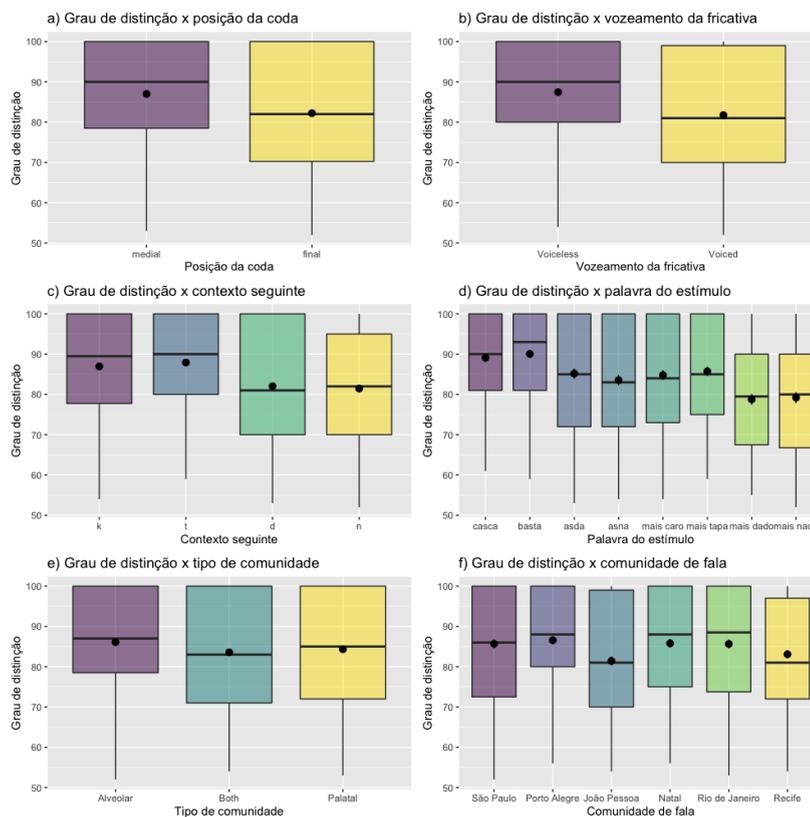
<sup>10</sup> Um *boxplot* (ou diagrama de caixa) é uma representação gráfica da distribuição de um conjunto de dados, destacando a mediana, quartis e possíveis outliers. Ele resume a dispersão e a assimetria dos dados de forma visual, facilitando a comparação entre diferentes conjuntos.

<sup>11</sup> O *ggplot2* é um pacote da linguagem R para visualização de dados baseado na gramática dos

## Experimentos de discriminação

A partir de 960 observações extraídas das respostas de 120 ouvintes<sup>12</sup>, verificou-se que a média geral das avaliações nesse intervalo foi de 84,7, e a mediana foi de 85, resultado semelhante ao encontrado por Henrique (2016), estudo resenhado na seção 1.3.2. As distribuições considerando cada uma das variáveis preditoras controladas podem ser observadas nos *boxplots* da Figura 3.

**Figura 3** - *Boxplots* com distribuição das observações do grau de distinção (acima de 50) considerando cada uma das variáveis preditoras



gráficos. Ele permite a criação de representações gráficas personalizáveis e sofisticadas de forma estruturada e intuitiva, sendo amplamente utilizado em análise de dados estatísticos.

<sup>12</sup> Apesar do teste como um todo ter sido realizado por 240 informantes, algumas dessas respostas apresentaram erros em sua computação, de forma que, entre os formulários com respostas completas, foram escolhidos 120 para compor as análises desta seção, considerando as distribuições igualitárias de observações para todas as variáveis controle.

**Fonte:** Henrique (2023, p. 160).

Uma comparação com modelos aninhados a partir de testes do tipo Anova mostrou que o modelo mais parcimonioso para explicar o tratamento dos dados era um modelo linear misto tomando o grau de distinção (Degree) como variável resposta, posição de coda (Coda) e vozeamento da fricativa, bem como a interação entre esses fatores como efeitos fixos e interceptos aleatórios por participante (ouvinte)<sup>13</sup>. Esse modelo apresentou diferença significativa quando comparado ao modelo nulo ( $\chi^2 = 27,85$ ,  $p < 0.01$ ), mas o modelo com as duas variáveis sem interação<sup>14</sup> não apresentou diferença significativa ( $\chi^2=1,26$ ,  $p=0,26$ ) comparado ao modelo mais completo. Dessa forma, como a retirada da interação do modelo parece não mudar seu ajuste de forma significativa, o modelo que explica os dados obtidos de forma mais parcimoniosa parece ser o que leva em conta as variáveis posição de coda e vozeamento da fricativa. A figura 4 apresenta o gráfico de estimativas e o de valores preditos plotados a partir desse modelo.

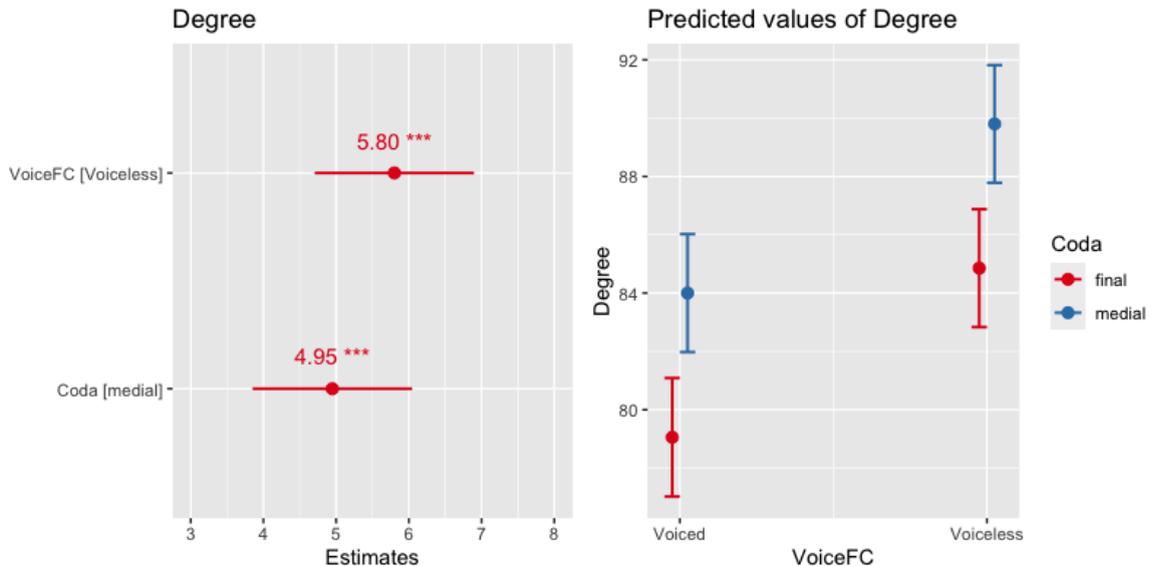
---

<sup>13</sup> lmer(data = Dtest %>% filter(Degree>50), Degree ~ Coda\*VoiceFC+(1|ouvinte)+(1|Word))

<sup>14</sup> lmer(data = Dtest %>% filter(Degree>50), Degree ~ Coda+VoiceFC+(1|ouvinte)+(1|Word))



**Figura 4** - Gráfico de efeitos e gráfico de valores preditos a partir do modelo de regressão linear misto com dados filtrados tendo como variáveis preditoras a posição da coda e o vozeamento da fricativa<sup>15</sup>



Fonte: Elaborados pelo autor.

Os resultados do modelo utilizado revelam que o grau de distinção entre os pares de fricativas aumenta significativamente quando estão em posição de coda medial em comparação com coda final, assim como quando as fricativas são desvozeadas. Os valores preditos para o grau de distinção são maiores entre fricativas em coda medial e sem vibração das pregas vocais, com intervalos de confiança distintos.

Os dados confirmam a hipótese de que restrições linguísticas, como a posição de coda silábica e o vozeamento da fricativa, influenciam a percepção do contraste entre os pares de variantes. No entanto, o contexto fonético seguinte e o tipo de comunidade de fala não parecem afetar os níveis de contraste entre os pares.

<sup>15</sup> Gráficos plotados a partir de lmer (Degree ~ Coda + VoiceFC + (1|ouvinte), data = Dtest %>% filter(Degree>50)). Intercept: Coda[Final]; Vozeamento [Vozeada].

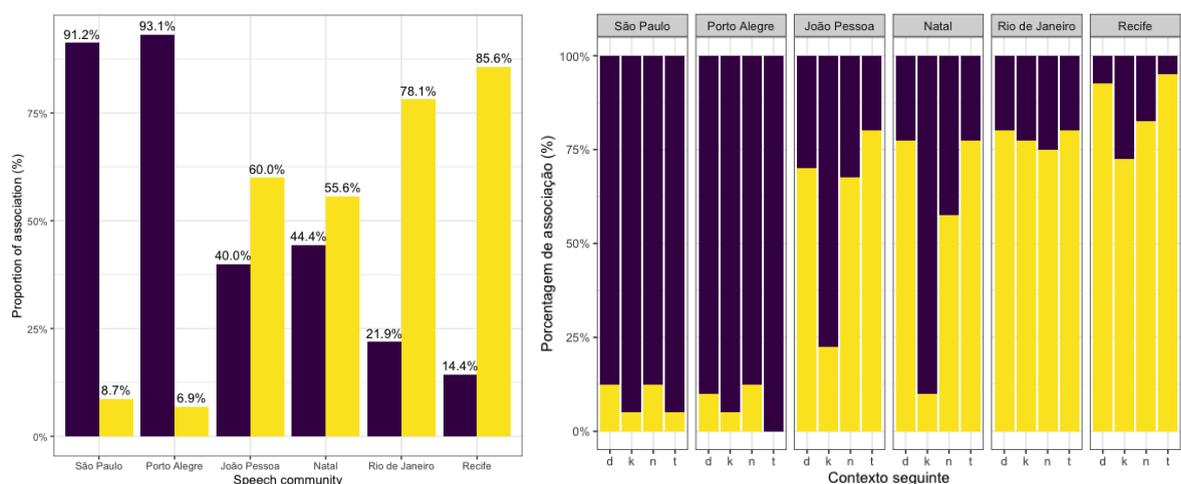
A hipótese alternativa de que as diferentes distribuições das variantes seriam explicadas por uma diferença na percepção do contraste entre as comunidades foi refutada, uma vez que o modelo que considerava essa interação não apresentou ajuste significativo em relação ao modelo nulo.

## Experimentos de categorização

A segunda parte do experimento consistiu em dois testes de categorização, cujo objetivo era verificar se os ouvintes reconhecem os padrões de distribuição das variantes do /S/ pós-vocálico em sua comunidade de fala e se demonstram identificação dialetal, utilizando os mesmos padrões para caracterizar sua própria fala e a fala de sua comunidade.

A primeira hipótese testada era se os participantes tinham consciência do comportamento de sua comunidade em relação ao fenômeno em análise. Os resultados foram apresentados em gráficos que mostravam a proporção de escolhas de cada variante para caracterizar o dialeto de origem do ouvinte, considerando sua comunidade de fala, bem como o contexto fonológico seguinte.

**Figura 5** - Gráficos de proporção das escolhas para a variante mais recorrente na comunidade de fala do ouvinte considerando seu dialeto de origem e o contexto seguinte (à esquerda) e o contexto seguinte (à direita)





Fonte: Adaptado de Henrique (2023, p. 166 e 168).

Com base nas escolhas dos ouvintes registradas no teste, há uma notável semelhança entre a proporção das variantes que eles usaram para caracterizar a fala das pessoas de sua comunidade e as proporções de distribuição dessas variantes aferidas em estudos de produção (Pessoa, 1986; Hora, 2003; Ribeiro, 2006; Cunha; Silva, 2019; Henrique; Amorim; Hora, 2022). Os padrões de uso detectados nos dados de produção aparecem refletidos nas distribuições de percepção das variantes indicadas pelos ouvintes pessoenses e natalenses como representativas de suas comunidades de fala. Por exemplo, as variantes palatoalveolares são preferidas em João Pessoa precedendo as consoantes /t/, /d/ e /n/, em proporções semelhantes às encontradas nos testes de percepção aplicados nessa comunidade e seguindo a mesma tendência de uso detectada nos dados de produção.

Uma comparação por modelos aninhados mostrou que a comunidade de fala do ouvinte e o contexto seguinte à fricativa contribuem significativamente para o modelo ( $\chi^2 = 208.57$ ,  $p < 0.001$ )<sup>16</sup>. O melhor modelo ajustado indicou que a probabilidade de escolha da variante palatoalveolar para caracterizar a comunidade de fala do ouvinte é significativamente menor entre os ouvintes de São Paulo (*Log-odds*<sup>17</sup> = -4.48,  $p < 0.01$ ) e Porto Alegre (*Log-odds* = -4.43,  $p < 0.01$ ) e maior entre os ouvintes do Rio de Janeiro (*Log-odds* = 1.72,  $p = 0.01$ ) e Recife (*Log-odds* = 2.24,  $p < 0.01$ ). Além disso, a probabilidade é significativamente menor quando as fricativas precedem as consoantes /k/ (*Log-odds* = -2.39,  $p < 0.01$ ) e /n/ (*Log-odds* = -0.58,  $p = 0.04$ ) em comparação com /d/.

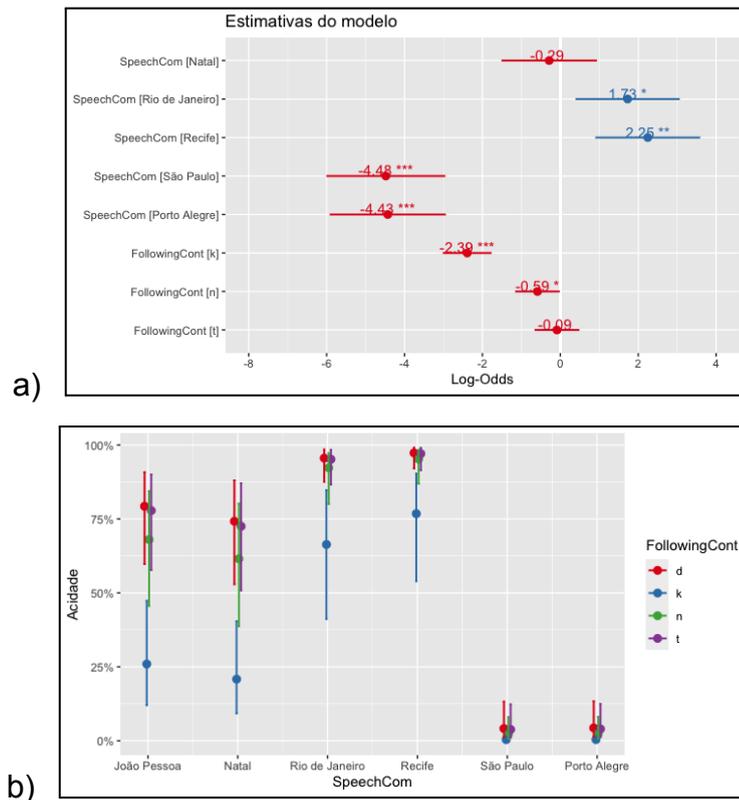
Os gráficos plotados a partir desse modelo mostram as estimativas para

<sup>16</sup> Modelo de referência a partir do qual a comparação foi estabelecida por meio de Anova: modelo.nulo = glmer(Acidade ~ 1 + (1|ouvinte), data = Dtest, family=binomial(link="logit"), control = glmerControl(optimizer = "bobyqa")).

<sup>17</sup> Log-odds (ou logaritmo das chances) é a transformação logarítmica da razão de chances (odds ratio) de um evento ocorrer. É frequentemente utilizada em modelos estatísticos, como a regressão logística, para linearizar relações probabilísticas e facilitar a interpretação dos coeficientes estimados.

escolha da variante palatoalveolar pelos ouvintes considerando cada nível de cada variável, sua direção, os intervalos de confiança e a significância dessa diferença em relação ao valor de referência. Os valores preditos revelam uma maior variabilidade nas respostas entre as comunidades de São Paulo e Porto Alegre e uma tendência mais pronunciada à escolha da variante palatoalveolar nas comunidades do Rio de Janeiro e Recife. Nas comunidades de João Pessoa e Natal, há uma maior tendência à escolha das variantes palatalizadas, com maior variabilidade entre as respostas.

**Figura 6** - Gráficos de efeitos (a) e de valores preditos (b) do modelo de regressão logística misto considerando a escolha da variante palatoalveolar pelos ouvintes para caracterizar a fala de sua comunidade<sup>18</sup>



Fonte: Henrique (2023, p. 172 e 173).

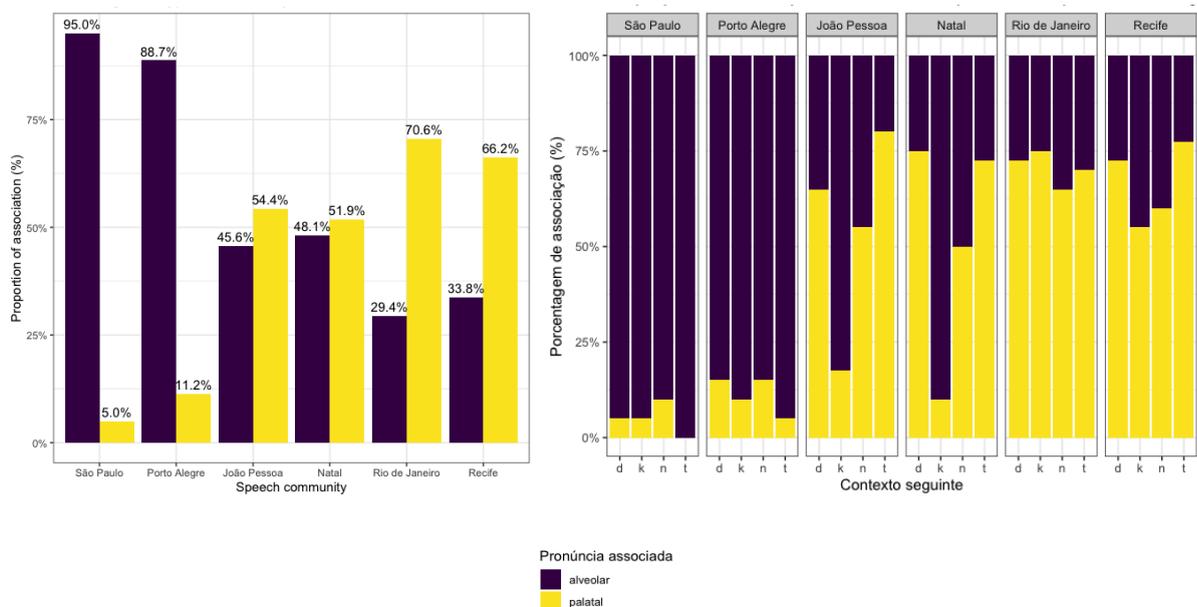
Com base nos resultados apresentados e representados na Figura 6, verifica-se que, com as condições experimentais descritas, a hipótese de que os

<sup>18</sup> *Intercept*: Comunidade de fala[João Pessoa]; Contexto seguinte [d].

ouvintes das comunidades analisadas têm consciência do comportamento de sua comunidade em relação à variável em análise é confirmada. Isso é evidenciado pela diferença significativa entre os padrões de associação considerando a comunidade do ouvinte e o contexto seguinte às fricativas, alinhando-se às distribuições presentes nos dados de fala documentados em estudos anteriores.

A segunda hipótese alternativa testada nesta seção de tarefas de categorização era a identificação dialetal dos participantes em relação à variável analisada. Esperava-se que os padrões de categorização entre os ouvintes correspondessem aos padrões considerando sua própria forma de falar. Após indicar a pronúncia mais recorrente entre os falantes de sua comunidade, os participantes deveriam indicar a mais recorrente em sua própria fala. A Figura 7 apresenta, à esquerda, um gráfico de proporção de escolhas de cada variante para caracterizar a própria fala do ouvinte considerando sua comunidade de fala e, à direita, um gráfico com o contexto fonológico seguinte somado a essas variáveis.

**Figura 7** - Gráficos de proporção das escolhas para a variante mais recorrente na fala do ouvinte considerando seu dialeto de origem (à esquerda) e o contexto seguinte (à direita)



Fonte: Adaptado de Henrique (2023, p. 174 e 176).

Entretextos, Londrina, v. 24, n. 3, p. 247-269, 2024



[Licença CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Os ouvintes tendem a escolher de forma coerente ao descrever sua própria fala em comparação com a de sua comunidade. Por exemplo, em São Paulo e Porto Alegre, onde a pronúncia alveolar é predominante na comunidade, os participantes escolhem essa variante em grande proporção para caracterizar sua própria fala. O mesmo padrão é observado em João Pessoa, onde a escolha segue a tendência da comunidade.

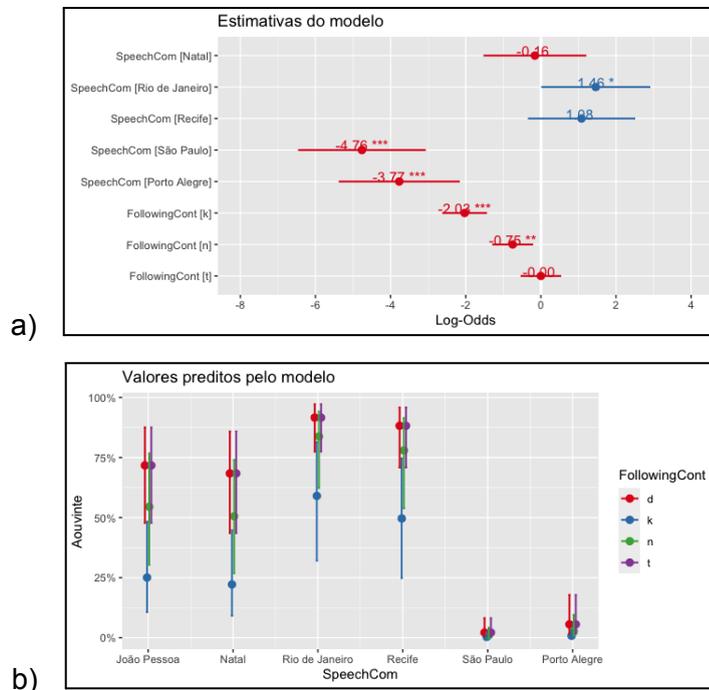
Uma comparação por modelos aninhados indicou que, assim como verificado entre as respostas à primeira questão, a comunidade de fala do ouvinte e o contexto seguinte à fricativa contribuem significativamente para esse segundo modelo ( $\chi^2 = 152.35$ ,  $p < 0.001$ )<sup>19</sup>. O melhor modelo ajustado mostra que a probabilidade de escolha da variante palatoalveolar para caracterizar própria fala do participante, quando comparada à verificada entre as respostas dos ouvintes de João Pessoa, é significativamente menor entre as respostas dos ouvintes da comunidade de São Paulo (*Log-odds* = -4.76,  $p < 0.01$ ) e Porto Alegre (*Log-odds* = -3.77,  $p < 0.01$ ) e maior entre as respostas dos ouvintes do Rio de Janeiro (*Log-odds* = 1.46,  $p = 0.048$ ). O modelo também indica que essa probabilidade também é significativamente menor quando as fricativas precedem as consoantes /k/ (*Log-odds* = -2.03,  $p < 0.01$ ) e /n/ (*Log-odds* = -0.75,  $p = 0.007$ ) do que quando comparadas às que precedem /d/.

A figura 8 apresenta dois gráficos plotados a partir do logaritmo das chances calculadas pelo modelo de regressão logística misto descrito acima.

---

<sup>19</sup> Modelo de referência a partir do qual a comparação foi estabelecida por meio de Anova: `modelo.nulo = glmer(Aouvinte ~ 1 + (1|ouvinte), data = Dtest, family=binomial(link="logit"), control = glmerControl(optimizer = "bobyqa"))`.

**Figura 8** - Gráficos de efeitos (a) e de valores preditos (b) do modelo de regressão logística misto considerando a escolha da variante palatoalveolar pelos ouvintes para caracterizar a sua fala<sup>20</sup>



Fonte: Henrique (2023, p. 180 e 181).

No primeiro gráfico (Figura 8a), observa-se que os ouvintes do Rio de Janeiro tendem mais a escolher a variante palatoalveolar para representar sua própria fala do que os de São Paulo e Porto Alegre. Quando a fricativa precede /d/, há menos escolha da variante palatoalveolar quando precedida por /k/ e /n/, mas uma tendência semelhante é observada quando precede /t/.

No segundo gráfico (Figura 8b), é possível averiguar que os valores são menores e mais precisos para São Paulo e Porto Alegre, enquanto que, para as outras comunidades, os intervalos de confiança são maiores. Houve variações entre as comunidades, especialmente em Recife e entre as fricativas precedidas por /n/. No geral, os padrões de categorização dos ouvintes correspondem em grande parte aos padrões de sua própria fala. As diferenças mais notáveis ocorrem entre os recifenses e diante das fricativas precedidas por /n/.

<sup>20</sup> *Intercept*: Comunidade de fala[João Pessoa]; Contexto seguinte [d].



## Considerações finais

Considerando os resultados desse bloco de experimentos, é possível destacar que (i) os picos espectrais e os centros de gravidade funcionam como fortes pistas acústicas para a distinção de fricativas alveolares e palatoalveolares em coda; (ii) esses contrastes parecem ser amalgamados por categorias estruturais na ordem do segmento (vozeamento) e do suprasegmento (sílabas), que acabam operando no do sistema perceptual, contribuindo para uma saliência estrutural da variável; (iii) o reconhecimento, por parte dos ouvintes, do padrão de uso das variantes em sua comunidade de fala revela a saliência distribucional e sociocognitiva da variável (ver Labov *et al.*, 2011; Freitag, 2018); (iv) existe uma relativa identificação dialetal entre os ouvintes e suas comunidades e fala, o que sugere que eles parecem agir no sentido de vincular-se ao grupo regional a que pertencem; (v) o desalinhamento entre as respostas, principalmente entre participantes de comunidades onde as variantes palatoalveolares predominam, chama atenção para a saliência social da variante no PB, que pode justificar essa menor congruência entre as respostas.

## Referências

- AHLERS, W.; MEER, P. Sibilant variation in New Englishes: A comparative sociophonetic study of Trinidadian and American English /s(tr)/-retraction. *Proceedings of the Annual Conference of the International Speech Communication Association*, INTERSPEECH. 2019.
- BASSI, A.; SEARA, I. C. A produção das fricativas alveolar, ápico-alveolar e palato-alveolar em coda silábica no PB e no PE. *Letras de Hoje*, v. 52, n. 1, p. 77–86, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2017.1.25336>. Acesso em: 5 mai. 2022.
- BIASIBETTI, A. P. C. S. *Produção e percepção das fricativas sibilantes em Porto Alegre/RS e Florianópolis/SC*. Tese (Doutorado em letras) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8252>. Acesso em 15 abr. 2022.

CALLOU, D.; MORAES, J.; LEITE, Y. Processo(s) de Enfraquecimento Consonantal no Falar Português do Brasil. In: ABAURRE, M. B. M.; RODRIGUES, A. C. S. (Eds.). *Gramática do Português Falado*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, v. 8, p. 537–556, 2002.

CARDOSO, S. A. M. S. *et al.* *Atlas Linguístico do Brasil*. Londrina: Eduel, v. 1, 2014.

CUNHA, C. M.; SILVA, P. S. M. A palatalização do /S/ em coda em registro de fala natalense. In: HORA, D. DA *et al.* (Eds.). *Estudos linguísticos (teorias e aplicações): Contribuições da Associação de Linguística e Filologia da América Latina – AFAL*. São Paulo: Terracota Editora, p. 45–62, 2019.

FREITAG, R. M. K.; CARDOSO, P. B.; PINHEIRO, B. F. M. Saliência na conservação de /d/ no segmento /ndo/: efeitos sociais e estilísticos. *Gragoatá*, v. 23, n. 46, 2018.

HAUPT, C. AS FRICATIVAS [s],[z], [ʃ] E [ʒ] DO PORTUGUÊS BRASILEIRO. *Estudos Linguísticos*, v. 1, n. 36, p. 37–46, 2007.

HENRIQUE, P. F. L. *A percepção da fricativa coronal em coda medial por falantes pessoenses*. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: [https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8888?locale=pt\\_BR](https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/8888?locale=pt_BR). Acesso em: 24 abr. 2022.

HENRIQUE, P. F. L.; AMORIM, A. W. D. DE; HORA, D. DA. O papel do estilo no uso do /S/ pós-vocálico em uma amostra de recontato. *Cadernos de Linguística*, v. 3, n. 1, 2022. Disponível em: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/621>. Acesso em: 26 abr. 2022.

HENRIQUE, P. F. L. *Percepções sociolinguísticas interdialetais: o /S/ em coda silábica no português brasileiro*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27262>. Acesso em 20 jun. 2024.

HORA, D. Fricativas coronais: análise variacionista. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Eds.). *Português brasileiro: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 69–89, 2003.

JESUS, C. S. DE; MOTA, J. A. O /S/ em coda silábica no nordeste a partir dos inquéritos do projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALIB). In: AGUILERA, V. DE A.; ISQUERDO, A. N. (Eds.). *Atlas Linguístico do Brasil: descrevendo a língua*,

formando jovens pesquisadores. Londrina: Ed. Eletrônica, p. 40–45. 2009a.

JESUS, C. S. DE; MOTA, J. A. Conservadorismo e mudança: o /S/ em coda silábica no nordeste, a partir dos inquéritos do projeto Atlas Linguístico do Brasil (projeto ALiB). In: AGUILERA, V. A.; ISQUERDO, A. N. (Eds.). *Atlas Linguístico do Brasil: descrevendo a língua, formando jovens pesquisadores*. Londrina: Ed. Eletrônica, p. 31–34, 2009b.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad. BAGNO, M. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LABOV, W.; ASH, S.; RAVINDRANATH, M.; WELDON, T.; BARANOWSKI, M.; NAGY, N. *Properties of the sociolinguistic monitor*. *Journal of Sociolinguistics*, v. 15, n. 4, p. 431–463, 2011.

LOPES, L. W. *Preferências e atitudes dos ouvintes em relação à variação linguística regional no telejornalismo*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MACEDO, S. S. *A palatalização do /s/ em coda silábica no falar culto recifense*. Recife-PE: Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

MARTINEZ, S. Dialectal variation in spanish phonology: a literature review. *Echo*, v. 6, n. 2, 2011. Disponível em:  
<http://smartinezport.pbworks.com/w/file/47322132/Dialectal%20Variations%20in%20Spanish%20Phonology%20ECHO%20columns.pdf>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

MELO, M. A. S. L. DE; GOMES, C. A. Percepção da variação da coda (S) na comunidade de fala do Rio de Janeiro: acessando o significado social da variante fricativa posterior. In: *Dimensões e Experiências em Sociolinguística*. [s.l.] Editora Blucher, 2019. p. 129–148.

PEDROSA, J. L. R. *Análise do /S/ pós-vocálico no português brasileiro: coda ou onset com núcleo foneticamente vazio?* Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

PEDROSA, J. L. R.; LUCENA, R. M. Convergências entre o espanhol americano e o português brasileiro: o caso da fricativa /S/ em coda silábica. *Linguística*, v. 35, n. 1, p. 149–166, 2019.



PESSOA, M. A. O S pós-vocálico na fala de Natal. *Anais do I Simpósio sobre a Diversidade Linguística no Brasil*. Salvador: 1986.

RIBEIRO, S. R. *Apagamento da sibilante final em lexemas*: uma análise variacionista do falar pessoense. Dissertação de mestrado—João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2006.

ROCHA, W. J. C.; PACHECO, V. Entre sibilos e chiados do /S/ em coda silábica: um estudo sociofonético de percepção dialetal na Bahia. *Organon*, v. 37, n. 73, p. 80–101, 2022. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/122778>. Acesso em: 3 jan. 2023.

ROGERS, B. M. A. The state of Spanish /s/ variation in Concepción, Chile: Linguistic and social trends. *Open Linguistics*, v. 6, n. 1, 2020.

SCHERRE, M. M. P.; MACEDO, A. V. T. Variação e mudança: o caso da pronúncia do s pós-vocálico. In: MOLLICA, M. C.; MARTELOTTA, M. E. (Eds.). *Análises linguísticas: a contribuição de Alzira Macedo*. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 52–78, 2000.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança lingüística*. Trad. BAGNO, Marcos. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].

Recebido em: 25 abr. 2024.  
Aprovado em: 02 jul. 2024.

Revisor de língua portuguesa: William Messias Pereira Secco  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho



## **Variação denominativa de conceitos sobre a Covid-19 em textos da imprensa do Brasil e de Portugal**

### ***Denominative variation of concepts about covid-19 in press texts from Brazil and Portugal***

### ***Variación denominativa de conceptos sobre covid-19 en textos de prensa de Brasil y Portugal***

Airton Gonçalves Leite<sup>1</sup>

 0009-0009-8796-6257

Luís Henrique Serra<sup>2</sup>

 0000-0001-8796-044X

**RESUMO:** O texto trata de uma pesquisa sobre a variação terminológica denominativa em textos da imprensa em português brasileiro e europeu quando tratam da temática da Covid-19. Tem como objetivo principal entender até que ponto a variação terminológica é um recurso para a popularização dos termos pertencentes à temática especializada da Covid-19 e de que modo o campo da Terminologia e o estudo do texto terminológico podem contribuir nessa direção. Tem como base teórica a Terminologia Descritivista, com o foco direcionado para o texto especializado (Cabré, 2003; Ciapuscio; Kuguel, 2002), porque essas abordagens teóricas problematizam que as características do texto e do léxico especializado são as mesmas da linguagem comum e regular. Foram selecionados textos de jornais brasileiros e portugueses e os *corpora* foram processados em software de análise léxica. Os resultados mostram que os brasileiros e os portugueses se diferenciam pela denominação e que a variação denominativa se apresenta de maneira sistemática nos textos selecionados.

**PALAVRAS-CHAVE:** Variação Terminológica; Popularização da Ciência; Português brasileiro e europeu.

**ABSTRACT:** This text is about research on denominational terminological variation in press texts in Brazilian and European Portuguese when dealing with the topic of Covid-19. Its main objective is to understand the extent to which terminological variation is a resource for the popularization of terms belonging to the specialized theme of Covid-19 and how the field of Terminology and the study of terminological text can contribute in this direction. Its theoretical basis is Descriptivist Terminology, with a focus on the specialized text (Cabré, 2003; Ciapuscio; Kuguel, 2002) because these theoretical approaches problematize that the characteristics of the text and the specialized lexicon are the same as those of common and

---

<sup>1</sup> Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Maranhão, Centro de Ciências de Bacabal. Bolsista de Iniciação Científica - PIBIC/UFMA/CNPq. E-mail: airton.leite@discente.ufma.br

<sup>2</sup> Doutor em Letras. Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências de Bacabal, UFMA (PPGLB/UFMA). E-mail: luis.henrique@ufma.br

regular language. Texts from Brazilian and Portuguese newspapers were selected, and the corpora were processed using lexical analysis software. The results show that Brazilians and Portuguese differ by denomination and that denominational variation is presented systematically in the selected texts.

**KEYWORDS:** Terminological Variation; Popularization of Science; Brazilian and European Portuguese.

**RESUMEN:** El texto aborda una investigación sobre la variación terminológica confesional en textos de prensa en portugués brasileño y europeo al abordar el tema de la Covid-19. Su principal objetivo es comprender en qué medida la variación terminológica es un recurso para la popularización de términos pertenecientes al tema especializado de Covid-19 y cómo el campo de la Terminología y el estudio del texto terminológico pueden contribuir en esta dirección. Su base teórica es la Terminología Descriptivista, con enfoque en el texto especializado (Cabré, 2003; Ciapuscio; Kuguel, 2002) porque estos enfoques teóricos problematizan que las características del texto y el léxico especializado son las mismas que las del lenguaje común y regular. Se seleccionaron textos de periódicos brasileños y portugueses y los corpus se procesaron mediante software de análisis léxico. Los resultados muestran que brasileños y portugueses difieren por denominación y que la variación denominacional se presenta sistemáticamente en los textos seleccionados.

**PALABRAS CLAVE:** Variación Terminológica; Popularización de la ciencia; Portugués brasileño y europeo.

## Introdução

A divulgação do conhecimento científico ou a popularização da ciência é um fenômeno muito debatido na atualidade. Refletir sobre essa temática é uma questão importante para o desenvolvimento da sociedade de um modo geral, sobretudo porque as comunidades modernas têm entendido que o conhecimento científico é fundamental para entender a realidade (processos naturais, organização da sociedade, leis naturais etc) e para fazer parte das decisões políticas e sociais que regem a sociedade como um todo. A questão de “traduzir” o discurso científico, hermético e cheio de uma terminologia própria para o discurso comum, em forma de notícias do cotidiano, é um desafio que cientistas e jornalistas científicos têm como principal objetivo, além de que a demanda pela informação científica só aumenta.

Cumprir lembrar que o que nos habituamos a chamar divulgação científica é um complexo conjunto de formas de interação que conta com o discurso direto do próprio especialista ou com o discurso de um jornalista, que é um profissional da imprensa especializado na divulgação do conhecimento científico e que apresenta um complexo conjunto de formas de interação (Caldas, 2011). Esse conjunto de

práticas comunicativas tem como fundamental aspecto a interação entre a ciência e a população, que é, no Brasil, quem financia a pesquisa científica por meio do poder público.

Ainda sobre a prática da divulgação científica ser constituída por inúmeras questões, é necessário destacar que essas questões envolvem aspectos políticos, ideológicos, educacionais e linguísticos. O presente artigo foca no último aspecto, considerando, sobretudo, a circulação de termos técnico-científicos em textos da grande imprensa.

Na esteira dessas discussões, este artigo trata de um estudo sobre a variação denominativa terminológica no discurso sobre a pandemia da Covid-19 na imprensa em língua portuguesa, mais precisamente, a variação denominativa em textos de divulgação científica ou de popularização científica retirados de sites jornalísticos na Web. A pesquisa considerou textos produzidos e publicados em jornais de dois países falantes de língua portuguesa, Brasil e Portugal.

O estudo tem como objetivo principal analisar como os termos referentes à pandemia do novo Coronavírus são empregados por jornalistas ou cientistas a fim de que o texto fique mais acessível ao público leigo. Nesse sentido, a hipótese da qual partimos é que, devido a especificidades comunicativas, linguísticas e extralinguísticas, a forma como os jornalistas denominam os conceitos apresenta uma variação denominativa. Quanto à escolha dos textos de divulgação científica como material de análise, sua utilização foi feita devido às diferenças entre o discurso científico e o discurso regular, pois o discurso científico possui elementos que diferenciam o seu contexto de uso e o leitor a que se destina, à medida que os textos jornalísticos, na maioria das vezes, são destinados ao público mais amplo. Dessa forma, entendemos que a variação dos termos ajuda na compreensão do leitor acerca do assunto que está sendo abordado.

Para análise do tema em questão, foram utilizados 2 *corpora* constituídos por 80 textos no total, sendo 40 textos brasileiros e 40 europeus coletados em sites de jornais tanto da imprensa brasileira quanto portuguesa. Os *corpora* são compostos de textos de notícias sobre a Covid-19, abordam a temática da pandemia da doença e foram retirados de sites jornalísticos disponíveis na Web. Os jornais selecionados

foram O Globo, a Folha de S.Paulo, o UOL, o G1 do Brasil, o Expresso, o Correio da Manhã, o Diário de notícias e o Público de Portugal. Os dados coletados foram posteriormente processados em um programa de análise textual, o AntConc.

Para orientar as análises e discussões feitas neste trabalho, fizemos a leitura e análise de trabalhos como os de Cabré (2003), Finatto e Azeredo (2010), Serra (2019) e Freixa (2002, 2013), que são alguns dos estudiosos da Terminologia que tratam aspectos Linguístico-Descritivos dos fenômenos do léxico e do discurso especializado. Tendo como ponto de partida essas reflexões, procuramos ter um panorama de como os termos da Covid-19 são empregados pelos jornalistas e pelos especialistas na grande imprensa e como os meios de comunicação em massa, jornais e periódicos, em suas versões digitais, fazem para que as informações e estudos acerca da pandemia do Coronavírus cheguem ao público geral. Em termos gerais, a presente pesquisa pretende relacionar as terminologias à propagação da informação no mundo especializado e ao público leigo, sobretudo em um momento em que a sociedade necessita conhecer a importância das ciências e das pesquisas científicas (Escobar, 2018).

De acordo com os objetivos da pesquisa, o presente texto está organizado considerando uma seção sobre o referencial teórico — a Terminologia, a variação terminológica e os estudos sobre a divulgação científica —, a metodologia do estudo, a apresentação e análise de alguns dados sobre a pesquisa e as considerações finais, além das referências bibliográficas utilizadas neste estudo.

## **A comunicação na pandemia da Covid-19 e o papel da terminologia: algumas reflexões**

Dentre as várias capacidades que o ser humano possui, a comunicação é sem dúvida uma das mais utilizadas e a mais importante para o convívio em sociedade. No ambiente profissional, não é diferente. Manter uma comunicação efetiva tanto entre especialistas nos ambientes profissionais quanto no diálogo de especialistas com os públicos leigos é extremamente essencial para o desenvolvimento de qualquer área de estudos. Essa necessidade se potencializou,

principalmente, considerando os últimos anos, em que, graças à pandemia do novo Coronavírus, manter as pessoas cientes de novos e atualizados conhecimentos do funcionamento da Covid-19 foi extremamente essencial para o combate à pandemia.

Por conta desse contexto pandêmico, a interação entre os especialistas com o público leigo se tornou maior, afinal, diante da catástrofe mundial, o interesse das pessoas por se informar com o conhecimento especializado sobre a temática da Covid-19 cresceu continuamente. Todos os órgãos da mídia e da informação na sociedade estavam atentos ao conhecimento científico e sua produção, com destaque para os estudos da área da infectologia e da epidemiologia. Um exemplo desse interesse das pessoas é que, em 2020, o termo Coronavírus foi o mais buscado pelos usuários do *Google* no Brasil<sup>3</sup>.

Naturalmente, os tempos adversos aos quais todas as pessoas foram sujeitas no período da pandemia do Coronavírus influenciaram na divulgação de um novo vocabulário técnico-científico relacionado à área da biologia e medicina. A divulgação dos termos tinha por objetivo demonstrar os conceitos referentes à pandemia e explicar o funcionamento do vírus e seu agir nas pessoas. O vocabulário técnico das áreas que estudam o comportamento e a criação do vírus foram paulatinamente incorporados nos discursos comuns. No entanto, mesmo com o esforço de profissionais da comunicação, não se deixou de ter dificuldade em compreender os textos das notícias e a propagação de notícias falsas sobre o funcionamento dos vírus e da pandemia acontecia de modo amplo e desenfreado.

Nessa direção, a Terminologia seria uma importante ferramenta para que esse diálogo entre os especialistas e o público geral fosse feito de maneira rápida e menos complicada, sendo utilizada principalmente pelo jornalismo científico, que diariamente procurou informar seus leitores sobre as novas descobertas científicas do vírus de modo que fizesse com que o discurso fosse compreendido por um público amplo e complexo.

Cumprir mencionar que a Terminologia é uma ciência que surgiu no século XX, sendo concebida como uma ciência que estuda os termos técnicos-científicos ou

---

<sup>3</sup> A revista Exame, entre outros muitos veículos de mídia, compartilharam essa informação. A exemplo, conferir em: <https://exame.com/tecnologia/google-divulga-termos-mais-buscados-de-2020/>

as unidades léxicas dos discursos científicos (Krieger; Finatto, 2016). Porém, novas perspectivas teóricas surgiram e fizeram com que o campo de análise da disciplina não se limitasse apenas aos termos-técnicos, sendo concebida atualmente como uma área que se preocupa com diversos níveis da comunicação especializada, ou seja, o lexical, o sintático e o textual. O campo de estudos da Terminologia surgiu como uma disciplina ligada a fins práticos, para o serviço da comunicação técnica e científica internacional, restringindo o seu uso aos especialistas das áreas do conhecimento. Nessa perspectiva, a face linguística das unidades terminológicas não era considerada e, portanto, não eram objetos de estudos nem da Terminologia, ficando restritos a serem rótulos dos conceitos.

Contudo, hoje a visão da Terminologia e seus objetos de estudos se tornou muito mais ampla, entendendo, sobretudo, que os termos são característicos das áreas do saber, porém não se restringem a elas, e as terminologias que antes eram somente disponíveis aos usos dos especialistas das ciências são hoje elementos essenciais na transmissão dos saberes científicos e tecnológicos para o público não especializado também.

Outro fato importante do início dos estudos terminológicos e que hoje já foi, de certa forma, superado, é que os terminólogos tradicionais não aceitavam o fenômeno chamado variação terminológica, acreditando que ela causaria confusões e falhas comunicativas. Esse fenômeno é compreendido de uma outra forma, pois, em uma visão mais linguística, a variação dos termos é um importante recurso para se adequar às diversas situações comunicativas que um campo do saber humano apresenta.

Quando falamos em variação terminológica, mais precisamente, estamos nos referindo à variação denominativa, que é a que interessa ao presente estudo; referimo-nos, assim, à possibilidade de um conceito apresentar, no discurso, duas ou mais denominações. Entre as várias causas para que hoje se aceite a variação dos termos como algo comum à comunicação especializada está o trabalho de diversos estudiosos, como os de Cabré (2003), Freixa (2002), Krieger e Finatto (2016), entre muitos outros, principalmente da Linguística, que contribuíram para o deslocamento da Terminologia de campo prescritivo para um campo descritivo, colaborando para

que hoje ocorra uma aceitação de que os fatos linguísticos e culturais relacionados ao universo especializado não são estáticos, mas sim dinâmicos. Com o passar dos anos, algumas abordagens teórico-descritivas na Terminologia ganharam espaço e passaram a participar da ampliação das ideias. Nesse sentido, estudos que levam em conta aspectos linguísticos, comunicativos e históricos das linguagens especializadas ganham maior interesse na área.

O fato é que a Terminologia atualmente possui uma visão muito mais ampla do conhecimento especializado, dos termos, da comunicação, sem se limitar apenas aos estudos dos termos técnico-científicos *per se*. Além de tudo isso, os estudos da Terminologia também contam com o suporte de áreas como a ciência da informação, como o processamento de linguagem natural, a utilização de tecnologias, como programas de análises vocabulares e textuais, um banco de dados online, entre outros que colaboram para que a disciplina dialogue com diversas outras áreas, revelando o seu lado multidisciplinar e a ampliação de seu poder de análise.

Com a valorização da variação terminológica, em especial as denominativas, novas reflexões foram possíveis e têm dado muitas contribuições para os estudos terminológicos.

## **A Variação terminológica e suas causas**

Com o estabelecimento da perspectiva descritiva com forte influência da Linguística, o estudo sobre os fenômenos terminológicos ganhou contornos mais abrangentes. Desse modo, os vários fenômenos que antes eram ignorados pelos terminólogos tradicionais são considerados fatores importantes dentro da Terminologia. Dentre os vários fenômenos que foram incorporados aos estudos terminológicos, está a variação terminológica, que passou a ser revista como algo essencial para a adequação às diversas situações comunicativas.

A variação no discurso terminológico pode ocorrer no nível da denominação ou do conceito: como dito antes, a variação que ocorre no nível da denominação ou variação denominativa corresponde à característica de um conceito que apresenta duas ou mais denominações, enquanto a variação conceitual refere-se a uma

denominação que pode vir a apresentar dois ou mais conceitos. A variação conceitual também pode estar relacionada com a dimensão da concepção da realidade e do modo de interpretação da realidade, fazendo com que uma denominação seja entendida de modos diferentes (Freixa, 2002, 2013).

A variação nos termos de um discurso científico-acadêmico sempre foi notada, porém, os terminólogos tradicionais a descartavam por causa de dois grandes motivos: o primeiro é que se acreditava que a variação poderia provocar ambiguidades e o segundo motivo é que os termos eram vistos como unidades independentes da linguagem comum, e que essa proximidade deveria ser evitada. Assim, as relações conceituais fundamentais das unidades lexicais, que são a homonímia, a polissemia, a hiperonímia, entre outras, deveriam ser evitadas por causarem problemas para uma comunicação objetiva.

Alguns estudiosos em Terminologia têm se dedicado ao estudo das causas de variação dos termos, criando modelos e classificações em que as causas das variações terminológicas são organizadas. Dentre os vários autores que existem, Judit Freixa (2002, 2013) tem uma proposta amplamente reconhecida entre os estudos terminológicos da variação, na qual entende que a variação é motivada por muitos fatores, que podem ser reunidos em seis grandes grupos de causas ou motivações da variação terminológica: são eles prévia, dialetal, funcional, discursiva, interlinguística e cognitiva. Esses seis grupos se organizam em dois grandes eixos: o da heterovariação e o da autovariação.

Os dois eixos centrais têm a ver com as relações que o especialista tem no seu convívio, sendo uma delas enquanto comunicador da ciência (heterovariação) e a outra com as perspectivas, o estado de espírito e suas convicções, ou seja, um indivíduo de um campo do saber humano (autovariação).

Segundo Freixa (2013), as causas prévias estão ligadas à natureza de uma língua, sua capacidade de variar, que é intrínseca, a arbitrariedade do signo linguístico, entre outros fatores próprios das línguas naturais. As causas dialetais estão ligadas aos eixos geográfico, cronológico e social. As causas funcionais ocorrem de acordo com necessidades comunicativas. Nesse contexto, existem dois motivos para as causas funcionais de variação, que são a adequação ao nível da

língua e adequação ao nível da especialização. As causas discursivas estão ligadas a recursos estilísticos, expressividade e economia linguística. As causas interlinguísticas estão ligadas à concorrência de termos locais com empréstimo por estrangeirismos. Por fim, as causas cognitivas estão relacionadas à cognição humana, que é diferente para cada pessoa ou comunidade.

Para as discussões desta pesquisa, são cabíveis os aspectos funcionais e interlinguísticos, porque subsidiam a variação de denominações para conceitos a partir dos aspectos comunicativos e interacionais. Além do aspecto da interação, é imperioso pensar na questão da interlíngua, muito embora não estejamos falando em línguas diferentes, mas não se pode ignorar que as variantes brasileira e europeia do português apresentam características próprias que são evidentes.

Nessa direção, o modelo de Freixa (2002) parece adequado, porque considera não apenas aspectos intrínsecos ou próprios do sistema linguístico do léxico especializado, mas também aspectos contextuais, interacionais, culturais e linguísticos para o estudo e a classificação das causas da variação terminológica. É por essa razão que entendemos ser conveniente esse estudo da variação, tal como visto no modelo de Freixa (2002), aplicado à divulgação científica.

Considerando que são os aspectos funcionais da variação terminológica o foco deste estudo, seria interessante observar que modo a Terminologia enxerga o texto especializado.

## **A terminologia textual e o texto de divulgação científica**

Como já mencionado neste artigo, com o estabelecimento da Terminologia Descritiva novas perspectivas de análises ganharam terreno. A disciplina, então, passou a não somente se limitar ao estudo dos termos científicos, como também reconheceu a importância de outros aspectos, por exemplo, a análise do texto especializado como ponto de partida para as análises sobre os fenômenos do universo especializado. Nesse sentido, Krieger e Finatto (2016, p. 106) comentam que o texto usado no contexto da ciência e da técnica é “o habitat natural das terminologias, bem como [...] objeto de comunicação entre destinatador e destinatário”.

No mesmo sentido, Ciapuscio e Kuguel (2002, p. 05, tradução nossa) definem texto especializado como um “[...]produto predominantemente verbal com registros comunicativos específicos, que fazem referência à temática própria de um domínio especializado e que respondem a convenções e tradições retóricas específicas [...]”<sup>4</sup>. Como é possível observar, as autoras entendem o texto como um produto, resultado de uma prática complexa, com diversos fatores imbricados.

Na mesma direção, Cabré comenta que

As linguagens de especialidade (texto especializado) são registros funcionais caracterizados por uma temática específica, determinados por características pragmáticas precisas, determinadas pelos interlocutores, o tipo de situação, visão do texto em que são produzidos e os propósitos ou intenções a que se propõe a comunicação especializada (Cabré, 1999, p. 152 *apud* Krieger;Finatto, 2016, p. 115).

A visão de Cabré e demais autores apresentados até aqui são um sinal da aproximação dos estudos terminológicos com os estudos do funcionamento da linguagem, do texto e do discurso, o que fez que as análises dos termos passassem a ser feitas considerando elementos da interação e do próprio funcionamento do texto, pois as análises sobre os comportamentos das terminologias são dependentes de contextos comunicativos aos quais estão inseridas.

Com base nessa premissa, surge a abordagem conhecida como Terminologia Textual, que é o conjunto de estudos no campo da Terminologia que analisa os termos a partir de suas funcionalidades nos diferentes textos especializados (Ciapuscio, 2002). Os estudos no campo da Terminologia Textual têm como características partir de contextos discursivos e textuais para explicar os comportamentos das unidades do léxico especializado, análises terminológicas que levam em conta fenômenos pragmáticos, enunciativos que fazem parte de um ato comunicativo, seja ele especializado ou não, além do estudo das estruturas e tipologias dos textos especializados e outras coisas.

Dentro da categoria dos diferentes textos especializados, cumpre destacar os textos de divulgação científica, que são textos que apresentam características

---

<sup>4</sup> productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, que se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad, y que responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas.

próprias que se diferem, por exemplo, de outros textos, como os textos didáticos e acadêmicos. É importante mencionar que os textos de divulgação científica são meios indispensáveis para a propagação de conhecimentos científicos para a sociedade em geral, ou seja, a característica principal desse tipo de texto é levar informações da ciência para pessoas leigas ou públicos não especializados, muito embora exista uma complexidade quanto à definição de compartilhamento do conhecimento científico.

Nesse sentido, Krieger explica que, em vista que o destinatário de um texto de divulgação científica é o sujeito leigo sobre determinado assunto, faz-se necessária a utilização de vários recursos formais e discursivos que visam facilitar a apreensão dos conteúdos da mensagem científica (Santiago e Krieger, 2009). Sobre o assunto, Santiago e Krieger (2009, p. 239) esclarecem que o texto de divulgação científica

[...] lança mão de uma série de recursos linguísticos e discursivos, como uma linguagem simples e glosas explicativas de termos técnicos, no intuito de facilitar uma maior compreensão do usuário sobre a temática proposta. Além dos recursos de linguagem, um outro suporte capaz de facilitar o acesso à informação para leitores de artigos de divulgação é um sistema de informações remissivas constituído por redes de palavras-chave.

Dessa forma, os autores explicam ainda que fazem parte desses recursos as adaptações denominativas de certos termos e que, por serem textos produzidos para pessoas leigas, há a tendência de se empregar variantes terminológicas e não o termo padrão. Nesse contexto, vale mencionar que, por causa da natureza dos textos de divulgação científica, é comum observar a transmissão de uma mensagem de forma sucinta e objetiva, com simplificações de dados, uso recorrente de ilustrações e informações e uso de uma linguagem simples. A presença de termos mais técnicos é sempre acompanhada por uma explicação ou uma glosa, geralmente feita a partir de uma variante mais popular do termo. Esses recursos auxiliam na compreensão do conteúdo apresentado. Considerando esses aspectos que são próprios da interação entre especialista e público leigo, o cientista ou o jornalista científico buscam adequar o texto informacional a partir de escolhas de denominação que auxiliem essa compreensão.

Devemos ainda lembrar que a divulgação científica comporta níveis de

especialização, como explica Cortina (2020), autor que faz uma análise dos textos de divulgação em duas revistas de ciência. A divulgação científica comporta níveis que vão de acordo com o público-alvo, ou seja, a divulgação feita em uma revista como pesquisa Fapesp é diferente da feita em um jornal como o G1 ou o UOL, pois tais jornais possuem um público-alvo não especializado no assunto tratado, em grande maioria.

Caldas (2011) lembra que a divulgação do conhecimento especializado colabora para uma participação mais efetiva da sociedade nas decisões que pesam sobre a população de um modo geral. A autora explica que

[...]quase tudo que acontece é fruto do desenvolvimento científico e tecnológico, movido por interesses legítimos ou não, razão pela qual a população em geral, mais do que ser informada sobre os resultados da CT&I precisa desenvolver sua capacidade crítica e analítica para a tomada de decisões (Caldas, 2011, p. 20).

Na esteira dessa discussão, a Terminologia se apresenta como uma importante ferramenta de comunicação, sobretudo quando se ocupa da forma e da compreensão pela população a respeito dos conteúdos e significados especializados, que é muito próprio das comunidades científicas. O presente estudo, que busca se inserir nessa contribuição, problematiza o contato do grande público com a ciência e as diferentes áreas do saber especializado.

## Metodologia

Neste estudo, partimos do pressuposto que a variação terminológica é fundamental para a popularização do conhecimento científico e, devido a fatores linguísticos e culturais que existem nos diferentes países falantes de língua portuguesa, haverá preferências distintas no uso de alguns termos relacionados à Covid-19 nos textos da imprensa.

Para análise, foram coletados dois *corpora* com quarenta textos cada: cada *corpus* é formado de textos de notícias que tratam da temática da Covid-19. Quanto à extensão, a dimensão dos textos é relativamente curta, alguns com um número de

palavras superior à média de 200 unidades. Para a organização e compilação dos textos, selecionamos aqueles que fossem representativos, ou seja, textos que compartilhassem uma tipologia própria do gênero reportagem e que não fossem muito extensos, além de que os autores fossem os próprios especialistas ou jornalistas científicos. Todos os textos foram coletados nos próprios sites dos jornais e transferidos para o Bloco de Notas, e separados em duas pastas no Google Drive: uma para os textos brasileiros e outra para os textos portugueses.

Após a organização, os dados foram processados no programa AntConc, que é um site gratuito de programas de processamento de textos naturais que auxiliam na contagem e lexicometria das palavras contidas nos textos. Os sites nos quais coletamos os textos são: o Globo, o G1, a Folha de S.Paulo, o UOL do Brasil, o Expresso, o Público, o Correio da Manhã e o Diário de notícias de Portugal, já que consideramos que esses sites possuem públicos semelhantes em seus respectivos países: indivíduos não especialistas e interessados em informações gerais. Todos os textos foram publicados entre os anos de 2020 e 2021, época em que, de acordo com Camargo, Motta e Mourão (2021), é onde se tem um número muito grande de buscas de informações sobre a pandemia da Covid-19.

A seguir, trataremos de apresentar, a partir de exemplos extraídos dos *corpora*, a variação denominativa e como ela ocorreu nos textos jornalísticos. Após isso, trataremos de apresentar dados comparativos que nos permitam visualizar a variação terminológica denominativa nos textos produzidos pela mídia jornalística do Brasil e de Portugal. Por fim, teceremos algumas considerações sobre o texto especializado e a divulgação científica.

## **Análise dos dados: a variação terminológica em textos de notícias sobre a Covid-19**

Em nossas hipóteses no início deste trabalho, destacamos que o uso de variantes em um texto especializado ajuda a compreensão do leitor acerca do assunto que está sendo abordado, principalmente ao considerar leitores que não possuem conhecimento aprofundado sobre determinados temas. Nesse sentido,

buscamos estudar a variação terminológica denominativa levando em consideração as causas funcionais de variação terminológica. As causas funcionais reúnem-se no propósito de suprir “a necessidade de adequação ao nível da língua e adequação ao nível da especialização” (Freixa 2002, p. 40).

Nesse sentido, o segundo motivo (adequação ao nível da especialização) foi o que mais influenciou a variação dos termos, pois os textos analisados possuem uma densidade terminológica menor devido à sua função comunicativa, que é a popularização de um tema científico, o que permite um uso mais frequente de sinônimos mais amplos e populares em lugar de termos mais específicos e técnicos, que só um profissional na área de estudos médicos ou um infectologista reconheceria o conceito.

É importante ainda lembrar que a variação denominativa, na perspectiva da Terminologia Descritivista, ocorre por meio de processos naturais da linguagem, como, por exemplo, a sinonímia e a hiperonímia, que são inerentes à linguagem natural. Nesse sentido, a variação não pode ser controlada em um ato comunicativo concreto ou natural. A respeito dos processos variacionistas para a comunicação especializada, Temmerman (2003 *apud* Martins;Martins, 2019, p. 103, grifos do autor) comenta que “a comunicação especializada contém casos complexos de polissemia, que não podem ser “resolvidos” por comitês terminológicos porque tanto a polissemia quanto a sinonímia são “úteis” e “significativas” em comunicação especializada”.

Partindo disso, em nossa análise, notamos que pode ser registrada, tanto no *corpus* brasileiro quanto português, a presença de variantes terminológicas que são usadas em conjunto com os termos técnicos para denominar os conceitos da área médica no discurso sobre a Covid-19. Dessa forma, tais variantes estariam operando em um processo de sinonímia e de coesão textual, substituindo e retomando os termos padronizados. Os trechos a seguir demonstram casos em que ocorrem a variação denominativa. As variantes são destacadas em itálico nos trechos selecionados.

Já o avanço da média de *mortes* é bem menor: 18%. E os médicos e cientistas não têm dúvida: é a vacina que, apesar dessa nova onda de

Covid, continua evitando o pior, como multiplicação dos casos muito graves e uma explosão no número de *óbitos* (Portal G1, 2022, Brasil).

Ao avaliarmos a média de *mortes* dos últimos sete dias por milhão de habitantes, verificamos que Portugal foi o que mais óbitos registou, seguido por Espanha e Itália. (Portal Correio da Manhã, 2021, Portugal).

A respeito da sinonímia em terminologia ou variante denominativa, Martins e Martins (2019) explicam que a ISO 704, uma norma que estabelece métodos e princípios básicos para o trabalho com terminologias, admite a existência da sinonímia em Terminologia. Dessa forma, existem no trabalho terminológico termos preferidos que possuem *status* de oficiais e termos admitidos, que são aceitos como sinônimos para termos preferidos. É o que acontece no exemplo anteriormente apresentado: o termo *óbito* é o oficial na comunicação médica, pois, muito provavelmente, se um médico escreve à direção de um hospital comunicando que um paciente faleceu, ele comunicaria que seu paciente veio a *óbito*. No entanto, a ocorrência com seu sinônimo mais conhecido, a saber, “morte”, nos textos analisados, não acarreta prejuízo de compreensão.

Podemos dizer que o uso da sinonímia terminológica nos textos de divulgação científica é um recurso necessário e até indispensável, considerando muito seus destinatários, que é um público amplo de pessoas que, em sua grande maioria, não são especialistas na área médica e que necessitam de uma informação que esteja de acordo com suas capacidades de leitura e conhecimento de mundo. Em algumas situações nos textos analisados, o termo técnico é completamente ignorado em detrimento de um muito mais popular. Cumpre acrescentar, nos exemplos que seguem, o quanto os textos de divulgação da época ainda tinham uma certa dificuldade em denominar alguns conceitos que não encontravam referentes populares, o que leva a textos que, do ponto de vista da densidade terminológica, mesclavam variantes populares e termos altamente técnicos. O trecho seguinte ilustra esse fenômeno:

Precisamente sobre a variante de Inglaterra, uma das razões para estarmos atentos são as mutações encontradas na proteína da espícula, que é muito importante para a entrada do vírus na célula e para os anticorpos que neutralizam o vírus. Diana Lousa, investigadora do Instituto de Tecnologia Química e Biológica (ITQB) da Universidade Nova de Lisboa, assinala que

as mutações nessa proteína podem ter dois tipos de consequências: na entrada de Portugal (Portal Público, 2020, Portugal).

No exemplo acima, o termo “variante de Inglaterra” refere-se a uma nova variante do vírus SARS-CoV-2 surgida no interior do Reino Unido, cujo nome oficial dessa variante é B.1.1.7. No exemplo, o uso da denominação “variante de Inglaterra” é muito mais popular e compreensível do que o nome oficial, pois o leitor que não é especialista na área médica da Covid-19 não identificaria que B.1.1.7 é uma variante do vírus da Covid e que tem origem na Inglaterra. À época, ficou muito popularizada a prática da imprensa de denominar as variantes do vírus SARS-Cov-2 a partir do lugar em que houve o descobrimento da primeira cepa de vírus.

Nessa direção, destaca-se a densidade terminológica do trecho analisado: termos técnicos e explicações complexas sobre as infecções e o comportamento do vírus são apresentados no texto sem um auxílio ou com a presença de sinônimos/variantes. Outro termo que apresentou variação denominativa foi o termo “Covid longa”. A seguir, podemos ver, com base nos exemplos dos textos brasileiros, que o termo adquire diferentes denominações no decorrer dos trechos selecionados.

Uma em cada oito pessoas infectadas com a Covid-19 desenvolve ao menos um dos sintomas da Covid longa, a persistência de problemas ligados à doença por mais de três meses após a contaminação. A conclusão é de um dos maiores estudos já feitos sobre a síndrome, conduzido por pesquisadores da Universidade de Groningen, na Holanda, e publicado na revista científica *The Lancet* (CNN Brasil, 2022).

Pesquisa também revelou que o número de reinfecções e ser do sexo feminino são outros dois fatores de risco para o desenvolvimento dos sintomas persistentes da doença. Estudo feito pelo Instituto Todos Pela Saúde (ITpS) em conjunto com o Hospital Israelita Albert Einstein demonstrou que a proteção contra a covid longa ocorre somente com a quarta dose da vacina. Pessoas que tomaram três doses estão protegidas contra o agravamento da doença aguda e morte, mas não contra sua forma prolongada. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), covid longa é quando os sintomas da doença persistem por mais de três meses depois da infecção e duram pelo menos 2 meses, não podendo ser explicados por um diagnóstico alternativo (Portal G1, 2022).

Covid longa: vacina da Pfizer reduz em até 80% os sintomas duradouros da infecção, diz estudo da Nature. Pesquisa feita em Israel mostra o impacto da imunização sobre os efeitos prolongados do coronavírus (Texto do Brasil). (Portal O Globo, 2022)

O que queremos frisar com tais exemplos é que a variação denominativa

terminológica não se apresenta em nenhum dos casos como um atrapalhador comunicativo, mas como recursos disponíveis para se adaptar e melhorar a experiência de leitura de certos tipos de textos, como o de divulgação científica. Além disso, frisando novamente, o uso da sinonímia em Terminologia é um importante recurso de adequação à situação comunicativa e naturalmente colabora para o processo de coesão e coerência textual.

Quando se comparam os *corpora* dos dois países, cumpre notar que os textos de Portugal não apresentam a denominação Covid longa, mas sim o termo *long covid*, que foi utilizado sem o decalque que se nota no caso dos textos do Brasil. O mesmo conceito apresenta outras formas linguísticas, como “Covid-19, persistente” ou “síndrome da Covid-19 longa”, no texto português, não coincidindo com as denominações dos textos brasileiros.

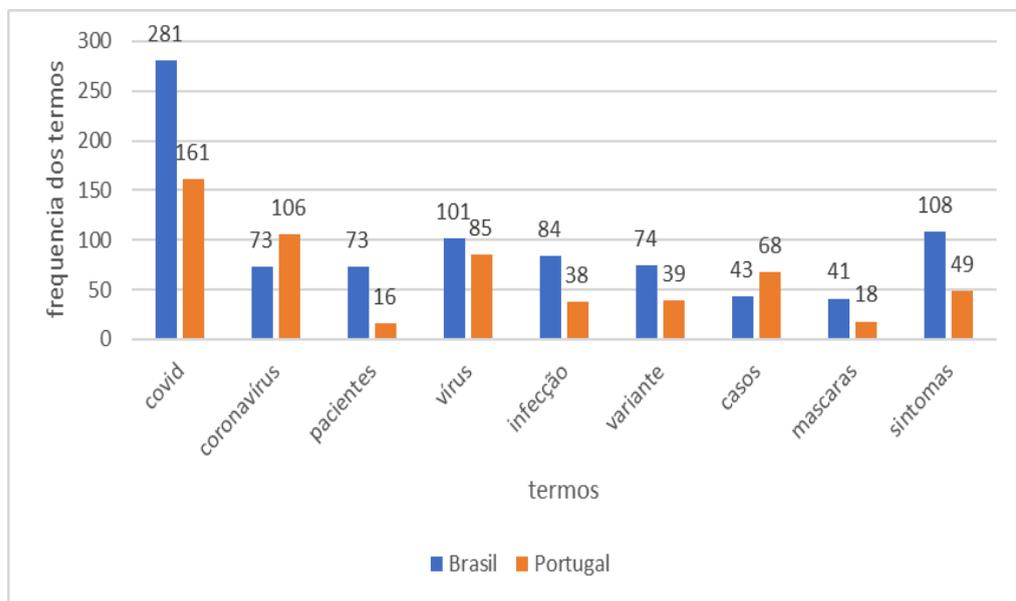
No Brasil, optou-se pelas denominações “formas persistentes da doença” e “forma prolongada”. Desse modo, destaca-se uma diferença entre os dois textos, visto que o público português reconhece ou está mais familiarizado com a denominação em língua estrangeira da referida síndrome.

A maioria dos indivíduos com covid-19 persistente que apresentavam sintomas de disfunção do nervo vago apresentava uma série de alterações estruturais e/ou funcionais significativas e clinicamente relevantes no nervo vago, incluindo o seu espessamento, problemas de deglutição e sintomas de respiração prejudicada [...] A equipa de investigação realizou uma avaliação piloto abrangente ao nervo vago, através de exames de imagem e funcionais, em mais de 348 pacientes com 'long covid', dos quais 228 (66%) apresentavam pelo menos um sintoma sugestivo de VND (Portal Público, fevereiro de 2022).

Para além dos exemplos retratados aqui, cumpre apresentar os dados gerais coletados quando comparados os dois *corpora*. Fazendo uma análise comparativa entre os textos publicados nos dois países, o programa de análise AntConc contabilizou ao todo 18.604 palavras nos *corpora* com textos coletados da imprensa de Portugal e 22.332 palavras nos *corpora* com textos da imprensa brasileira. Em geral, com base na comparação feita a partir do programa, com a ferramenta *concordance* e *concordance plot*, constatamos que os textos brasileiros apresentam uma média maior de frequência na utilização de termos mais gerais, como “Covid”,

“vírus”, “infecção” e “variante”, como também nas suas distribuições no decorrer do texto, ou seja, esses termos estão mais distribuídos ou são frequentemente retomados no texto como um todo. Os textos portugueses, por seu turno, repetem menos do que os textos brasileiros: nos termos analisados, apenas nos casos “coronavírus” e “casos da doença” que os portugueses os utilizaram com maior frequência do que os brasileiros. O gráfico 01, a seguir, ilustra bem essa questão e faz uma comparação quantificada das ocorrências dos termos.

**Gráfico 01** – Frequência de uso de termos nos textos especializados



Fonte: os autores.

Os quadros 01 e 02, a seguir, ilustram algumas variantes de dois conceitos comuns nos dois países e que foram amplamente encontradas nos *corpora* tanto em português brasileiro quanto europeu. A tabela é constituída por uma definição produzida para este estudo, o termo preferido para o conceito (ou seja, aquele que aparece com maior frequência no *corpus* em análise) e as variantes denominativas para o conceito.

**Quadro 01** — Variantes terminológicas dos textos do Brasil

| DEFINIÇÃO/CONCEITO  | TERMO PREFERIDO | VARIANTES   |
|---|-----------------|---|
| Condição que ocorre em indivíduos com histórico de infecção por SARS-CoV-2 provável ou confirmada, geralmente 3 meses após o início da Covid-19, com sintomas que duram pelo menos 2 meses e que não podem ser explicados por um diagnóstico alternativo. | Covid longa     | Covid longa, Pós-covid, forma prolongada de Covid, efeitos prolongados da Covid |
| O vírus que causa a Covid-19.   | SARS-Cov-2      | Vírus, novo coronavírus, coronavírus,   |

Fonte: os autores

**Quadro 2** - Variantes terminológicas nos textos de Portugal

| CONCEITO/DEFINIÇÃO   | TERMO PREFERIDO   | VARIANTES                                |
|--|-------------------|--|
| Condição pós-Covid-19 que ocorre em indivíduos com histórico de infecção por SARS-CoV-2 provável ou confirmada, geralmente 3 meses após o início da Covid-19, com sintomas que duram pelo menos 2 meses e que não podem ser explicados por um diagnóstico alternativo. | <i>Long Covid</i> | Covid-19 persistente, Condição Pós-Covid |
| Vírus que causa a Covid-19.  | SARS-Cov-2        | Novo coronavírus, coronavírus, vírus     |

Fonte: os autores

Os dados apresentados até aqui demonstram a importância da variação denominativa para a popularização de terminologias em textos destinados ao grande público. Esse tipo de resultado corrobora com o que apresenta Freixa (2002) quando mostra que, por questões contextuais, ou seja, por causa do funcionamento da interação, do público-alvo, das relações entre os envolvidos na interação e da variação denominativa, esses são aspectos importantes que justificam a variação encontrada. No sentido de fazer que a mensagem alcance o interlocutor esperado, o especialista ou o jornalista científico deve trabalhar para que haja uma adaptação da linguagem para o contato do público leigo com o conhecimento que, no caso e na época em análise, estava em constante mudança e investigação, além de que a grande população buscava esclarecimentos rápidos da ciência. Quando comparados os dois *corpora*, o português europeu também dá preferência por determinadas formas em detrimento de outras: no texto de popularização nos sites de notícias

portugueses, é possível perceber esclarecimentos e uso de terminologias específicas co-ocorrendo com uma denominação mais geral e popular, o que não é perceptível nos textos brasileiros relacionados na amostra.

Nos textos em português do Brasil, evita-se o empréstimo; em Portugal, ele é bem aceito no contexto de divulgação, aproximando-se muito mais com os textos acadêmicos que, na grande maioria das vezes, nas áreas médicas, são escritos em língua inglesa. Nessa perspectiva, Freixa (2013) explica que a variação terminológica também pode ser motivada pela existência de mais de uma forma em uma mesma língua para um mesmo conceito, e isso talvez ocorra porque, entre os falantes especialistas daquela língua, existem diferentes propostas e concepções sobre aquele mesmo conceito.

No quadro 01, foi possível observar uma outra diferença entre os dois *corpora* e entre os conceitos analisados: no conceito de Covid Longa, o português brasileiro tem mais formas do que o português europeu. Enquanto a imprensa brasileira utiliza-se de várias denominações para fazer referência ao conceito dos efeitos prolongados da doença da Covid-19, que tem como denominação oficial a síndrome da covid longa, a imprensa portuguesa tem poucas variantes para denominar o conceito. Na imprensa do Brasil, algumas denominações desse conceito estão ligadas à questão dos sintomas, e o fato da doença, considerada pela Organização Mundial de Saúde em 2022, só ocorrer após a infecção e manifestação da doença Covid, os portugueses interessam-se pelo tempo e pela natureza da doença (condição).

Por fim, cumpre destacar as características gerais dos textos de divulgação no Brasil e em Portugal. Os textos apresentam uma multimodalidade, em que o texto está sempre chamando a atenção para alguma ilustração presente na materialidade textual e que pode ser uma foto ou um vídeo de uma reportagem sobre a temática tratada. Nesse sentido, os textos investigados no trabalho não seriam textos especializados *stricto sensu*, como artigos, teses e dissertações, visto que apresentam forma e contexto de circulação diferentes, no entanto, não se pode deixar de notar que esses textos também exercem uma função que é também de textos especializados ou científico *stricto sensu*, que é a difusão e a notificação de

descobertas do mundo científico.

Os textos da imprensa geral que noticiam descobertas científicas, utilizando-se de terminologias próprias de uma área especializada, mesmo com explicações, precisam ser vistos dentro de um espectro e de um *continuum* complexo em que estão classificados os textos especializados. Muito embora seja necessário admitir que a simples presença de termos em um texto não o faz um texto especializado, precisamos, ao mesmo tempo, entender que a realidade mostra que especialistas ou jornalistas cientistas escrevem em suportes que atingem um grande público não especializado, o que provoca um dos espaços de interlocução da ciência de um modo geral. Esses textos precisam ser entendidos em sua complexidade e dentro de uma nova realidade, em que a sociedade cada vez mais tem se aproximado da ciência na busca dos conhecimentos e informações seguras. É nessa direção que Dal Corno (2008, p. 12) comenta que:

Tanto o discurso da ciência quanto o da técnica, como se pode perceber pelas considerações aqui trazidas, lograram aproximar-se mais do público comum, por diferentes razões, à medida também que os avanços nos estudos sobre o conhecimento e sua representação se intensificaram, o que coincidiu com a desmistificação da ciência na era pós-moderna.

Nesse contexto, a discussão sobre a natureza, a forma, o funcionamento e a circulação dos textos especializados também podem ser temas da Terminologia enquanto disciplina que estuda a comunicação nos diferentes universos especializados. Não podemos pensar, sobretudo com a complexa realidade em que vivemos, no texto/discurso especializado como uma entidade monolítica e com características simples e regulares. Ainda de acordo com Dal Corno (2008), o próprio universo especializado não é um bloco homogêneo, por isso, a comunicação neles também não é simples. Muito embora os textos que analisamos no estudo apresentam uma certa regularidade, observamos que, em alguns pontos, eles se diferenciam, sobretudo na preferência por um termo em vez de outro, e isso nos leva a pensar em como é difícil definir de um modo simples e muito universal a comunicação no universo especializado.

## Últimas considerações



No presente trabalho, foi feita uma análise de textos da imprensa de dois países falantes do português: Brasil e Portugal. A partir da pesquisa, observamos que a variação denominativa terminológica nos textos analisados é uma realidade, além de que ela ocorre devido a fatores que vão desde o funcionamento do texto de divulgação ou popularização da ciência até aspectos culturais e cognitivos que estão relacionados, como as diferentes culturas organizam o mesmo mundo. Nessa direção, foi possível perceber que a variação denominativa dá fluidez ao texto e torna-o mais compreensível ao público leigo, que busca informações naquele veículo de informações.

De um modo geral, foi possível perceber que a comparação feita entre os dois países mostra que ambos possuem preferências de termos e possuem recursos próprios no que diz respeito à forma como a divulgação e o controle da densidade terminológica é feita em cada país. Nesse contexto, a variação denominativa é uma realidade da comunicação especializada e um importante meio de adequação do discurso científico para o discurso de vulgarização da ciência. As análises aqui apresentadas permitiram observar como os termos estão nesses textos e como eles colaboram para a organização temática e formal do texto.

A nova realidade, em que o discurso da ciência vem se transformando e se popularizando e cada vez mais a ciência busca o reconhecimento e o contato com o público leigo, é possível pensar o papel da análise terminológica como importante para a compreensão desse novo modo de comunicar das ciências. Os novos estudos do texto especializado têm podido observar contextos de seu uso em que o especialista comunica-se fora da sua “bolha”, em que o público tem conhecimentos gerais e não aprofundados de sua temática de pesquisa. Entender o funcionamento da comunicação especializada nesse contexto e como a variação terminológica é fundamental nele é uma agenda de pesquisa interessante para a Terminologia, que é uma disciplina que sempre buscou aplicações do seu conhecimento e a descrição da comunicação científica e técnica.

Um olhar para a cultura de cada área, das relações entre os indivíduos que compõem o grande universo das ciências e o contato entre a ciência e a população

é uma nova realidade que espera, também, as colaborações advindas da Terminologia. Buscar analisar o uso de termos técnicos em textos da imprensa mostra uma das dimensões do complexo contínuo comunicativo do chamado discurso especializado.

## Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA) pelo financiamento da Bolsa de Estudos que viabilizou a realização desta pesquisa. Gostaríamos de agradecer ainda aos avaliadores e revisores da revista, que contribuíram para o enriquecimento da versão publicada. De qualquer modo, responsabilizamos-nos por quaisquer equívocos que o texto apresente, sobretudo porque os avaliadores e revisores colaboraram a título de sugestão para a melhoria do texto. Por fim, agradecemos à CAPES pelo financiamento do Programa em que a pesquisa é realizada (auxílio financeiro – Finance code 001).

## Referências

- CABRÉ, M. T. Theories of terminology: their descriptions, prescriptions and explanations. *Terminology*, n. 9, n. 2, São Paulo, p. 193-199, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1075/term.9.2.03cab>.
- CALDAS, G. Mídia e Políticas Públicas para a comunicação da ciência. In.: PORTO, C. M.; BROTAS, A. M. P.; BORTOLIERO, ST., (org.). *Diálogos entre ciência e divulgação científica: leituras contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2011. p.19-36.
- CAMARGO, A. de P. R.; MOTTA, E. de S. M. G.; MOURÃO, V. L. A. Números emergentes: temporalidade, métrica e estética da pandemia de Covid-19. *Mediações - Revista de Ciências Sociais*, Londrina, v. 26, n. 2, p. 311–332, 2021. DOI: 10.5433/2176-6665.2021v26n2p311. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/43087>. Acesso em: 16 abr. 2023.
- CIAPUSCIO, G. E. *Textos especializados y terminología*. Barcelona: IULA, 2002.
- CIAPUSCIO, G.; KUGUEL, I. Hacia una tipología del discurso especializado: aspectos teóricos y aplicados. En: GARCÍA PALACIOS, J.; FUENTES, M. Teresa (Eds.). *Entre la terminología, el texto y la traducción*. Salamanca: Almar, 2002. p. 37-73. Disponível em: [http://www.caicyt.gov.ar/files/coteca/CiapuscioyKuguel\(2002\)Haciaunatipologiadeldiscursoespecializado.pdf](http://www.caicyt.gov.ar/files/coteca/CiapuscioyKuguel(2002)Haciaunatipologiadeldiscursoespecializado.pdf). Acesso em: 12 mar. 2023.
- CORREIO DA MANHÃ. Terceira vaga da pandemia em Portugal é a mais violenta do mundo, segundo estudo estatístico. *Portal Correio da Manhã*. Porto, 11. fev. 2021.



Disponível em:

<https://www.cmjornal.pt/sociedade/detalhe/terceira-vaga-da-pandemia-em-portugal-e-a-mais-violenta-do-mundo>. Acesso em: 01. mar. 2025.

CORTINA, A. Scientific Dissemination Texts: analysis of two reports on pesticides. *Alfa*, [S.l.], v. 64, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11949>.

DAL CORNO, G. M. Discurso da ciência x discurso da técnica: implicações para a terminologia. *Debate Terminológico*, Bogotá, v. 4, n.01, p. 1-12, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/riterm/article/view/23845/13835>. Acesso em: 16 abr. 2023.

ESCOBAR, H. Divulgação científica: faça agora ou cale-se para sempre. In.: VOGT, C; GOMES, M; MARINA, R (org.). *(Com)ciência e Divulgação Científica*. Campinas: EDUNICAMP, 2018. p. 31-36.

FINATTO, M. J. B.; AZEREDO, S. Observações da tessitura do texto especializado são observações de/em terminologia? In.: ISQUERDO, A. N.; FINATTO, M. J. B. *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande / Porto Alegre: EdUFMS/ EDUFRGS, 2010. p. 557-577.

FREIXA, J. *La variació terminològica: anàlisi de la variació denominativa en textos de diferent grau d'especialització de l'àrea de medi ambient*. Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada) - Universidad de Barcelona, Barcelona, 2002. Disponível em: <https://www.tdx.cat/handle/10803/1677#page=1>. Acesso em: 16 abr. 2023.

FREIXA, J. Otra vez sobre las causas de la variación denominativa. *Debate Terminológico*, [S.l.], n. 9, p. 38-46, fev. 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/riterm/article/view/37170>. Acesso em: 16 abr. 2023.

JORNAL NACIONAL. Vacinas conta Covid salvaram até 63 mil idosos nos primeiros oito meses da imunização no Brasil, diz estudo. *Portal G1*, Rio de Janeiro, 21. nov. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/11/21/vacinas-conta-covid-salvaram-ate-63-mil-idosos-nos-primeiros-oito-meses-da-imunizacao-no-brasil-diz-estudo.ghtml>. Acesso em: 01. mar. 2025.

KRIEGER, M. da G; FINATTO, M. J. B. *Introdução à Terminologia: Teoria e Prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto. 2016.

LUSA. Sintomas de “covid longa” podem estar associados ao nervo vago. *Portal Público*. 17 de fevereiro de 2022. Seção Coronavírus. Disponível em: <https://www.publico.pt/2022/02/12/ciencia/noticia/sintomas-covid-longa-podem-estar-associados-nervo-vago-1995253>. Acesso em: 01. mar. 2025.

MARTINS, A. F.; MARTINS, V. P. S. *Estudos do Léxico: aportes teóricos para a*

pesquisa terminológica e fraseológica. São Carlos: Pedro e João editores, 2019.

O GLOBO. Covid longa: vacina da Pfizer reduz em até 80% os sintomas duradouros da infecção, diz estudo da Nature. *Portal O Globo*. 09. set. 2022. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/saude/medicina/noticia/2022/09/covid-longa-vacina-da-pfizer-reduz-em-ate-80percent-os-sintomas-duradouros-da-infeccao-diz-estudo-da-nature.ghtml>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PUTTINI, J. Apenas a quarta dose da vacina protege contra a Covid longa, aponta estudo. *Portal G1 Notícias*. Rio de Janeiro. 06. jan. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/saude/noticia/2023/01/06/apenas-a-quarta-dose-da-vacina-protége-contra-a-covid-longa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em: 05 mar. 2023.

ROCHA, L. Um em cada oito pacientes desenvolve sintomas de Covid longa, diz estudo. *Portal CNN*. São Paulo, 04. ago. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/um-em-cada-oito-pacientes-desenvolve-sintomas-de-covid-longa-diz-estudo/>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTIAGO, M. S.; KRIEGER, M. da G. Terminologia a serviço da informação: rede de palavras-chave para artigos de divulgação científica da Medicina. *Calidoscópico*, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 237–242, 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5715/571561888008.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SERAFIM, T. S. Estudo revela três novas variantes do vírus a circular em Portugal. *Portal Público*. 23. dez. 2020. Disponível em: <https://www.publico.pt/2020/12/23/ciencia/noticia/estudo-revela-tres-novas-variantes-virus-circular-portugal-1944054>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SERRA, L. H. *A variação denominativa no discurso especializado da cana-de-açúcar no Brasil: uma pesquisa sobre a variação funcional*. 2019. 155f. Tese (Doutoramento em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, Universidade de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-07062019-114424/pt-br.php>. Acesso em: 16 abr. 2023.

Recebido em: 03 abr. 2024  
Aprovado em: 17 maio 2024.

Revisor de língua portuguesa: Felipe Rodrigues da Silva  
Revisora de língua inglesa: Gabrieli Rombaldi  
Revisora de língua espanhola: Laura Marques Sobrinho