

LUCIMAR ARAÚJO BRAGA  
SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS  
VALESKA GRACIOSO CARLOS  
ORGANIZADORES

# ESTUDOS LINGUÍSTICOS:



PERSPECTIVAS  
TEÓRICAS E  
APLICAÇÕES

*Texto e Contexto*

EDITORA

LUCIMAR ARAÚJO BRAGA  
SEBASTIÃO LOURENÇO DOS SANTOS  
VALESKA GRACIOSO CARLOS  
ORGANIZADORES

# ESTUDOS LINGUÍSTICOS:



PERSPECTIVAS  
TEÓRICAS E  
APLICAÇÕES

*Texto e Contexto*  
EDITORA

©2023 Lucimar Araújo Braga; Sebastião Lourenço dos Santos;  
Valeska Gracioso Carlos.

TEXTO E CONTEXTO EDITORA

Diretora e editora-chefe: Rosenéia Hauer

Diagramação: Equipe Texto e Contexto

Capa: Dyego Marçal

E82

Estudos linguísticos: perspectivas teóricas e aplicações [livro eletrônico]/ organizado por Lucimar Araújo Braga; Sebastião Lourenço dos Santos; Valeska Gracioso Carlos. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2023.

297 p., il.; E-book PDF Interativo

ISBN: 978-85-94441-85-0

1. Gêneros textuais. 2. Gêneros discursivos. 3. Texto – abordagem semiótica. 4. Teoria da relevância. I. Braga, Lucimar Araújo (Org.). II. Santos, Sebastião Lourenço dos (Org.). III. Carlos, Valeska Gracioso (Org.). IV. T.

CDD: 808

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos – CRB9/986



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*Texto e Contexto*

EDITORA

www.textoecontextoeditora.com.br  
contato@textoecontextoeditora.com.br  
(42) 988834226

# Sumário

|                   |   |
|-------------------|---|
| Apresentação..... | 6 |
|-------------------|---|

|   |                                                                                                                                                                              |    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1 | O gênero texto web como instrumento de ensino/aprendizagem para alunos de secretariado executivo trilíngue participantes e um projeto de assessoria de versão de textos..... | 11 |
|   | <i>Viviane Cristina Poletto Lugli</i>                                                                                                                                        |    |

|   |                                                   |    |
|---|---------------------------------------------------|----|
| 2 | A sedução e a tentação em anúncio de cerveja..... | 31 |
|   | <i>Arlene Lopes Sant'Anna</i>                     |    |
|   | <i>Luiz Antônio Feliciano</i>                     |    |

|   |                                                                                                         |    |
|---|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 3 | Práticas pedagógicas para o ensino de inglês na educação infantil de um município do sul do Brasil..... | 44 |
|   | <i>Fernanda Seidel Bortolotti</i>                                                                       |    |
|   | <i>Cibele Krause-Lemke</i>                                                                              |    |

|   |                                                                                                |    |
|---|------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4 | Análise das lutas do espanhol como língua estrangeira em diferentes instâncias de atuação..... | 60 |
|   | <i>Jorge Paulo dos Santos</i>                                                                  |    |
|   | <i>Valeska Gracioso Carlos</i>                                                                 |    |

|   |                                                             |    |
|---|-------------------------------------------------------------|----|
| 5 | O ethos de Jair Bolsonaro: do homem de bem ao genocida..... | 85 |
|   | <i>Renata de Oliveira Carreon</i>                           |    |
|   | <i>Rilari Lorena de Anhaia da Silva</i>                     |    |

|   |                                                       |     |
|---|-------------------------------------------------------|-----|
| 6 | Teorias fonológicas e seus primitivos de análise..... | 105 |
|   | <i>Luciane Trennephol da Costa</i>                    |     |

|   |                                                                    |     |
|---|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 7 | Negociação em golden balls: relevância e conciliação de metas..... | 123 |
|   | <i>Fábio José Rauhen</i>                                           |     |
|   | <i>Andressa Bregalda Belan</i>                                     |     |



|    |                                                                                                                       |     |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 8  | O currículo dos cursos de letras da UEPG:<br>a representação das diversidades.....                                    | 145 |
|    | <i>Lucimar Araujo Braga</i><br><i>Igor Antonio Barreto</i><br><i>Lidiane Kingeski Garbuio</i>                         |     |
| 9  | Leitura e cognição:<br>a relevância na interpretação literária.....                                                   | 169 |
|    | <i>Letícia dos Santos Caminha</i><br><i>Sebastião Lourenço dos Santos</i>                                             |     |
| 10 | Dez obras para ler sobre o espanhol americano.....                                                                    | 186 |
|    | <i>Carlos Felipe Pinto</i>                                                                                            |     |
| 11 | Alfabetização e letramento na base nacional comum curricular:<br>possibilidades de trabalho com o gênero cantiga..... | 211 |
|    | <i>Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira</i><br><i>Greice Castela Torrentes</i>                                          |     |
| 12 | Paradoxos da linguagem no pensamento de Nietzsche:<br>a verdade enquanto metáfora e a escrita perspectivista.....     | 233 |
|    | <i>Fábio Antônio Gabriel</i>                                                                                          |     |
| 13 | A autoria nas plataformas digitais:<br>da colaboração ao anonimato no gênero Fanfic.....                              | 248 |
|    | <i>Daniele Rodrigues Nunes</i><br><i>Paulo Fachin</i>                                                                 |     |
| 14 | Políticas linguísticas in vivo e in vitro no contexto de fronteira.....                                               | 265 |
|    | <i>Maria Elena Pires Santos</i><br><i>Tatiane Lima de Paiva</i><br><i>Ilídio Macaringue Macaringue</i>                |     |
|    | Sobre os autores.....                                                                                                 | 290 |

## Apresentação

O livro “ESTUDOS LINGUÍSTICOS - PERSPECTIVAS TEÓRICAS E APLICAÇÕES” é uma coletânea de artigos com propostas diversas, sobre os estudos linguísticos como por exemplo, um livro que proporciona estudos sobre os gêneros textuais e discursivos, a abordagem semiótica em textos, o ensino a aprendizagem de línguas, a análise do discurso, questões de diversidades, sobre a teoria da relevância e também, política linguística.

O primeiro capítulo “O GÊNERO TEXTO WEB COMO INSTRUMENTO DE ENSINO/APRENDIZAGEM PARA ALUNOS DE SECRETARIADO EXECUTIVO TRILÍNGUE PARTICIPANTES DE UM PROJETO DE ASSESSORIA DE VERSÃO DE TEXTOS”, de autoria de Viviane Cristina Poletto Lugli, tem uma proposta de refletir, o fazer didático, sobre questões como o contexto de produção e recepção (NORD, 2016) no âmbito da tradução e versão de textos.

O segundo capítulo trata do tema, “A SEDUÇÃO E A TENTACÃO EM ANÚNCIO DE CERVEJA”, dos autores, Arlene Lopes Sant’Anna e Luiz Antônio Feliciano tem como objetivo analisar um anúncio da cerveja Antártica, produzido em 2003, pela agência de Publicidade e Propaganda ALMAPBBDO, veiculado na televisão.

Seguindo o capítulo terceiro, de Fernanda Seidel Bortolotti e Cibele Krause-Lemke, tem como título, “PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DE UM MUNICÍPIO DO SUL DO BRASIL” e analisa a oferta de inglês na Educação Infantil (EI) de Guarapuava (PR). Este artigo conclui que os avanços incluem o estabelecimento de

políticas públicas para a EI, combinadas com pesquisas para suporte da teoria e da prática em sala.

E no quarto capítulo, o artigo é sobre a “ANÁLISE DAS LUTAS DO ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA EM DIFERENTES INSTÂNCIAS DE ATUAÇÃO”, de autoria de Jorge Paulo dos Santos e Valeska Gracioso Carlos. Este texto faz uma análise do itinerário percorrido pelas propostas de ensino de língua espanhola no Brasil em diferentes esferas administrativas, abordando diversos momentos da história da educação brasileira e suas políticas linguísticas.

O capítulo cinco, com o título O ETHOS DE JAIR BOLSONARO: DO HOMEM DE BEM AO GENOCIDA, é o artigo de Renata de Oliveira Carreon e Rilari Lorena de Anhaia da Silva. O texto traça um panorama sobre a eleição em 2018 e a derrota em 2022 do ex-presidente da república Jair Messias Bolsonaro. Pelo viés da Análise do Discurso o texto busca na construção do *ethos* de homem de bem no primeiro ano de mandato e do *ethos* de genocida durante o enfrentamento da COVID-19, para descrever como esse deslizamento de imagens contribuíram, de alguma forma, para a não reeleição de Bolsonaro.

O capítulo seis de título TEORIAS FONOLÓGICAS E SEUS PRIMITIVOS DE ANÁLISE contempla o artigo de Luciane Trennephol da Costa. O artigo trata dos primitivos de análise no domínio sonoro sob a ótica das três principais teorias linguísticas: a) Fonologia Estruturalista – trata do conceito de fonema como um som da cadeia sonora da fala que tenha a funcionalidade de uma unidade distintiva; b) Fonologia Gerativa – concebe o traço distintivo como propriedades mínimas de caráter acústico ou articulatório e binárias que compõem simultaneamente os sons da fala, e c) Fonologia de Laboratório (Fonologia Gestual) – o conceito de gesto articulatório é uma unidade de análise que contempla o categórico e o variável da gradiência da fala.

O capítulo sete, NEGOCIAÇÃO EM GOLDEN BALLS: RELEVÂNCIA E CONCILIAÇÃO DE METAS, é o artigo de Fábio

José Rauen e Andressa Bregalda Belan. Neste artigo, a teoria da relevância e a teoria da conciliação de metas são os componentes basilares para a análise do episódio final do *game show* britânico *Golden Balls* – caracterizável em teoria dos jogos como dilema do prisioneiro – em que Lindsay e Jim negociam o prêmio de £8.200. Na perspectiva pragmático-cognitiva, os autores explicam como o contexto de negociação influencia tanto a elaboração, a execução e a vigilância prático-epistêmica de planos de ação intencional como as respectivas argumentações e tomadas de decisão dos participantes.

Com o título O CURRÍCULO DOS CURSOS DE LETRAS DA UEPG: A REPRESENTAÇÃO DAS DIVERSIDADES o capítulo oito traz o artigo de Lucimar Araujo Braga, Igor Antonio Barreto e Lidiane Kingeski Garbuio. O texto é um debate sobre como a educação formal, envolvendo o currículo de um curso de licenciatura em Letras pode promover a inclusão da diversidade, a partir de questões de gênero, de sexualidade e das pessoas com deficiência. A análise do conteúdo conclui que de 1995 a 2015 houve uma evolução no conteúdo dos Projetos Pedagógicos de Letras. Contudo, a qualidade da presença de temas da diversidade como gênero, sexualidade e pessoas com deficiência, ainda são escassos no projeto pedagógico do curso analisado, em vigor até 2022.

O capítulo nove, cujo título é LEITURA E COGNIÇÃO: A RELEVÂNCIA NA INTERPRETAÇÃO LITERÁRIA, dos autores Leticia dos Santos Caminha e Sebastião Lourenço dos Santos, analisa a interpretação literária desde uma perspectiva pragmática que considera a relação texto-leitor como uma comunicação diferida, sem tempo e espaço comuns de referência. No artigo, a interpretação do texto literário, enquanto enunciado recebido fora de seu contexto de produção, é orientada pelo Princípio de Relevância, propriedade psicológica determinada pela relação “custo-benefício” de informações de trabalho da cognição humana.

O capítulo dez, intitulado DEZ OBRAS PARA LER SOBRE O ESPANHOL AMERICANO, traz dez textos que buscam apresentar um panorama para que estudantes e professores de espanhol no Brasil possam ter acesso e conhecimento da diversidade da língua espanhola e seu ensino. Carlos Felipe Pinto apresenta tanto aspectos sociohistóricos como linguísticos do espanhol americano e sua diversidade.

Na sequência, o capítulo onze, cujo título ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: POSSIBILIDADES DE TRABALHO COM O GÊNERO CANTIGA, as autoras Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira e Greice Castela Torrentes apresentam uma proposta pedagógica de sequência didática sobre o gênero discursivo Cantiga, a fim de aliar a alfabetização e o letramento em sala de aula no 1º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e contribuir para apropriação do sistema de escrita ao mesmo tempo que se considera a compreensão da função social do gênero.

O capítulo doze, por sua vez, denominado PARADOXOS DA LINGUAGEM NO PENSAMENTO DE NIETZSCHE: A VERDADE ENQUANTO METÁFORA E A ESCRITA PERSPECTIVISTA, de Fábio Antônio Gabriel, tem como objetivo evidenciar a relação entre a linguagem e a verdade no pensamento do filósofo Nietzsche. O autor evidencia a busca de Nietzsche em evidenciar a relação entre a linguagem e as concepções de verdade.

O décimo terceiro capítulo, A AUTORIA NAS PLATAFORMAS DIGITAIS: DA COLABORAÇÃO AO ANONIMATO NO GÊNERO FANFIC, aponta para um tema extremamente atual, a *fanfic* e práticas de cultura colaborativa. Os autores, Daniele Rodrigues Nunes e Paulo Fachin, buscam discutir brevemente o papel do autor, tendo como base o ficwriter, ou seja, escritor de *fanfic*; para isso, utilizando exemplos de alguns autores do gênero na plataforma Wattpad.

Finalmente, o capítulo final desta obra, o décimo quarto, trata de compreender como as políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* se atualizam na paisagem linguística de Ciudad del Este, região de tríplice fronteira entre Argentina, Brasil e Paraguai. Os autores, Maria Elena Pires-Santos, Tatiane Lima de Paiva e Ilídio Macaringue buscam refletir sobre contextos super diversos de fronteiras e práticas plurilíngues.

Lucimar Araujo Braga  
Sebastião Lourenço dos Santos  
Valeska Gracioso Carlos

# O gênero texto *web* como instrumento de ensino/aprendizagem para alunos de secretariado executivo trilíngue participantes de um projeto de assessoria de versão de textos

Viviane Cristina Poletto Lugli

## Introdução

O estudo sobre o ensino e a aprendizagem de tradução/versão por meio de diferentes gêneros autênticos que emergem em práticas sociodiscursivas, no contexto de Secretariado Executivo Trilíngue, é basilar para o professor de línguas repensar a sua prática pedagógica e elaborar sequências didáticas adequadas ao contexto. Considerando que o gênero influencia sobremaneira nas decisões do tradutor, assim como as razões que o geram, o contexto de produção e recepção, além dos fatores como convenções sobre a codificação/organização textual, torna-se *sine qua non* o olhar do professor para essa prática de linguagem em um projeto de assessoria de versão de textos que prepara alunos para trabalharem em empresas, dentre as quais uma das funções é a de traduzir.

Nesse contexto, realizamos este estudo — sobre o modo como os nossos alunos vinculados a um projeto de assessoria de tradução/versão<sup>1</sup> vertem o gênero texto web — concebendo a tradução como uma prática social situada em que o gênero texto web torna-se, para nós, um objeto mediador para o ensino de tradução no par de línguas português-espanhol.

---

1. Embora utilizemos o termo tradução, os alunos envolvidos no projeto de Assessoria nesta fase inicial do projeto apenas vertem os textos para a língua espanhola, ou seja, não traduzem textos da língua espanhola para a língua portuguesa. Logo, o termo versão é utilizado para referir-se à retextualização do texto fonte em língua portuguesa para o texto alvo em língua espanhola.



A versão de textos, é segundo Taberne (2015) aquela que se realiza da língua materna do tradutor para uma língua diferente dessa. Logo, ao ser diferente, envolve uma interpretação e análise rigorosa, em uma situação em que o tradutor se encontra em um entre-lugar (OLHER, 2010) e precisa fazer escolhas na tentativa de dizer o mesmo a outros (SOBRAL, 2008).

Nesse eixo de ação, entendemos que os alunos se encontram, durante a versão de textos, com uma problemática particular relacionada a enunciados que portam significados discursivos que precisam ser negociados no par de línguas de uma tradução interlingual, motivo que nos leva a reconhecer que os gêneros textuais impõem ao tradutor restrições que podem ser interpretadas por meio da esfera a que pertence o gênero, da organização textual e dos indícios e elementos textuais que configuram o gênero. Logo, torna-se explícito para o professor a insuficiência de pretender que o aluno, ao traduzir/ verter textos, mobilize apenas o conhecimento superficial dos pares de línguas com o qual trabalha, mas sim requer-se que o aluno tenha capacidades para agir pela linguagem, utilizando técnicas de tradução adequadas para saber agir nos diferentes contextos de produção e recepção em que emerge cada *encargo de tradução* (NORD, 2016).

Nesse contexto, tanto a linguagem como as línguas materna e estrangeira configuradas por um gênero passam a mediar o nosso ensino de tradução. A linguagem é mediadora porquanto ela é segundo Garcez (1998, p. 46-47 apud DROGUI, 2014, p. 15), “uma atividade humana cujas categorias observáveis se modificam no tempo e apresentam um funcionamento totalmente interdependente do tipo de contexto social em que ocorrem [...]”. Logo, essa atividade humana no contexto de comunicação global envolve uma semiose que circunscreve o gênero texto web; envolve uma língua por meio da qual retextualizamos o gênero, instrumento semiótico que, com os seus elementos constitutivos, concretiza a nossa comunicação com o outro, dando corpo e forma à comunicação por meio da tradução.

Drogui (2014, p. 11) afirma que “Para quem a língua e a linguagem são objetos de ensino, a exclusão dos gêneros do meio virtual em seus planejamentos pode resultar em uma aprendizagem claudicante.”

Logo, preparar os alunos de língua espanhola, de um curso de nível superior em Secretariado Executivo Trilíngue, para a tradução das práticas de linguagem presentes, em suportes virtuais, como o texto web, é essencial para observar como esse aprendiz de tradutor se comporta ante essa nova forma de usar a linguagem em situações fronteiriças em que emerge a tradução/versão português-espanhol; em um contexto em que o trabalho com a tradução se torna representativo para a sociedade e para o ensino.

A tradução, devido à revolução da internet, ocupa, inevitavelmente, grande representatividade e poder no contexto global, o que comprova que traduzir é uma necessidade humana; é uma prática social, assim como é a compreensão e produção de textos no seio da vida social.

Por razões de relevância como essa, associando esse fator ao contexto de internacionalização em que vivemos, motivamo-nos a observar e refletir, por meio do projeto de assessoria de tradução/versão do site da Universidade em que atuamos, as técnicas de tradução, segundo a classificação de Molina e Hurtado Albir (2002), mobilizadas pelos alunos para a versão dos textos, assim como as capacidades de linguagem necessárias para agirem por meio dessa prática social.

Desse modo, considerando que essa é uma prática social que envolve a ocorrência de interferências entre as línguas para traduzir os gêneros — cuja função é propagar-se ao longo do tempo e do espaço, tornando global aquilo que é local, possibilitando negociações no contexto de mercado internacional, removendo barreiras e distâncias culturais — podemos repensar a articulação estratégica entre o fazer do aluno e o que carece de replanejamento no ensino.

Assim, realizamos este estudo, entendendo a tradução como condição humana, característica que se explica pelo fato de ela existir para o outro e pelo outro. Somando-se a isso, precisamos considerar que, conforme Hermans (1996), a tradução pode ser compreendida como sinônimo de compreensão e interpretação, noção que compartilhamos porque anteriormente às decisões a serem tomadas na produção do texto de chegada, é necessário o entendimento de conceitos presentes no texto de partida.

Concordando com Hermans (1996) que tradução e compreensão caminham juntas, nosso foco, neste artigo, é demonstrar que ao trabalharmos com a tradução/versão como um tipo de leitura e escrita, cujo sentido se constrói no deslizar dos enunciados — que leva a escolhas situadas, datadas, de diferentes técnicas de tradução para atingir a função do texto na língua de chegada — torna-se *sine qua non* o desenvolvimento de capacidades de linguagem do aluno-tradutor, em formação, e o olhar para as suas capacidades com o fim de delimitarmos novas ações didáticas para esse trabalho de formação, em nosso contexto, que é o curso de Secretariado Executivo.

Desse modo, demonstraremos neste estudo que ao considerarmos o aluno-tradutor em formação como um leitor e escritor, em potencial, o ato de compreender o gênero texto web como a conjunção da decodificação e da atribuição de significados só é possível por meio de capacidades.

Nesse eixo de ação, o gênero texto web é aqui considerado como instrumento (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004) ao qual se recorre para a produção, compreensão e retextualização<sup>2</sup>. Já a tradução é concebida conforme Batalha e Pontes Jr. (2007), como uma prática social comunicativa que permite ao tradutor mobilizar técnicas tradutórias para cumprir com o *skopos*<sup>3</sup> da tradução (VERMEER, 1983 apud NORD, 2016).

---

2. Concebemos a retextualização no sentido de Travaglia (2003) para quem traduzir significa reescrever.

3. Finalidade da tradução.

O aluno-tradutor, nesse caso, desenvolve a sua aprendizagem por meio da relação entre gêneros, projetos e ensino.

Visamos a demonstrar, portanto, que o desenvolvimento de capacidades de linguagem dos aprendizes de espanhol pode contribuir para a aprendizagem de versão de textos português-espanhol e que dentre as capacidades estão as escolhas tradutórias que não seriam possíveis sem a inter-relação entre os diferentes tipos de conhecimentos envolvidos na produção textual, segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz e Schneuwly (2004).

Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 65) explicam as capacidades como “[...] *aptitudes puestas en juego en el funcionamiento y desarrollo del lenguaje*<sup>4</sup> [...]”. Essas atitudes estão atreladas a questões linguísticas, contextuais — sobre o mundo físico, sociossubjetivo — e discursivas que se referem ao modo como pode-se gerar um texto por meio de seus tópicos, sua progressão temática e parágrafos com determinadas sequências textuais típicas do enunciado.

Portanto, organizamos este estudo em 3 tópicos: i) a base teórica que se constitui pela teoria do interacionismo sociodiscursivo (ISD), proposta pelo grupo de Genebra (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993; DOLZ e SCHNEUWLY, 2004; BRONCKART, 1999) que concebe os textos como unidade de trabalho e os gêneros como objeto de ensino, assim como as técnicas de tradução, segundo Molina e Hurtado Albir (2002), por estarem atreladas às tomadas de decisões do tradutor; ii) a apresentação de dados; iii) as considerações finais.

Entendemos que assim poderemos pensar em uma nova implementação didático-pedagógica para essa habilidade que, a nosso ver, poderia ser considerada a 5ª. habilidade no ensino de línguas.

---

4. [...] atitudes mobilizadas no funcionamento e desenvolvimento da linguagem [...]. (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993, 65, tradução nossa).

## Fundamentação teórica

O foco das teorias desconstrucionistas está na tradução como resultado de uma leitura realizada por um agente, imerso em uma comunidade interpretativa (FISH, 1980) que faz escolhas no ato de traduzir, as quais estão relacionadas à situação de produção e recepção (NORD, 2016) em que se situa a tradução.

Essa visão de tradução que compartilhamos estabelece um diálogo entre esta concepção de trabalho de tradução e a teoria da didática de ensino de línguas proposta pelo interacionismo sociodiscursivo, uma vez que as ações de linguagem só podem ser estudadas a partir de situações comunicativas específicas.

Hurtado Albir (2001), ao referir-se aos estudos teóricos sobre tradução, considera que esses estudos tiveram um notável desenvolvimento e que observa-se a aceitação de diversos modelos de análise do ato de traduzir, estando entre eles o modelo linguístico, comunicativo, sociocultural, cognitivo, os quais nos permitem conhecer a tradução em suas diferentes perspectivas, dentre as quais destacamos aqui a perspectiva que concebe esta pesquisa: a de tradução como uma atividade cognitiva que requer do aluno-tradutor determinadas competências, “[...] como fenômeno social relacionado com outras atividades do indivíduo etc.” (HURTADO ALBIR, 2001, p.152, tradução nossa).

Assim, as noções de competência de tradução, expostas por Hurtado Albir (2001), também se relacionam com a competência de reconhecimento de gêneros textuais ao referir-se ao processo cognitivo do tradutor. Essa noção de competência preconizada pelo PACTE<sup>5</sup>, remete ao sistema subjacente de conhecimentos e atitudes necessárias para traduzir, tais como um conhecimento experto, um conhecimento operativo e 5 subcompetências (bilíngue, extralinguística, de conhecimentos de tradução, instrumental e estratégica). Desse modo, o esquema de capacidades de linguagem proposto por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993) e Dolz e

---

5. PACTE é um grupo de estudos, criado por Hurtado Albir, da Universidade Autônoma de Barcelona que investiga aspectos relacionados com a aquisição e competência em tradução.

Schneuwly (2004) está imbricado no conceito de competência e observa-se uma articulação entre as definições.

Cintrão (2002) cita também a competência de transposição de gêneros de discursos. Esse tipo de competência se relaciona à reformulação do texto de partida para o texto de chegada, ou seja, à retextualização.

Ao considerarmos que a tradução envolve um processo de transposição de gêneros, estamos aludindo à noção de capacidades preconizada pelo quadro da teoria do interacionismo socio-discursivo. A competência de transposição de gêneros de discursos corresponde à ativação de capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas requeridas para um tradutor ou alunos de tradução compreenderem e retextualizarem o gênero, uma vez que as escolhas textuais utilizadas na versão do enunciado escrito serão resultados da apreciação valorativa que o aluno (tradutor em formação) faz do texto que lê e daquilo que traduz.

Por essa razão, o conhecimento sobre a manifestação da linguagem em determinada comunidade interpretativa (FISH, 1980) é essencial. Isso porque é essa comunidade que pode regular o tipo de mobilização de capacidades que se requer de um tradutor para verter um texto, visto que cada comunidade/esfera da atividade humana elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados (BAJTÍN, 2005).

Nesse eixo de ação, as noções de capacidades, são fundamentais para nós, visto que o tradutor, como afirma Sobral (2008), “vive Babel, vive o paradoxo confusão/ portão de Deus” e, por isso, munir-nos de capacidades de linguagem para debruçar-nos sobre a dimensão filosófica da linguagem para traduzir o outro, a partir de uma enunciação que precisa ser mediada, tende a permitir ao aluno-tradutor ampliar as possibilidades de manipulação da linguagem do texto a ser vertido.

Nesse sentido, o aluno, ao traduzir um determinado gênero textual necessita apropriar-se dos esquemas de utilização de tal gênero. Para tanto, é preciso não apenas mobilizar as re-

apresentações sobre o meio físico da interação comunicativa e sobre o contexto de produção (capacidade de ação); mas também observar como se organiza a infraestrutura do texto, ou seja, os tipos de sequências textuais e tipos de discurso que o constituem (capacidades discursivas).

Somando-se a isso, é necessário observar os mecanismos de textualização e enunciativos, além de analisar os itens lexicais que estão relacionados com as capacidades linguístico-discursivas.

Quando o aluno operacionaliza desse modo a tradução de um texto, ele está mobilizando os três tipos de capacidades definidas por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993), Dolz e Schneuwly (2004) da seguinte forma:

i) “capacidade de ação: refere-se à habilidade do sujeito construir conhecimentos ou mobilizar representações sobre o contexto de produção de um texto;

ii) capacidade discursiva: está relacionada com a habilidade do sujeito em ativar conhecimentos sobre a organização do conteúdo em um texto;

iii) capacidade linguístico-discursiva: refere-se à habilidade do sujeito em construir conhecimentos referentes aos recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto.

Logo, esses parâmetros de trabalho com o gênero, propostos pelo ISD, resultam benéficos para sua aplicação ao ensino/aprendizagem de tradução/versão em língua espanhola, pertencente ao âmbito do projeto de tradução do site realizado com alunos de Secretariado Executivo, o qual envolve uma tipologia variada de conteúdos do gênero texto web.

Defendemos que os gêneros textuais são instrumentos necessários para a compreensão e aprendizagem da tradução. Isso porque a comunicação verbal somente se realiza por meio desses enunciados que são tão multiformes quanto as esferas da atividade humana, como afirma Bajtín (2005).

Centrando-nos no propósito de analisar as capacidades dos alunos — para a retextualização do gênero texto web — que contribuem para a compreensão e aprendizagem da tradução, ilustraremos as capacidades de linguagem requeridas e utilizadas pelos alunos para a atividade de versão de 24 textos web, porém, primeiramente, exporemos o referencial teórico sobre as técnicas de tradução que explicam, em parte, o agir pela linguagem do aluno-tradutor em formação, a metalinguagem da tradução.

## **Técnicas de tradução**

Para Hurtado Albir (2016), a tradução envolve conhecimentos, problemas, processos, métodos e técnicas.

Ao discorrer sobre o método de tradução nas teorias modernas, a autora destaca a complexidade que envolve a sua eleição, no decorrer do percurso, e a importância da finalidade da tradução para a análise do melhor método a ser adotado. Embora muitos estudiosos tenham usado termos diferentes para o método, tais como estratégias, fases, procedimentos, entre outros; Hurtado Albir (2016) defende a ideia de que o método é o modo como nos comportamos diante do texto, as técnicas são os modos usados nos recortes menores destas composições, e as estratégias, por sua vez, são mecanismos para resolver problemas em todas as fases do procedimento.

Assim, refletiremos sobre o desenvolvimento da retextualização do gênero texto web, demonstrando o uso de técnicas empregadas pelos alunos, visto que essas técnicas cujas formulações teóricas os alunos podem até desconhecer, como afirmam Gonçalves e Esqueda (2019), embasam as suas escolhas tradutórias.

Molina e Hurtado Albir (2002) explicam que uma tradução reflete a postura do tradutor. As autoras definem as técnicas como procedimentos interlinguísticos que se utilizam com a finalidade de encontrar equivalências na tradução. Segundo as



pesquisadoras, as técnicas utilizadas por um tradutor, além de serem visíveis nos resultados da tradução, de serem funcionais e de serem classificadas por meio de uma comparação com o texto fonte, ainda se caracterizam por afetarem pequenas unidades do texto e por sua natureza discursiva e pragmática.

Molina e Hurtado Albir (2002) afirmam que as técnicas não são mobilizadas na tradução por serem consideradas boas, mas pelas questões contextuais advindas das características do gênero, características do público da tradução etc. Por essa razão, o olhar para as técnicas é também relevante.

As técnicas estão classificadas pelas autoras em dezoito tipos: i) adaptação; ii) amplificação; iii) empréstimo; iv) decalque; v) compensação; vi) descrição; vii) criação discursiva; viii) equivalente estabelecido; ix) generalização; x) ampliação linguística; xi) compressão linguística; xii) tradução literal; xiii) modulação; xiv) particularização; xv) omissão; xvi) substituição; xvii) transposição e xviii) variação.

É de acordo com essa classificação que demonstraremos as técnicas utilizadas pelos alunos que participaram do projeto, traduzindo um total, até o momento, de 24 textos.

## **Apresentação de dados**

O ensino de tradução/versão de textos é favorecido por meio de tarefas, ou seja, dos próprios encargos atribuídos pela Universidade para o projeto de tradução do site institucional.

Assim, passamos a demonstrar como os alunos lidaram com esses encargos durante o projeto de assessoria.

Devido ao espaço limitado para a produção deste artigo, selecionamos 6 exemplos, extraídos da tradução dos 24 textos vertidos para a língua espanhola, que serão expostos nos quadros I a VI, em que explicamos as capacidades de linguagem e as técnicas empregadas pelos alunos para a tradução.

Para tanto, apresentamos nos quadros: i) os excertos de textos em português que geraram problemas na tradução; ii) os excertos em espanhol com o problema sublinhado em negrito; iii) o tipo de problema; iv) a técnica de tradução empregada, de acordo com a classificação de técnicas expostas por Molina e Hurtado Albir (2002); v) a capacidade de linguagem mobilizada para a tradução.

Quadro I: Excerto 1 em português, espanhol, problema, técnicas e capacidades de linguagem

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Texto em português</b>       | 1.Destaque também para a Tecidoteca, outro projeto permanente no Câmpus, que disponibiliza um acervo de Bandeiras Têxteis (de tecidos, não tecidos e malhas) para consulta e pesquisa, possibilitando o manuseio da matéria prima, inclusive para pesquisa em moda e áreas afins.                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| <b>Texto em espanhol</b>        | Énfasis también en la Tejidoteca que es otro proyecto permanente en el Campus y disponibiliza un acervo de Banderas Textiles (de tejidos, no tejidos y de punto) para consulta e investigación, lo que permite la manipulación de la materia prima incluso para la investigación en moda y áreas relacionadas.                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| <b>Problema</b>                 | Problema de progressão temática por meio do elemento linguístico “ <b>Énfasis</b> ” e com o uso dos seguintes mecanismos linguístico-discursivos: “ <b>que es, y disponibiliza, de punto, relacionadas</b> ”.<br>A versão adequada para a retextualização do excerto é “Destacamos también la Tejidoteca, otro proyecto permanente en el Campus que pone a disposición un acervo de Banderas Textiles (de tejidos, no tejidos y mallas) para consulta e investigación, lo que permite la manipulación de la materia prima incluso para la investigación en moda y áreas afines”. |
| <b>Técnicas de tradução</b>     | Tradução literal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Capacidades de linguagem</b> | Ação e Linguístico-discursiva                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro II: Excerto 2 em português, espanhol, problema, técnicas e capacidades de linguagem

|                          |                                                                                                                                            |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto em português       | 2. O Lepac faz exames para detectar doenças como a covid-19, leishmaniose, <b>hepatites</b> ...                                            |
| Texto em espanhol        | El LEPAC realiza pruebas para detectar enfermedades como la Covid-19, la leishmaniose, las <b>hepatites</b> ...                            |
| Problema                 | Problema causado pelo perigo da semelhança entre as línguas emparentadas. O correto é excluir “hepatites” e escrever “ <b>hepatitis</b> ”. |
| Técnicas de tradução     | Tradução literal                                                                                                                           |
| Capacidades de linguagem | Linguístico-discursiva                                                                                                                     |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro III: Excerto 3 em português, espanhol, problema, técnicas e capacidades de linguagem

|                          |                                                                                                                                                                                                                                              |
|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Texto em português       | 3. No Câmpus Regional de Cianorte, são oferecidos os cursos de Ciências Contábeis, Pedagogia, Moda e Design. Como a cidade é um polo da indústria têxtil, os cursos <b>têm atendido a demanda</b> de profissionais capacitados para o setor. |
| Texto em espanhol        | En el Campus Regional hay cursos de Ciencias Contables, Pedagogía, Moda y Diseño. Debido al hecho de Maringá ser un polo industrial textil, los cursos <b>han atendido la demanda</b> de profesionales capacitados del sector.               |
| Problema                 | O pretérito perfeito não tem o mesmo sentido de “têm atendido”.<br>A opção adequada para o contexto é “los cursos atienden a la demanda...”                                                                                                  |
| Técnicas de tradução     | Ampliação lingüística                                                                                                                                                                                                                        |
| Capacidades de linguagem | Ação e Linguístico-discursiva                                                                                                                                                                                                                |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro IV: Excerto 4 em português, espanhol, problema, técnicas e capacidades de linguagem

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Texto em português</b>       | 4. O Laboratório de Ensino e Pesquisa em <b>Análises Clínicas</b> (LEPAC) da UEM é o laboratório de referência no Noroeste do Paraná, <b>recebendo</b> pacientes de 115 cidades.                                                                        |
| <b>Texto em espanhol</b>        | El Laboratorio de Enseñanza e Investigación en <b>Análisis Clínicos</b> (LEPAC) de la UEM es el laboratorio de referencia en el Noroeste de Paraná, <b>recibe</b> pacientes de 115 ciudades.                                                            |
| <b>Problema</b>                 | Problema com o heterogênico “análisis” e na organização interna do texto, com a forma verbal “recibe”. Para a revisão, optou-se por inserir ponto e dar progressão ao parágrafo do seguinte modo:<br>“El laboratorio recibe pacientes de 115 ciudades.” |
| <b>Técnicas de tradução</b>     | Tradução literal da palavra “análise” e ampliação linguística para dar progressão ao parágrafo, repetindo o sujeito da proposição “El laboratorio recibe...”                                                                                            |
| <b>Capacidades de linguagem</b> | Linguístico-discursiva e Discursiva                                                                                                                                                                                                                     |

Fonte: Elaboração própria.

Quadro V: Excerto 5 em português, espanhol, problema, técnicas e capacidades de linguagem

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Texto em português</b>   | 5. O Hemocentro Regional de Maringá é referência regional, atendendo doadores de sangue e candidatos à doação de medula óssea. Oferece hemocomponentes para unidades conveniadas à 15ª Regional de Saúde e contribui com a manutenção dos <b>estoques</b> no Paraná.                                 |
| <b>Texto em espanhol</b>    | El Hemocentro Regional de Maringá es una referencia regional que atiende a los donantes de sangre y a los candidatos a la donación de médula ósea. Ofrece hemocomponentes para las unidades conveniadas a la 15ª Regional de Salud y contribuye con el mantenimiento de los <b>stocks</b> en Paraná. |
| <b>Problema</b>             | Existe o uso da palavra “ <b>existencias</b> ”. No entanto, é adequado manter a palavra <b>stocks</b> , em inglês, por tratar-se de sangue, visto que a palavra existências se refere a uma mercadoria que seria vendida.                                                                            |
| <b>Técnicas de tradução</b> | Empréstimo puro                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

|                                 |                               |
|---------------------------------|-------------------------------|
| <b>Capacidades de linguagem</b> | Ação e Linguístico-Discursiva |
|---------------------------------|-------------------------------|

Fonte: Elaboração própria.

Quadro VI: Excerto 6 em português, espanhol, problema, técnicas e capacidades de linguagem

|                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Texto em português</b>       | 6. O Câmpus Regional de Umuarama conta com uma fazenda-escola, instalada em uma área de <b>67 alqueires</b> onde os cursos de Agronomia e Medicina Veterinária são ministrados.                                                                                                                                |
| <b>Texto em espanhol</b>        | El Campus Regional de Umuarama cuenta con una hacienda-escuela, instalada en un área de <b>67 fanegas</b> donde se imparten los cursos de Agronomía y Medicina Veterinaria.                                                                                                                                    |
| <b>Problema</b>                 | Fanegas é uma referência cultural e não possui a mesma extensão de alqueire. Por isso, a sugestão de versão foi: El Campus Regional de Umuarama cuenta con una hacienda-escuela, instalada en un área de <b>1.621.400 metros cuadrados</b> , donde se imparten los cursos de Agronomía y Medicina Veterinaria. |
| <b>Técnicas de tradução</b>     | Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <b>Capacidades de linguagem</b> | Ação e Linguístico- Discursiva                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Fonte: Elaboração própria.

Por meio dos quadros acima observamos que a técnica de tradução literal foi utilizada 6 vezes, a saber: para a versão de “destaque, malhas, disponibiliza, afins, hepatite e análises clínicas”.

Podemos associar a escolha dessa técnica com a capacidade linguístico-discursiva do aluno para a versão de 5 dos 6 elementos linguísticos acima mencionados. Somando-se a sua capacidade linguístico-discursiva, temos de destacar também a sua capacidade de ação, visto que o aluno, ao verter o elemento linguístico “malhas”, precisou mobilizar o seu conhecimento sobre o contexto para optar pelo equivalente de “malha” na versão em espanhol. A escolha do equivalente correto pelo aprendiz não

aconteceu porque a sua capacidade de ação foi insuficiente para entender que a opção pela expressão “de punto” não é considerada sinônimo perfeito de “malla”, visto que o texto a ser vertido não diz que são tecidos de malha, mas a própria malha. Logo, a tradução pela expressão “de punto”, poderia gerar um significado diferente do significado apresentado no texto fonte. Por isso, sugerimos a alteração para o equivalente “malla”.

A técnica de ampliação linguística, por sua vez, foi mobilizada 2 vezes, sendo 1 vez para a substituição do pretérito perfeito em espanhol “*han atendido*” para “*los cursos atienden*” e a segunda vez para atribuir coesão ao verbo “recebendo”, inserido no texto em português que havia sido traduzido por “*recibe*” pelo aluno, gerando, no entanto, problema na organização interna do texto.

Logo, o próprio uso das técnicas mobilizou também o uso dos dois tipos de capacidades: i) a capacidade de ação porque o aluno precisava reconhecer que a forma verbal “têm atendido” não corresponde culturalmente à forma verbal “*han atendido*” e a capacidade linguístico-discursiva, uma vez que o discente precisava substituir essa forma verbal por outra que tivesse correspondência de sentido. O mesmo tipo de comportamento ocorreu com a substituição de “recebendo” por “*recibe*” no excerto 4.

Observamos também a ocorrência do empréstimo puro para a tradução do vocábulo “estoque”, em português, para “*stocks*”, em espanhol. O uso dessa técnica de tradução revelou que o aluno precisa ter conhecimento contextual para escolher se traduziria por “*existencias*” ou “*stocks*”. Ao mobilizar esse conhecimento, portanto, o aprendiz, além de precisar utilizar sua capacidade de ação, necessitou também utilizar a capacidade linguístico-discursiva para escrever corretamente a palavra a ser traduzida.

Já no excerto 6, do quadro VI, manifesta-se o uso da técnica de descrição, pois a unidade de medida de superfície agrária “alqueire”, que em português possui variações segundo o estado

do Brasil onde é utilizada<sup>6</sup>, poderia gerar um total errôneo em metros quadrados com o uso do termo em espanhol “*fanegas*”, que por sua vez também possui diferenças de acordo com a região na Espanha, desconhecendo-se as variações em outros países. Assim, o aluno precisou mobilizar a sua capacidade de ação (conhecimento contextual) para decidir que não poderia traduzir o vocábulo por “*fanegas*” e sim descrevê-lo. Para proceder à descrição foi realizada uma solicitação ao diretor da fazenda-escola no Câmpus Umuarama, para a obtenção do cálculo total em metros quadrados, permitindo-nos assim, eliminar a necessidade de utilizar a unidade de medida em questão. Em lugar de “67 *fanegas*”, traduziu-se por “1.621.400 *metros cuadrados*”.

Logo, por meio dos quadros I a VI, constatamos que a capacidade linguístico-discursiva é sempre mobilizada na tradução, ocorrendo na versão dos 6 excertos exemplificados. Já a capacidade de ação precisou ser mobilizada 4 vezes e a capacidade discursiva 2 vezes para solucionar os problemas internos do texto.

Esses são, portanto, alguns dos excertos representativos que selecionamos para demonstrar o modo como analisamos as técnicas e capacidades, pois ao analisarmos os textos na totalidade, obtivemos resultados mais completos que nos demonstraram como podemos repensar nossas implementações didáticas no tocante ao desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos para a tradução.

Para demonstrar as capacidades de linguagem que consideramos, por meio de nossas análises, serem necessárias ainda ser desenvolvidas pelos alunos, observadas pelos problemas encontrados nos textos traduzidos, inserimos aqui o quadro 7, com os nomes dos respectivos textos que constituíram os encargos dos alunos no projeto e as capacidades requeridas:

---

6. Em São Paulo 1 alqueire equivale a 2,42 hectares, porém em Minas, Rio de Janeiro e Goiás, 1 alqueire corresponde a 4,84 hectares, segundo o dicionário Larousse.

Quadro VII: Totalidade de textos traduzidos e capacidades que precisam ser desenvolvidas.

| Textos traduzidos                                                                                 | Quantidade e tipo de capacidades (A <sup>7</sup> , D <sup>8</sup> , LD <sup>9</sup> ) | Textos traduzidos                                 | Quantidade e tipo de capacidades (A, D, LD) |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| 1.UEM em números                                                                                  | 1 A + 4 LD                                                                            | 13.Unidade de Psicologia Aplicada                 | 3 LD                                        |
| 2.Centro Técnico de Irrigação                                                                     | 1 LD                                                                                  | 14.Campus de Umuarama                             | 1 A + 2 LD                                  |
| 3.Internacionalização                                                                             | 28 LD                                                                                 | 15. Campus Regional de Cianorte                   | 6 LD                                        |
| 4.Núcleo de Inovação Tecnológica                                                                  | 1 D + 3 LD                                                                            | 16. Campus Regional do Noroeste                   | 1 A + 3 LD                                  |
| 5.Núcleo de Pesquisa Aplicada à Agricultura                                                       | 2 LD                                                                                  | 17. Estação Experimental de Psicultura – Distrito | 12 LD                                       |
| 6. Portifólio de tecnologias                                                                      | 4 LD                                                                                  | 18. Unidade de Mama                               | 3 LD                                        |
| 7.Programas de Ensino                                                                             | 21 LD                                                                                 | 19. Centro Mesorregional                          | 3 LD                                        |
| 8.Tradução Vídeo Institucional                                                                    | 1 A + 27 LD                                                                           | 20. Hospital Universitário                        | 8 LD                                        |
| 9. Banco de Leite Humano                                                                          | 2 LD                                                                                  | 21.Nupélia                                        | 4 LD                                        |
| 10. Bibliotecas UEM                                                                               | 2 LD                                                                                  | 22.LEPAC                                          | 5 LD                                        |
| 11. Campus Sede UEM                                                                               | 1 LD                                                                                  | 23.Educação a Distância                           | 9 LD                                        |
| 12. Hemocentro Regional de Maringá                                                                | 3 LD                                                                                  | 24.Fazenda Experimental                           | 11 LD                                       |
| <b>Total de capacidades de linguagem que precisam ser desenvolvidas: 174 (4 A + 2 D + 168 LD)</b> |                                                                                       |                                                   |                                             |

Fonte: Elaboração própria.

7. Capacidade de Ação.

8. Capacidade Discursiva.

9. Capacidade Linguístico-Discursiva.



O quadro VII nos demonstra que — para traduzir os 24 textos que fizeram parte desta pesquisa — os alunos precisaram ser capazes de mobilizar 4 capacidades de ação, 2 capacidades discursivas e 168 capacidades linguístico-discursivas.

Portanto, para a retextualização dos 24 textos cuja língua de partida era a língua portuguesa, as capacidades que mais precisaram ser mobilizadas foram as capacidades linguístico-discursiva e as capacidades de ação. Apenas em 2 casos observamos que os alunos tiveram dificuldades com a organização interna do texto, mobilizando para isso, capacidades discursivas. Esse dado é relevante porque demonstra que quase não há variação nos tipos discursivos, sequências textuais, modos de dar progressão temática nos pares de línguas envolvidos na tradução.

Assim, os dados revelam que é necessário ainda trabalhar conteúdos que desenvolvam mais capacidades linguístico-discursivas e capacidades de ação na formação do aluno.

Quanto às técnicas empregadas, houve a predominância da tradução literal, com ocorrência de empréstimo puro, ampliação linguística e descrição.

Desse modo, entendemos que as técnicas utilizadas comprovam que tradução é diferença (RODRIGUES, 2000) e que no processo de versão dos textos, precisamos levar em consideração os atributos do cibergênero, segundo Araújo (2003), dentre os quais estão os microcontextos e a interatividade que também influenciam nas técnicas de tradução a serem empregadas na retextualização.

## Considerações Finais

O trabalho com a versão dos *textos web* nos permitiu analisar não somente as questões sintáticas, mas questões pragmáticas, interculturais e discursivas que nos serviram de indícios para repensar nossa ação didática no ensino de tradução em língua espanhola.

Tratou-se de um trabalho, para nós, considerado relevante porque além de trazer evidências sobre a nossa prática e sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos, direcionou também o olhar para a funcionalidade que está entre a máquina, o usuário e o enunciador do gênero, uma vez que a sua funcionalidade é diferente de outros textos abrigados em outros suportes textuais.

Somando-se a isso, não há como negar que esse tipo de operacionalização da linguagem, que é a versão de textos, contribuiu sobremaneira para reconhecermos necessidades de aprendizagem dos alunos e para repensarmos o nosso fazer didático.

## Referências

ARAÚJO, J. P. **Caracterização do cibergênero home page corporativa ou institucional**. Linguagem em Estudo. Tubarão: Editora UNISUL. v.3. n.2, p.135-167, jan-jun. 2003.

BAKTÍN, M. **Estética de la creación verbal**. 1ª. ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso**: por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CINTRÃO, H.P. Traduzindo formas de tratamento do espanhol peninsular ao português de São Paulo: uma visão semiótica e ideológica. In: **An. 2. Congr. Bras. Hispanistas** Oct. 2002. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100057&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000012002000100057&script=sci_arttext)>. Acesso em 28 jun.2012.

**Dicionário enciclopédico ilustrado Larousse**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007. 1a edição brasileira: 2007.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de Linguistique Appliquée**, Paris: Société Nouvelle Didier Érudition, n. 102, p. 23-37, 1993.

DROGUI, A. P. Interação no meio virtual e ensino de línguas: análise de uma proposta para a formação de professores de língua espanhola. **Dissertação em Estudos da Linguagem**. UEL. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/espanhol\\_dissertacoes/dissertacao\\_amabile\\_piacentine\\_drogui.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/fevereiro2016/espanhol_dissertacoes/dissertacao_amabile_piacentine_drogui.pdf)

GONÇALVES, J.L.V.R; ESQUEDA, M. D. O desenvolvimento da competência teórica e metateórica em tradução: as técnicas de tradução e a sua metalinguagem. In: ESQUEDA, M. D (org). **Ensino de tradução [recurso eletrônico]:** proposições didáticas à luz da competência tradutória. Uberlândia: EDUFU, 2019.

FISH, S. **Is there a text in this class?** Tradução de Rafael Eugenio HOYOS ANDRADE. Alfa, São Paulo, 36: 189-206, 1992.

HERMANS, T. **Translation's other.** Inaugural lecture. London: UCL.1996.

HURTADO ALBIR, A. **Traducción y Traductología.** Introducción a la Traductología. Madrid: Ediciones Cátedra, 2016.

MOLINA, L; HURTADO ALBIR, A. **Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functionalist Approach.** Meta, 2002.

NORD, C. **Análise textual em tradução:** bases teóricas, métodos e aplicação didática. Transtextos, 2016.

OLHER, R.M..Heterogeneidade nas representações de tradução em contexto de ensino superior de literaturas estrangeiras: um lugar “entre-línguas”. **Tradução & Comunicação:** Revista Brasileira de Tradutores, n. 20, 2010. Disponível em: <<http://sare.unianhanguera.edu.br/index.php/rtcom/article/view/1967/880>>. Acesso em 06 jun.2012.

PAGANO, A.; VASCONCELLOS, M. L. B. Estudos da Tradução no Brasil: Reflexões sobre teses e dissertações elaboradas por pesquisadores brasileiros nas décadas de 1980 e 1990. In: **DELTA - Revista de Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, 2003: v. 19, p. 1-25.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. **Corpus de referencia del español actual.** <<http://www.rae.es>> [acesso 17 de jun. 2021].

RODRIGUES, C.C. **Tradução e diferença.** S. Paulo: Unesp, 2000.

SOBRAL, A. **Dizer “o mesmo” a outros: ensaios sobre tradução.** São Paulo: SBS, 2008.

TABERNE, Eva. **TRADUCIR “AL REVÉS”: REPRESENTACIONES DE LA TRADUCCIÓN INVERSA INTERCULTURAL.** 2015. 112 p. Trabajo de Conclusión de Carrera (Graduación en Letras – Expresiones Literarias y Lingüísticas) – Universidad Federal de la Integración Latinoamericana, Foz do Iguaçu, 2015.

TRAVAGLIA, N.G. **Tradução e retextualização:** a tradução numa perspectiva textual. Uberlândia: EDUFU, 2003.

## A sedução e a tentação em anúncio de cerveja

Arlene Lopes Sant'Anna  
Luiz Antônio Feliciano

### Introdução

Diariamente, somos “bombardeados” com inúmeros anúncios publicitários de variadas marcas de cerveja, seja em meios impressos seja em meios eletrônicos. A concorrência entre as empresas é tal que se exige a intervenção das agências de publicidade a fim de instigar o consumo de seus produtos. Em face disso, as agências publicitárias se esmeram nas criações das campanhas assim como nas estratégias de persuasão. O objetivo maior é aumentar o consumo e destacar o produto no mercado.

Não se pode negar que os anúncios de cerveja, veiculados na televisão, apresentam-se cada vez mais criativos, haja vista que a concorrência entre as marcas exige que se estabeleçam diferenciais, daí os identificadores de marca conhecidos, tais como; “desce redondo”, “a número 1”, “refresca até pensamento” etc. Em se tratando de publicidade, em linhas gerais, a estratégia é a constância dos anúncios com *slogans* repetitivos, fáceis de memorizar com o propósito de relacioná-los à marca da cerveja em exposição, além disso, os anúncios sempre trazem um toque humorístico ou alguma situação inusitada, o que favorece a memorização do enunciário.

O que interessa a este estudo é o anúncio televisivo da cerveja Antártica, pois este é o meio que tem maior potencial de atingir a população. Ainda vale destacar que este anúncio a ser analisado é uma mostra textual sincrética e televisiva que muito interessa ao estudo das linguagens e da manipulação. É na esteira da semiótica greimasiana que queremos saber como são construídas as estratégias de manipulação para favorecer o

consumo de cerveja. Para esta análise, percorreremos os conceitos da Semiótica discursiva que se ocupa dos textos sincréticos, dos textos verbais e não verbais, das linguagens, das instalações dos enunciatários, do enunciador, no que o texto se revela em sua criação.

## O texto sincrético

Toda produção televisiva é considerada texto sincrético haja vista que são filmes e, para a semiótica greimasiana, os filmes mantêm sistemas de relações que resultam em um todo de sentido. Para melhor esclarecimento, vale lembrar que os conjuntos de significantes de um texto sincrético – trilha sonora, ruídos, enfoque de câmeras, cores, falas, gestos, iluminação – são chamados de semióticas sincréticas que se manifestam no texto televisivo como um sistema de relações na produção de efeitos de sentido. Entretanto, para haver este *todo de sentido* é necessário que este sistema de relações entre as semióticas sincréticas, também consideradas linguagens, seja organizado de forma hierárquica, administradas para a produção de efeitos de sentido. Assim sendo, o enunciador, ao construir o texto fílmico, busca produzir, de maneira geral, efeitos de sentido de realidade ou de verdade a fim de que o enunciatário acabe se identificando direta ou indiretamente e seja levado a *crer* no enunciado veiculado.

O sincretismo dos textos publicitários, veiculados na televisão, é pensado como parte de uma estratégia de captura e manutenção da atenção do enunciatário. Como se sabe, o texto é constituído de planos e entendemos que há o plano de conteúdo, onde o texto diz o que diz, lugar do **inteligível** (e do **passional**), e o plano da expressão, pensado não só para “carregar” os conceitos como também para ser o lugar do **sensível**, dos efeitos de contrastes, movimentos, profundidade etc. É claro que o plano de conteúdo instiga nossa sensibilidade, mas o plano de expressão trabalha os sentidos de uma maneira mais direta, menos mediada pela razão.

O enunciador-publicitário trabalha com o propósito de estimular o consumo do enunciatário-público-alvo de uma idéia ou um produto, no caso do anúncio em questão, assim, o enunciador precisa desencadear um pragmatismo do *fazer*, ou seja, que o enunciatário compre a cerveja e, para isso, enriquece semanticamente o anúncio agregando valores à cerveja, como veremos na descrição do texto. A persuasão do enunciador e a interpretação do enunciatário se realizarão no discurso publicitário.

Foram examinados 25 anúncios de cerveja, (Antártica, Brahma e Skol) veiculados nos anos de 2000, 2001, 2002 e 2003, e se constatou que a grande maioria dos anúncios apresenta seus textos construídos com estratégias discursivas de manipulação por tentação e por sedução. O que os anúncios colocam é que os consumidores da cerveja partilham de sistema positivo de valores ou de sistema positivo de imagem projetada de que o produto é irresistível, pois remete à cenários de confraternização, à refrescância, à descontração, às mulheres bonitas em linhas gerais. Se o enunciatário se tornar um consumidor ele fará parte do jogo, pois a estratégia da persuasão está baseada na competência de ser persuadido do enunciatário. O contrato do jogo reside na crença dos sistemas apresentado e, assim, será modalizado pelo (querer) desencadeando a performance de comprar a cerveja, objeto de valor do anúncio publicitário.

Selecionou-se um anúncio a fim de ilustrar como o enunciador constrói o texto empregando as estratégias de manipulação por sedução e por tentação com o objetivo de persuadir a consumir a cerveja Antártica.

Fiorin (2000) ensina que um conjunto de temas e figuras materializa uma visão de mundo, ou seja, o discurso pode parecer verdadeiro se o destinatário identificar ou se identificar, no simulacro, suas verdades ou crenças. O ideal, então, para que haja eficácia, na manipulação, é que o enunciador e o enunciatário-consumidor partilhem da mesma formação discursiva, da mesma visão de mundo a fim de haver identificação. A manipulação é entendida como um contrato em que o enunciador

quer *fazer-crer* e o enunciatário tem um *fazer-interpretativo*, o enunciatário pode acreditar e aceitar, como pode não acreditar e não aceitar. Neste jogo de manipulação no anúncio de cerveja, o enunciador visa a atingir um enunciatário específico, o qual é pensado levando-se em conta os valores do universo discursivo deste enunciatário. Ao aceitar o contrato, o enunciatário deixa-se manipular e, conseqüentemente, consome a cerveja.

Nesta década, tem se observado que a maioria dos comerciais de cerveja têm sido produzidos para conquistar o público jovem e, para isso, o enunciador prepara as estratégias necessárias para esta conquista, ou seja, é mister instalar elementos pertinentes ao universo da juventude com o fito de que o enunciatário reconheça este universo, tais como: jovens, mulheres bonitas, pessoas saudáveis e ativas, praia, cores vibrantes, sol, calor, irreverência, descontração, confraternização etc., além do tom hilário de inusitadas situações. Pode-se, inclusive, afirmar que os anúncios são dirigidos para um público na faixa etária aproximada de 20 a 25 anos.

Para dar início ao exame das estratégias discursivas utilizadas, é necessária a transposição escrita do anúncio, e, em seguida, procede-se a análise.

Figura 1. <https://www.youtube.com/watch?v=EoFgF6q2gCQ>



# Descrição

## ORDEM VISUAL

## ORDEM SONORA

Plano detalhe: sino da igreja, rapazes saindo do carro.

Plano próximo: A câmera focaliza os membros inferiores (pés, pernas) e vai subindo até focalizar, em plano médio, 3 jovens andando por uma calçada.

Os jovens, aparentando 25 anos, estão vestidos com fraques, o do meio traz uma flor na lapela, o que se supõe ser o noivo. Andam apressados, conversando.

Noivo: Meu sogro vai me matar! (som do sino)

Acompanhante: Ainda vai achar que a culpa é minha!

Plano próximo: jovens olham através de uma janela de um bar.

Barulho de tampa de garrafa sendo aberta

Vêm uma garrafa de Antártica, Plano-detelhe na cerveja sendo derramada, Copo de cerveja gelado que transborda.

Som instrumental

Plano close: noivo olha a cerveja.

Plano de conjunto: noivo olha para a igreja

Plano geral: igreja, escadaria da igreja com tapete vermelho, limusine, fotógrafos, convidados chegando...

Sinos tocando

Plano close: dentro do bar, noivo olha a cerveja próxima no balcão e molha os lábios.

Plano detalhe: os três jovens pegam copos de cerveja.

Risadas, música.

Plano close: noivo bebe a cerveja.

Aaaah!!!!

Plano próximo: jovens bebem.

Garçom: aceita um salgadinho?  
Noivo: aceito!Hummmmm.....

Plano próximo: noivo pega salgadinho em forma de rosquinha, aproxima da boca, retira da boca, olha o salgadinho e faz expressão de desagrado, pois pressupõe a associação da rosquinha à aliança.

Plano detalhe: garrafa de cerveja Antártica e copo cheio de cerveja gelada.

Só se for Antártica....!!!

Plano médio: noivo chegando apressado com os amigos na igreja. À escadaria da igreja, a noiva com os convidados.

Noivo: meu amor, me perdoe...



## Análise

Para o exame, parte-se para a apreciação da narrativa do texto, pois a organização da narrativa é pensada como a simulação do *fazer* do homem que transforma o mundo, posto que as estruturas narrativas simulam tanto a história do homem em busca de valores ou à procura de sentido quanto a dos contratos e dos conflitos que marcam o relacionamento humano. Para entender a organização narrativa do anúncio, parte-se para a descrição do espetáculo que se apresenta, determinando os participantes e o papel que desempenham na peça.

Na narrativa do anúncio, temos o noivo instalado que cumpre um papel actancial de sujeito do estado, ou seja, é noivo e se dirige à igreja, neste primeiro momento, este sujeito está em conjunção com os valores do casamento, da noiva, ou seja, o horário da cerimônia, o compromisso da presença, a responsabilidade que se propõe assumir posteriormente. Ao mencionarmos o noivo, consideramos os amigos que o acompanham, como coadjuvantes na narrativa.

No segundo momento, ao avistar a cerveja na janela do bar e entrar no bar, o noivo cumpre o papel actancial do sujeito do *querer-fazer*, assim, sujeito noivo entra em disjunção com o objeto casamento para entrar em conjunção com os valores da cerveja. No terceiro momento, o noivo se lembra de seu compromisso, deixa a cerveja e se dirige ao encontro da noiva na igreja. Vale destacar, que o noivo se dirige ao encontro da noiva com sinais evidentes de culpa, por ter se deixado atrasar por causa da cerveja.

O programa narrativo é representado na seguinte forma:

PN= programa narrativo

F= função

S<sub>1</sub>=sujeito do fazer

S<sub>2</sub>=sujeito do estado

O<sub>v</sub>=objeto de valor

$PN=F$  (casar) [  $S_1$  (noivo e coadjuvantes)  $\rightarrow S_2$  (noivo e coadjuvantes)  $\cap O_v$  (casamento)]

O sujeito do estado (noivo) está em conjunção com o objeto de valor casamento representado pelo vestuário, a pontualidade de chegar na igreja, o que implica responsabilidade, compromisso, maturidade, amor, estabilidade etc. É a relação transitiva do sujeito noivo com o objeto-valor casamento para a representação, na sintaxe, da relação básica homem-mundo.

$PN=F$  (tomar cerveja) [ $S_1 \cap O_v$  (cerveja)  $\rightarrow S_2 \cup O_v$  (casamento)]

O sujeito do estado (noivo) tem seu estado alterado ao entrar no bar e beber a cerveja, ou seja, o sujeito do fazer entra em conjunção com o objeto de valor cerveja que representa alegria, descontração, momento, irreverência, refrescância etc. e, consequentemente, o sujeito do estado entra em disjunção com o objeto de valor casamento (o sujeito do estado é o noivo; o sujeito do fazer é o noivo; a transformação é entrar no bar)

$PN=F$  (casar) [ $S_1 \cup O_v$  (cerveja)  $\rightarrow S_2 \cap O_v$  (casamento)]

O sujeito do fazer, ao se lembrar de seu compromisso, sai do bar alterando seu estado, ou seja, o sujeito do fazer entra em disjunção com o objeto de valor cerveja, consequentemente, o sujeito de estado entra em conjunção com o objeto de valor anterior, o casamento (sujeito do estado é o noivo; o sujeito do fazer é o noivo; a transformação é o entrar no bar)

## A manipulação

Ainda que as fases manipulação e da competência não estejam explícitas, elas estão pressupostas: a competência do noivo é dever se dirigir à igreja, casar-se, no entanto, não resiste à visão da cerveja gelada, espumante e entra no bar, esquecendo de seu

compromisso. A seguir, ele se livra da manipulação e retoma o contrato que é o de casar-se. Não podemos ignorar que não é só o plano de expressão do texto que pode manipular o enunciatário, mas o plano de conteúdo é também estratégia, ou seja, a “historinha” do noivo que deixa de comparecer na igreja no dia de seu casamento, considerado pelo senso comum, um dia muito importante, pode gerar no enunciatário uma expectativa, um *querer saber* se a cerveja pode fazê-lo mudar, efetivamente, de idéia e abandonar a noiva no altar.

Considerando o percurso do destinador-manipulador, Barros (1997:28) afirma: “O percurso do destinador é examinado não na perspectiva do sujeito de estado que recebe os valores modais, mas do ponto de vista do sujeito doador ou destinador desses valores...”

Por um lado, o texto apresenta o destinador-manipulador casamento e por outro lado há o destinador-manipulador cerveja Antártica. Os dois destinadores são sujeitos doadores de valores modais, sendo que, os valores do casamento são amor, estabilidade, compromisso, responsabilidade, convívio familiar e os valores da cerveja Antártica são refrescância, irreverência, alegria, instabilidade, prazer, efemeridade. Barros (1997:28) ensina:

As ações do sujeito e do destinador diferenciam-se nitidamente: o sujeito transforma estado, *faz-ser* e simula a ação do homem sobre as coisas do mundo; o destinador modifica o sujeito, pela alteração de suas determinações semânticas e modais, e faz-fazer, representando, assim, a ação do homem sobre o homem.

No texto, o noivo apresenta duas performances: A performance de casar, representada pelo vestuário, a igreja, o diálogo e a performance de beber a cerveja. Apresentam-se, então, dois destinadores: o destinador casamento e o destinador cerveja.

Destinador-manipulador → casamento= valores de viver em família: convívio social, amor, compromisso, responsabilidade.

Destinador-manipulador e Anti-sujeito → cerveja = valores das bebidas: refrescância, descontração, alegria, lazer, efemeridade, instabilidade.

Destinatário-manipulado → o noivo

## Sedução e tentação

Considerando a manipulação, propriamente dita, da cerveja em que o destinador-manipulador, Antártica doa ao destinatário-sujeito, noivo, os valores modais do *querer-fazer*. A cerveja manipula o noivo apresentando uma imagem positiva da competência deste, nesse processo de **sedução**, o noivo acredita saber que beber uma cerveja em um dia de calor, um pouco de descontração não fará mal algum, assim como no processo de manipulação por **tentação** acredita que pode beber, pois beber a cerveja gelada é ao que o sujeito-destinatário aspira. O noivo se deixa persuadir, acredita nos valores doados pelo destinador-manipulador, a cerveja Antártica, aceita o contrato, passa a *querer-fazer* e recebe os valores contratuais, ou seja, a refrescância da cerveja em um dia de calor e tensão, a descontração, o momento com amigos e ambiente alegre proporcionados pela cerveja.

Ao aceitar o contrato do destinador Antártica, o jovem é sancionado negativamente pelo destinador casamento com o atraso e na igreja, fato mal visto de acordo com a tradição em que é a noiva que deve chegar atrasada e não o noivo.

A manipulação, no entanto, pelo destinador-manipulador, cerveja Antártica, não foi bem sucedida, pois o sujeito-manipulado, então dotado de um *não-querer-fazer* ou um *não-dever-fazer*, desiste da cerveja e recebe a sanção positiva de recuperar os valores do casamento representado pela saída do bar e pela afirmação, “*Meu amor, me perdoe...*”.

Segue abaixo o quadro da estratégia de manipulação para melhor compreensão.

Competência do destinador-manipulador alteração na competência

|          |                                         | do destinatário |
|----------|-----------------------------------------|-----------------|
| SEDUÇÃO  | SABER (imagem positiva do destinatário) | QUERER-FAZER    |
| TENTAÇÃO | PODER (valores positivos)               | QUERER-FAZER    |

## A enunciação e os efeitos da realidade

Barros (1997:59) postula que “Por efeitos de realidade ou de referente entendem-se as ilusões discursivas de que os fatos contados são ‘coisas ocorridas’ de que seus seres são de ‘carne e osso’, de que o discurso, enfim, copia o real.”

O texto televisivo goza desta prerrogativa, pois o enunciador, ao construir o texto televisivo, sabe que além de copiar o real, fará com que o enunciatário identifique a realidade, seja diretamente, em que se vê na realidade criada, ou indiretamente, em que identifica alguma situação semelhante, e isso concorre para que o enunciatário creia na ocorrência da realidade e seja persuadido desta. Carvalho (1996:106) ratifica a assertiva: “Para ser eficaz, a mensagem publicitária deve capitalizar a relação que existe entre a organização das sociedades e a questão de identidade”

Neste anúncio, o enunciador instala o noivo com seus coadjuvantes em um dia ensolarado, caminhando apressadamente na rua, com a tensão e o calor aliados à tentadora visão de um copo gelado e espumante de uma cerveja, o que fazem com que o propósito anterior de ir à igreja e cumprir o compromisso de casar seja esquecido para dar lugar ao desejo de beber a cerveja. A visão é tão irresistível que os rapazes entram no bar e começam a beber a cerveja em meio à música, às risadas e à descontração. Entretanto, o compromisso do casamento só não é de todo esquecido em detrimento à cerveja Antarctica por causa

do detalhe do salgadinho oferecido pelo garçom, o que faz com que o noivo associe a forma circular do salgadinho às alianças e, imediatamente, se lembre do compromisso do casamento e saia do bar, mesmo a contragosto, fato que se pode observar pela expressão facial de desgosto do noivo. O fato da associação do salgadinho com o casamento trouxe o noivo à realidade de seu compromisso assumido, caso contrário, pressupõe-se que os rapazes ficariam bebendo e não haveria casamento. Pode-se dizer que o enunciador do discurso ironiza ao colocar em risco o valor social instituído do casamento por uma cerveja, em outras palavras, no discurso do anúncio da cerveja Antártica, o que está em jogo é a manipulação tentação representada no sistema de valores oferecidos pela cerveja Antártica, os quais podem colocar em risco qualquer compromisso sério.

Esta análise é exemplar para mostrar a tentação e a sedução como estratégias de manipulação empregadas comumente nos anúncios de cervejas apresentados na televisão, pois como mencionado, anteriormente, os demais anúncios também apresentam as mesmas estratégias manipuladoras e persuasivas. As estratégias são empregadas, na construção das variações discursivas e textuais do discurso básico de consumo à cerveja, por um enunciador que quer persuadir o enunciatário que não há nada melhor do que uma cerveja gelada e refrescante. A figurativização e temas subjacentes, nos textos veiculados, são constituintes do conjunto da formação utilizada no discurso que materializa a ideologia do mesmo. A este respeito Fiorin (2000:47) explica:

A análise vai mostrar a que formação discursiva pertence determinado discurso. O sujeito inscrito no discurso é um 'efeito de sentido' produzido pelo próprio discurso, isto é, seus temas e figuras é que configuram a 'visão de mundo' do sujeito. Se, do ponto de vista genético, as formações ideológicas materializadas nas formações discursivas da análise, é o discurso que vai revelar quem é o sujeito, qual é a sua visão de mundo.

O que não se pode negar que a formação discursiva pertence ao discurso do *beber cerveja* pelo brasileiro. A criação dos anúncios é baseada na formação do discurso que o enunciador e o enunciatário identificam como comum e que compartilham.

## Considerações finais

Em todos os anúncios vistos anteriormente, as figuras – praia, suor, bares, garrafa gelada de cerveja, espuma, copos cheios, jovens, pouca roupa ou roupas leves etc. revelam os temas subjacentes, consequentemente, revelam os valores de que trata o discurso. Os valores são os estabelecidos pelo senso, eles são: juventude, saúde, calor, lazer, alegria, descontração, irreverência, confraternização, sede.

Em face disso, o enunciador passa a ser o *reprodutor* da verdade, o discurso se investe de verdade, o enunciatário reconhece o contexto apresentado, um ambiente de alegria, de descontração, de saciedade que é proporcionado pelo consumo da cerveja, ela passa a ser o objeto de desejo, que leva o enunciatário-público-alvo a *querer-fazer*, ou seja, *querer-beber*, como também, propicia ao enunciatário ter uma imagem positiva de si mesmo, afinal, beber uma cerveja gelada é bem merecido em um dia de calor para quem aprecia.

Este estudo quis contribuir com o meio acadêmico sobre as análises discursivas greimasianas que respondem sobre ideologias compartilhadas, ou seja, visão de mundo de sujeito com relação ao objeto cerveja, concernente às manipulações no sentido de persuadir, levar o consumidor a adquirir. Vale ressaltar que os anúncios trazem valores respectivos dos brasileiros, o que favorece a identificação e reconhecimento dos anúncios publicitários de cervejas.

## Referências

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo, Ática, 1997.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 1996.

FILHO, Ciro Marcondes (org.). **A linguagem da sedução**. São Paulo: ECA, ed. Com-Arte, 1985.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2000.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 1999.

GRANDI, Roberto. **Texto y Contexto en los Medios de Comunicación. Análisis de la Información, publicidad, entretenimiento y su consumo**. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1995.

GREIMAS, Algirdas Julien/COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Cultrix, 1979.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTIN, Marcel. **A Linguagem Cinematográfica**. São Paulo: Editora Brasileira, 1990.

PERELMAN Chaïn, OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: a Nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RABAÇA, Carlos Alberto, BARBOSA, Gustavo. **Dicionário de comunicação**. São Paulo: Ática, 1999.

VOLLI, Ugo. **Semiótica da Publicidade A criação do texto publicitário**. Lisboa, Portugal, Edições 70, 2003.

Anúncio de cerveja, 2003, <https://www.almapbbdo.com.br/pt/trabalhos>, acesso em maio de 2008. <https://www.youtube.com/watch?v=EoFgF6q2gCQ>



# Práticas pedagógicas para o ensino de inglês na educação infantil de um município do sul do Brasil

*Fernanda Seidel Bortolotti*

*Cibele Krause-Lemke*

## Introdução

Este estudo refere-se a um município situado na região sul do Brasil. Guarapuava pertence ao Paraná (PR), o 9º estado mais populoso do país, e a população estimada em 2018 foi de 180.000 habitantes. No que diz respeito à educação, os índices de frequência de crianças de 6 a 14 anos chegaram a 97,1% em 2010, porém não foram levantados dados referentes à Educação Infantil (EI) (IBGE, 2010) e esta base de dados não pôde ser atualizada em 2020, como esperado, devido ao período de pandemia do COVID-19.

Em relação ao ensino de inglês nessa faixa etária, estudos recentes realizados em Guarapuava (BORTOLOTTI; KRAUSE-LEMKE, 2021) mostraram que, de um total de 23 escolas particulares e 60 públicas que aceitavam crianças menores de 6 anos, apenas 17 instituições privadas ofereciam aulas de inglês, mas nenhuma pública foi registrada.

Uma análise mais profunda e comparação de ambas as realidades foram possíveis de serem traçadas devido a um programa de voluntariado em parceria com algumas escolas públicas, mas elas ainda não são reconhecidas como oferecendo formalmente o estudo do inglês, por não ser uma iniciativa das próprias. Além disso, outros motivos seriam de que pode haver interrupção das aulas nessas escolas a qualquer momento, e por não ser direito estabelecido para todos os que frequentam escolas públicas da localidade.

Conforme mencionado, o objetivo deste trabalho é identificar a realidade das escolas brasileiras sobre o ensino de inglês na EI por meio do estudo de um município - etapa que ainda carece de políticas públicas voltadas para a educação em outro idioma. A ausência de parâmetros nacionais permite que as escolas públicas e privadas apresentem discrepâncias significativas, sendo principalmente as últimas onde as crianças podem começar a aprender inglês desde cedo.

Por outro lado, aquelas famílias que não têm condições de arcar com mensalidades escolares acabam sem oportunidades de ensinar inglês aos filhos antes do início do segundo ciclo do ensino fundamental. Conforme estipulado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) tornou-se obrigatório o ensino de língua estrangeira somente a partir do 6º ano (a partir dos 11 anos). Antes não havia instruções do governo sobre como ensinar inglês.

## Aporte Teórico

Em territórios onde a migração é um aspecto notável, tornou-se popular o ensino de inglês como segunda língua - *English as a Second Language* (ESL), o que significa que o uso do idioma vai além das salas de aula e desempenha um papel importante no dia a dia. Os países europeus exemplificam esse contexto, onde os alunos muitas vezes demonstram algum conhecimento prévio de inglês antes do primeiro dia de aula.

A migração não é a única responsável pela popularidade do inglês nesses países, uma vez que as políticas educacionais e os aspectos geográficos aparecem como fatores-chave para a magnitude desse idioma. De acordo com o título que esse tipo de ensino recebeu, o inglês vem como um ESL ou uma segunda possibilidade além de uma única língua materna (MÖLLER,& ZURAWSKI, 2017).

No Brasil, apesar de sua história marcada por movimentos migratórios, os estrangeiros que decidiram tentar uma nova vida aqui no século XIX não encontraram apoio para manter sua própria língua, mas foram forçados a adquirir habilidades em português para encontrar melhores oportunidades de vida. A variação do bilinguismo encontrada no Brasil foi, assim, reconhecida como subtrativa, significando a substituição de uma língua por outra (ALTENHOFEN, 2013).

Outro aspecto observado sobre o ensino de línguas neste país sul-americano é a relação criada entre o aprendiz e o conteúdo como alheia ou pouco relacionada. O inglês é comumente ensinado como Língua Estrangeira - English as a Foreign Language (EFL) - e se torna alvo de severas críticas devido à tendência de falha dos educadores em apontar para essa abordagem ou simplesmente a não aparência de qualquer conexão (GRAD-DOL, 2006).

Transpondo as perspectivas de EFL e ESL, hoje em dia a educação bilíngue tornou-se amplamente apoiada com base em novos argumentos. Segundo García e Woodley (2014), isso estimula os professores a utilizarem o idioma como ferramenta para aprender qualquer tema de seu interesse, além de explorar exclusivamente o próprio idioma. O conteúdo e a língua seriam indissociáveis e a relação com as práticas culturais das línguas em questão também seria um objetivo de estudo, estimulando os alunos a viver a interculturalidade. Resumidamente, para Wei (2007) a educação bilíngue sustenta uma trajetória de vantagens comunicativas e cognitivas para os aprendizes, além das culturais.

## Metodologia

Este estudo foi conduzido como uma proposta quantitativa, também é classificado como experimental, pois considera duas escolas como referência para todo o município. Entende-se que essa perspectiva revela seus pontos fortes ao trazer informa-

ções detalhadas sobre a realidade, mas também apresenta alguns pontos fracos, principalmente no que diz respeito à impossibilidade de generalizar os dados exatos dos participantes como uma situação global.

Para evitar resultados enviesados, a escolha das instituições foi feita com cautela (LÜDKE; ANDRÉ, 2013). A Escola A é um serviço privado localizado em um bairro próximo ao centro da cidade com sua turma de 4 anos. A Escola B, de 5 anos, é pública, atendida por um programa de voluntariado de uma escola particular de idiomas e também se localiza não distante do centro. O cuidado pela escolha de instituições da zona urbana é compreendido como importante para estabelecer um patamar mais próximo entre as escolas, um ponto de partida similar, até certo ponto.

Este capítulo adota uma análise triangular para geração de dados, incluindo o ponto de vista dos professores das escolas A e B, das próprias escolas e da compreensão das autoras pesquisadoras do fenômeno. As crianças não foram acessadas diretamente, mas fizeram parte da observação da aula, permitindo a investigação das práticas pedagógicas realizadas pela(s) responsável(is) pelas aulas.

Além da observação de uma aula de cada turma/escola, os professores foram convidados a responder por escrito um breve questionário sobre sua trajetória profissional e entrevistados individualmente a respeito de sua prática em sala de aula. O projeto político pedagógico das instituições e qualquer material utilizado na referida aula também fizeram parte dos dados analisados para o presente estudo.

É importante ressaltar que todos os padrões éticos exigidos foram respeitados, incluindo primeiramente a aprovação do Comitê de Ética local para que então a geração de dados pudesse ter início. As escolas foram convidadas a participar e assim que uma carta de aceitação foi assinada por elas, os convites foram estendidos aos professores.

A partir deste momento do texto, os professores serão nomeados professora P (escola A) e voluntárias V1 e V2 (escola B). P é uma mulher de 40 anos, bacharel em turismo que começou a lecionar inglês após ser reconhecida por seu conhecimento na escola de idiomas que estudava. Ela é professora há 20 anos e cursou licenciatura alguns anos após iniciar na área, para ajudá-la a aprimorar sua prática. As voluntárias são alunos de 16 anos que frequentam o ensino médio, sendo essa experiência considerada a primeira em suas vidas profissionais. No período de geração dos dados, elas estavam completando um ano como professoras de inglês. Esta oportunidade foi-lhes proposta associada a um curso preparatório para melhorar as suas competências linguísticas e introduzir-lhes os aspectos pedagógicos, até então desconhecidos.

## Resultados

As escolas A e B oferecem uma aula semanal com duração aproximada de 50 minutos para crianças a partir de 4 anos. Havia 18 alunos por sala de aula na escola A, enquanto na B havia oficialmente 20 matriculados, mas 4 faltaram à aula observada. P determina o planejamento das aulas de seu grupo, desde o tema que vai ensinar até como vai fazê-lo, ao contrário das voluntárias, que recebem o plano de aula e orientações de execução da escola de idiomas que apoia o programa.

Embora a V1 e a V2 sejam livres para decidir como conduzirão a aula, elas mencionaram que fizeram alguns pequenos ajustes. Em ambas as escolas, não havia livros oficiais a serem seguidos, nem para a professora/voluntárias, nem para os alunos, mas geralmente eram adotadas atividades escritas. P relatou que procura adicionar informações aos tópicos que já estão sendo discutidos pelos outros professores da turma, possibilitando retomar e dar continuidade ao aprendizado. A P tentou manter um ambiente interdisciplinar, ao mesmo tempo em que apoiava as habilidades das crianças em inglês.

As participantes foram questionadas diretamente sobre seus métodos de ensino e as práticas que adotavam, porém, nenhuma delas nomeou qualquer abordagem ou deu informações detalhadas sobre esta questão teórica. O principal comentário que a P e as voluntárias fizeram sobre sua forma de ensinar foi a escolha de uma abordagem pensada para as crianças, que elas aplicaram oferecendo jogos, músicas, histórias e usando adereços ou outros brinquedos comuns ao universo de seus alunos.

Por se tratar de uma aula de línguas, outro tema de interesse dos pesquisadores refere-se a como professores e alunos fazem uso de sua língua materna e da língua em foco. Como esperado, o uso do português ainda supera o inglês em termos de frequência. As situações em que o inglês é mais usado geralmente são quando o vocabulário alvo é apresentado ou quando envolve tópicos populares, previamente estudados (por exemplo, cores e números). A professora e as voluntárias frequentemente caminhavam entre as crianças enquanto elas trabalhavam sentadas em suas atividades e faziam perguntas em inglês. Elogios, saudações e linguagem de sala de aula são outros exemplos de informações que comumente poderiam ser trocadas em inglês.

Percebeu-se a predominância de algumas habilidades de linguagem sobre as demais, principalmente os momentos de escuta e fala em detrimento da leitura ou mesmo da escrita - cenário comum às escolas A e B. Uma estratégia relevante mencionada pela P, V1 e V2 foi a repetição de suas instruções ou explicações, implicando no estímulo das crianças a reproduzir o novo vocabulário depois delas.

Houve também referência ao aumento do uso da língua inglesa pelos alunos comparando o início e o fim do ano letivo. A reformulação não foi a técnica usada pela professora e pelas voluntárias exclusivamente para ajudar na memorização de palavras em inglês, mas também na correção de erros. Em ambas as salas, sempre que uma criança cometia um erro não havia correção formal ou explícita, mas sim uma repetição amigável da mensagem, desta vez com o uso adequado do inglês.

No final da geração de dados, a professora e as voluntárias foram convidadas a compartilhar seus desafios e problemas profissionais diários. P e V1 mencionaram a carga horária reduzida para o ensino de inglês, apontando a necessidade de mais aulas semanais para o desenvolvimento das crianças. V1 demonstrou uma tênue preocupação com os problemas de comportamento principalmente no início do ano, afirmando que diminuíram depois que aprendeu a lidar com os percalços. Sua parceira, V2, não citou qualquer desafio.

Sob o ângulo oposto, a P obteve satisfação com a participação das crianças nas aulas e seu potencial de aprendizagem, relacionando-os à sua motivação para trabalhar com esse público. Ela ainda confessou que no início de sua carreira não se imaginava como professora da EI, mas com essa experiência ela se sentiu realizada, apontando como as crianças eram inteligentes e afetuosas.

As voluntárias compartilharam os mesmos sentimentos positivos que a professora. V1 também evidenciou o conteúdo em si como sendo fácil de ser explorado, por não exigir um envolvimento mais profundo com assuntos complexos como gramática intermediária ou avançada. Por fim, V2 concluiu que por terem sido alunas da escola B no passado conheciam a cultura local, fato que as ajudou a entender como lidar com a (in)disciplina em sala de aula.

## Discussão

Essa discussão começa com a idade das crianças envolvidas em ambas as escolas e a inexistência de oportunidades para os mais novos. De acordo com a literatura (NASCIMENTO; LIRA, 2018), há uma desvantagem geral na EI em relação às crianças até 3 anos, que tendem a ser menos assistidas no aprendizado do que no cuidado, embora estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas (O' MUIRCHEARTAIGH et al., 2013) reforcem a importância de começar a promover outro idioma nessa idade.

A frequência e duração das aulas de inglês ministradas a esses grupos são semelhantes ao padrão encontrado na maioria das escolas do município (BORTOLOTTI; KRAUSE-LEMKE, 2021). Möller e Zurawski (2017) entendem que a falta de formulação de políticas afeta a qualidade do ensino de inglês na EI, as escolas e os professores têm que decidir sobre tudo, inclusive a frequência e a duração das aulas. No entanto, o número de alunos por turma é um dos poucos aspectos que obedecem a regras específicas, uma vez que está totalmente ligado à EI e não exclusivamente ao ensino de inglês nesta fase. A recomendação estadual limita o número a 20 crianças por professor, condição observada no estudo.

Com relação a essa questão, pesquisadores (BRITISH COUNCIL, 2019) coletam evidências acerca da importância de grupos menores para o ensino e aprendizagem de idiomas, notadamente para melhorar a comunicação em sala de aula e promover espaço/tempo suficiente para que todos se expressem. Larroza e Santana (2020) apontam para a desmotivação dos professores no caso de salas superlotadas, mas não detalham um número máximo específico de alunos.

A lotação das salas parece ser um critério de análise subjetivo, que se condiciona ao método de ensino. Assim, o alto número de crianças por grupo não é, necessariamente, um indicador direto e proporcional de menor desenvolvimento das crianças na língua. A interação das voluntárias com as crianças que passam por cada carteira enquanto realizam suas atividades é um exemplo de como manter um contato mais próximo, seja em caso de salas de aulas numerosas ou não. Tal proximidade também pode estimular o aprendizado, seja pela aproximação afetiva entre professora ou voluntárias e alunos, ou pelo suporte individual do aprendizado, atendendo demandas específicas.

A ligação entre os professores de outras disciplinas e ela enquanto professora de inglês foi destacada por P, sendo também um assunto de relevância para pesquisadores da área educacional. Passoni e Luz (2016) compreendem a escolha pela



continuidade dos temas como uma oportunidade para que as crianças compreendam que o inglês pode fazer parte de sua vida real e cotidiana. Para Montero e Rodríguez-Chaves (2007) abordagens interdisciplinares e comunicativas são eficazes para a aprendizagem.

Apesar de receber um plano de aula definido pela escola de idiomas que apoia o programa de voluntariado, vale ressaltar a estrutura do documento em si e principalmente a variação de atividades aplicadas pelas voluntárias. Muito apreciada nessa idade, uma grande variedade de tarefas a serem realizadas nas aulas aumenta a participação das crianças que, em geral, tendem a perder o foco quando submetidas ao contrário - à exercícios de longa duração (QUEIROZ; CARVALHO, 2010).

Diferentemente, a P planeja as aulas por conta própria e também é responsável por ensinar sozinha. Essas situações eram difíceis para ela, uma vez que ela relatava achar difícil encontrar atividades adequadas para a EI. A P disse que a internet era o principal recurso para suas buscas e que não podia contar com materiais da escola. Um exemplo de estratégia que ela seguiu foi o uso de livros em português para contação de histórias e sua tradução simultânea. A P admite que ter um parceiro com quem contar significaria uma ajuda considerável, pois hoje ela é obrigada a manter os planos de aula mais simples para poder lidar com toda a turma. Este relato refere-se a um apoio que não necessariamente implica em um falante da língua, mas um auxiliar que pudesse ajudá-la com a dinâmica da sala, com as crianças.

Em ambas as escolas, atividades escritas parecem ser propostas como forma de registrar o progresso das crianças e comunicá-lo aos seus responsáveis. O uso de papel e lápis é frequentemente observado como uma demanda dos adultos e não como uma necessidade das crianças. Scheifer (2009) reconhece os pais como os clientes finais de um mercado chamado educação, cabendo aos educadores atendê-los e responder às suas solicitações ao invés de trabalhar o que e como aprenderam que deveria ser mais benéfico para os alunos.

A teoria parece não influenciar diretamente a prática da professora e das voluntárias. Quando questionadas a respeito, nenhum método foi citado por elas como guia para suas aulas. Ur (2013) considera a independência dos educadores em relação aos métodos uma vantagem que significa liberdade e autonomia para escolher as práticas pedagógicas que se adequem a cada realidade peculiar. A forma lúdica citada pelas participantes é de fato o que os pesquisadores da área da educação mais referem ou, como classificam Aquino e Tonelli (2017), a característica mais importante no trabalho com a EI. Adicionar algum entretenimento ao ensinar crianças pequenas é certamente uma ferramenta recomendada para a introdução de um idioma que lhes parece desconhecido. Escolher a forma e o momento certo para abordá-los, embora não seja fácil, é uma habilidade esperada dos professores (SOUZA et al., 2008).

Com isso, os educadores ajudam as crianças a se sentirem mais à vontade com a língua, estimulando-as a se interessarem por tentar descobrir o que os outros dizem, reproduzindo falas e até tomando iniciativa em fazer uso do inglês ao se expressarem. As primeiras habilidades relatadas como sendo utilizadas pelas crianças do estudo foram ouvir e depois falar, as mesmas que Scaramucci et al. (2008) identificaram em investigação que se assemelha à do presente capítulo.

Apesar do uso crescente do inglês por parte da professora, das voluntárias e das crianças ao longo do ano, esta ainda é considerada uma prática a ser trabalhada. O British Council (2019) explica a falta de iniciativa dos professores como diretamente relacionada à sua graduação, que no Brasil, em linhas gerais, tende a não dar suporte suficiente para falar. As crianças são automaticamente afetadas pelo baixo *input* (exposição à língua) e, embora a repetição seja uma estratégia utilizada pelas participantes, seu uso deve estar associado a um discurso em expansão/desenvolvimento. Lightbown e Spada (2013) postulam que, além de ecoar a fala produzida pelos alunos e possibilitar ajustes delicados, os

professores mais experientes devem agregar informações à conversa com frases cada vez mais longas e elaboradas.

Outro obstáculo é o número de horas que as crianças usufruem semanalmente, pois não têm contato ativo e contínuo com a língua estrangeira. Além da hora semanal na escola, muitas crianças não encontram outros estímulos em casa, principalmente aquelas de escolas públicas que não podem contar com a fluência dos pais em inglês. Tendo em vista estes aspectos externos, os professores e a escola são entendidos não como os únicos responsáveis pelo insucesso ou pelo sucesso, mas como parte de um sistema mais amplo. A educação deve ser entendida como uma responsabilidade compartilhada entre formuladores de políticas, famílias, escolas e educadores.

A preocupação com a carga horária reduzida das aulas de inglês aparece não apenas relacionada ao progresso pouco palpável da escuta e da fala das crianças, mas também ligada às demais dificuldades mencionadas por P. As escolas A e B são, na realidade, exemplos de uma realidade comum ao ensino de inglês na EI do Brasil, esboçando um retrato dos principais pontos fortes e dos a serem desenvolvidos.

Garcia (2011) analisou as oportunidades que as crianças brasileiras têm de estudar inglês e concluiu que podem haver quatro tipos delas: em escolas regulares, escolas de idiomas, escolas bilíngues e escolas internacionais. As primeiras representam as instituições deste estudo e são descritas pela autora como aquelas que implementam aulas de inglês antes do assegurado e exigido pela legislação vigente. Isso significa que elas são proativas e decidem dar às crianças uma experiência adicional, enfrentando o ônus de não terem regulamentos padrões a seguir. Por não terem orientações estabelecidas, verificou-se, por exemplo, que a carga horária varia de 1 a 5 horas semanais (sendo os resultados das escolas A e B parte da média nacional).

Apesar da unanimidade encontrada entre as participantes, deve-se levar em consideração a fragilidade do estudo quanto à

amostra limitada e ao seu caráter de estudo de caso. É recomendável que novas pesquisas incluam mais escolas do município ou ampliem a análise para uma perspectiva regional, estadual ou mesmo nacional.

Pesquisas futuras também poderiam discutir a implantação e o aprimoramento de aulas de idiomas para professores de inglês como parte de sua formação continuada - eventualmente até da etapa inicial, com maior carga horária ou com abordagens outras, como a comunicativa. Apesar dos conhecimentos fundamentais adquiridos durante a graduação, os professores já graduados merecem apoio contínuo para reforçar e expandir suas habilidades de ensino e inclusive de língua.

A demanda que as crianças bilíngues exigirão de seus professores à medida que progredirem em seu caminho de estudos deve ser levada em consideração desde já, com antecedência. Caso deixar a EI com significativas habilidades de comunicação interpessoal básica se tornar uma realidade, consequentemente o currículo do ensino fundamental e do ensino médio terá que ser submetido a uma revisão para se preparar para tais alunos. A Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Língua (em inglês, *Content and Language Integrated Learning* - CLIL) tem sido discutida como um campo de estudo que vai além de uma tendência para se tornar uma reivindicação real e necessária.

## Conclusões

Este trabalho teve como objetivo evidenciar a oferta de aulas de inglês na EI em um município do sul do Brasil, considerando-a como uma proposta adicional que algumas escolas decidem oferecer, embora não seja uma obrigação imposta por nenhuma legislação nacional. Seus resultados demonstram que as práticas pedagógicas fazem parte de uma abordagem compreendida como EFL, quando a língua que está sendo ensinada ainda está distante da realidade que o aluno vivencia fora da escola, em sua rotina. Não houve uma associação das práticas aqui estudadas

como as de ESL, por não se observar o uso da língua para além da sala de aula. Os cenários investigados igualmente não refletiam outra possibilidade, a da educação como bilíngue, já que os padrões verificados não previam a partilha de conhecimentos gerais por meio de duas línguas simultaneamente - mas sim aulas específicas para o ensino de inglês.

O Brasil tem um longo caminho para a implementação da educação bilíngue, particularmente na EI. Conforme referido anteriormente, esta tem de ser uma responsabilidade partilhada entre vários agentes, desde os políticos aos pais, passando pelos professores - porém sem os tornar os únicos agentes do processo. Existe uma lacuna em termos de artigos publicados, provavelmente devido à falta de práticas. As atuais perspetivas de ensino dão sinais de contingência à educação como modalidade de mercado, incluindo o inglês no currículo para atrair os pais para uma competência dita necessária em um mundo globalizado, em detrimento da preocupação com o real desenvolvimento das crianças ao nível desta língua.

Assim como Lima, Borghi e Souza (2019) concordamos que a ausência de legislação afeta diretamente a condição de ensino de inglês na EI, fato que despertou nosso interesse em levantar dados sobre as práticas em curso neste âmbito limitado. Não há a pretensão de listá-las como um roteiro, um plano fixo de aula, mas sim subsidiar futuras políticas e estudos ou, principalmente, contribuir com os professores responsáveis, inspirando-os a refletir sobre a sua prática.

## Referências

ALTENHOFEN, Cléo V. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, p. 93-116, 2013.

AQUINO, Aline Loyola de; TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Ensino de língua inglesa para crianças: um olhar sobre o desenvolvimento de atividades. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura - REVELLI**, v. 9, n. 4,

2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6746>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BORTOLOTTI, Fernanda Seidel. **O ensino de inglês na educação infantil: práticas pedagógicas em escolas do município de Guarapuava - PR**. Orientadora: Cibele Krause-Lemke. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Unicentro, Guarapuava, 2020.

BRITISH COUNCIL. **Políticas públicas para o ensino de inglês: um panorama das experiências na rede pública brasileira**. São Paulo: British Council Brasil, 2019. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/finalpublicacao\\_politicaspUBLICASingles-compressed.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/finalpublicacao_politicaspUBLICASingles-compressed.pdf). Acesso em: 06 dez. 2022.

GARCIA, Bianca R. V. **Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças**. Orientadora: Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos. 2011. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

GARCÍA, Ofelia; WOODLEY, Heather Homonoff. Bilingual education. In: BIGELOW, Martha; ENNSER-KANANEN, Johanna. **The Routledge handbook of educational linguistics**. Routledge, 2014.

GRADDOL, David. **English Next: Why global English may mean the end of "English as a foreign language"**. London: British Council, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Consulta de local: município de Guarapuava. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/guarapuava/panorama>. Acesso em: 06 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2020] Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 06 dez. 2022.

LARROZA, Daiane Medina; SANTANA, Maria Luzia da Silva. **A (des) motivação de professores da educação infantil**. Revista CESUMAR, v. 25, n. 1, p. 210-226. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unicesumar.edu.br/index.php/revcesumar/article/view/7974/6328>. Acesso em: 06 dez. 2022.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. Language learning in early childhood. IN: LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How languages are learned**. 4. ed. Oxford University Press, 2013.

LIMA, Ana Paula de; BORGHI, Raquel Fontes; SOUZA NETO, Samuel de. Base Nacional Comum Curricular e a lacuna no ensino de inglês para crianças no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 9-29, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11094>. Acesso em: 04 dez. 2022.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. EPU, 2013.

MÖLLER, Aline Nunes; ZURAWSKI, Maria Paula. **Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo**. Veras, v. 7, n. 1, p. 109-130, 2017. Disponível em: <http://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/297>. Acesso em: 06 dez. 2022.

MONTERO, Rosberly López; RODRÍGUEZ-CHAVES, Karla. **Reflexiones del programa de extensión docente English for Kids de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica**. Revista Educación, v. 41, n. 1, p. 104-118, 2017. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/19285>. Acesso em: 06 dez. 2022.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. **Docência com crianças de 0 a 3 anos e as ações de cuidado e brincadeiras**. Nuances: estudos sobre Educação, v. 29, n. 2, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.32930/nuances.v29i2.4567>. Acesso em: 06 dez. 2022.

O'MUIRCHEARTAIGH, Jonathan; DEAN, Douglas C. III; DIRKS, Holly; WASKIEWICZ, Nicole; LEHMAN, Katie; JERSKEY, Beth A.; DEONI, Sean C.L. **Interactions between white matter asymmetry and language during neurodevelopment**. Journal of Neuroscience, v. 33, n. 41, p. 16170-16177, 2013. Disponível em: <https://www.jneurosci.org/content/jneuro/33/41/16170.full.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2022.

PASSONI, Taísa Pinetti; LUZ, Joelma Gomes. **Política e planejamento linguísticos no Brasil: levantamento de orientações curriculares para o ensino de línguas estrangeiras**. ReVEL, v. 14, n. 26, p.217-240, 2016. Disponível em: [https://www.academia.edu/23683925/POL%C3%8DTICA\\_E\\_PLANEJAMENTO\\_LINGU%C3%8DSTICOS\\_NO\\_BRASIL\\_LEVANTAMENTO\\_DE\\_ORIENTA%C3%87%C3%95ES\\_CURRICULARES\\_PARA\\_O](https://www.academia.edu/23683925/POL%C3%8DTICA_E_PLANEJAMENTO_LINGU%C3%8DSTICOS_NO_BRASIL_LEVANTAMENTO_DE_ORIENTA%C3%87%C3%95ES_CURRICULARES_PARA_O). Acesso em: 06 dez. 2022.

QUEIROZ, Isabela; CARVALHO, Raquel Cristina Mendes de. **A pesquisa no ensino de Língua Inglesa para crianças**. Revista Interfaces, v. 1, n. 1, p. 76-82, 2010. Disponível em: [https://revistas.unicentro.br/index.php/revista\\_interfaces/article/view/908](https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/908). Acesso em: 06 dez. 2022.

SCARAMUCCI, Matilde V.; COSTA, Leny P.; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia A. **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Pontes Editores, p. 85-114, 2008.

SCHEIFER, Camila Lawson. **Ensino de língua estrangeira para crianças-entre o todo e a parte: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos**. Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 48, n. 2, p. 197-216, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132009000200003>. Acesso em: 06 dez. 2022.

SOUZA, Ana Carolina Fonseca de; MELLO, Mariana Gomes Bento de; CARVALHO; Raquel Cristina Mendes de; CARAZZAI, Marcia Regina Pawlas. **Crenças, práticas, e conteúdo adaptado: uma professora de inglês-LE na educação infantil**. Caderno Seminal Digital, v. 10, n. 10, 2008. Disponível em: <https://>

[www.epublicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12669](http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12669). Acesso em: 03 dez. 2022.

UR, Penny. **Language-teaching method revisited**. ELT journal, v. 67, n. 4, p. 468-474, 2013. Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/67/4/468/486830>. Acesso em: 03 dez. 2022.

WEI, Li. **The bilingualism reader**. 2. ed. Londres e Nova Iorque: Routledge, 2007.



# Análise das lutas do espanhol como língua estrangeira em diferentes instâncias de atuação

*Jorge Paulo dos Santos*

*Valeska Gracioso Carlos*

## Introdução

A abordagem desta temática está relacionada a importância de fazermos uma análise conjuntural, por meio de pesquisa bibliográfica e relatos de experiência, a respeito das políticas linguísticas voltadas para o ensino de Língua Estrangeira (LE) em uma perspectiva macro, resgatando alguns elementos determinantes da história da educação brasileira e das forças jurídicas que influenciaram neste itinerário até os dias atuais, para logo relacionar e compreender o lugar ocupado por projetos de abrangência local, relacionando com a crítica às influências de ideologias voltadas para a soberania de uma cultura sobre outra e da tendência à massificação com o monolinguismo no ensino de línguas. Fazer uma breve leitura destes contextos nos ajudará a entender melhor as tentativas de parceria entre a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Prefeitura de Ponta Grossa para a execução da Lei Municipal Nº 11.659 de 2014 que estabelece a oferta de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação (SME).

Ao tratar da importância do ensino de E/LE apresentamos alguns argumentos que reafirmam a relevância do seu aprendizado pelos brasileiros. Em relação a isso, as evidências são incontestáveis quando se observa a proximidade entre os países de Língua Espanhola ou Castelhana e o território nacional, bem como as semelhanças nas marcas culturais desenvolvidas no decorrer da história. Um dos fatores mais acentuados é a posi-

ção geográfica em que o Brasil se encontra na América do Sul, rodeado por fronteiras terrestres onde sete dos dez países que se conectam diretamente com suas terras são falantes do espanhol. Dentre os treze países da América do Sul, apenas quatro não possuem a Língua Espanhola como língua oficial, incluindo o Brasil. Se considerarmos a dimensão da América Latina e as nações com línguas de origem românicas, perceberemos que a predominância dos hispanófonos é absoluta. No entanto esta conexão identitária e territorial, bem como o número de falantes desta língua no mundo não garantem maior proximidade linguística com o Brasil e melhores efeitos no ensino desta língua por aqui. Por questões políticas, ideológicas, comerciais e outras, a língua inglesa vem ocupando, no transcurso da história e da conformação do sistema educacional brasileiro, um lugar de destaque e de garantias legais, sobrepondo a relevância do ensino de outras línguas, incluindo a língua espanhola.

## Contexto Histórico Linguístico

Observando rapidamente a trajetória da formação linguística no Brasil é possível constatar, a partir de registros da literatura, que por volta do ano 1500 havia aproximadamente mil e trezentas línguas autóctones praticadas por diferentes nações indígenas anteriores à colonização portuguesa (BRASIL, 2015). Com a vinda dos colonizadores e a implantação do sistema de catequização pelos padres jesuítas em 1549, começou-se a direcionar o trabalho com os povos originários por meio das propostas catequéticas com teatros, cânticos e danças e a escolarização com o método *Ratio Studiorum*. Como afirma Sangenis (2004) “os jesuítas empreenderam no Brasil uma significativa obra missionária e evangelizadora, especialmente fazendo uso de novas tecnologias, das quais a educação escolar foi uma das mais poderosas e eficazes”. Com isso a língua portuguesa aos poucos foi deixando de ser uma língua estrangeira e ganhando espaço dentro das agrupações e povoados e nas missões jesuíticas como

língua oficial e de trabalho. A partir deste momento e durante os dois séculos seguintes, o Latim e Grego compunham a proposta curricular de formação humanística da Companhia de Jesus. Segundo Alencar (2009), com a vinda da Família Real Portuguesa e sua corte ao Brasil em 1809 e o traslado da Coroa as línguas incluídas no currículo foram o Francês e o Inglês. A Língua Espanhola só apareceu um século depois em cursos específicos para Formação Comercial (1905) e Formação Militar (1919), porém sua permanência durou pouco tempo. Segundo Freitas (2010) de 1925 a 1942, o ensino do espanhol no Rio de Janeiro e no Brasil enfrentou-se com um longo período de esquecimento. Guimarães (2014) afirma que apenas em 3 de fevereiro de 1943, ocorreu o programa de Espanhol para os Cursos Clássico e Científico em virtude da Reforma de Capanema.

## As LDBs e as LEs

O início do período das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tendo em 1961 a aprovação de sua primeira versão, representou um retrocesso nas políticas de ensino de LEs. Segundo Leffa (2016) a nova lei diminuiu o seu espaço a menos de 2/3 do que foi a Reforma de Capanema. Guimarães (2011) considera que o ensino de espanhol foi realmente reduzido e que, por causa da grande influência política e comercial dos Estados Unidos da América e da cultura francesa, o inglês e o francês passaram a ser os idiomas mais procurados e ensinados nas escolas. A Lei 5692/71 acarretou, juntamente com a reforma e reestruturação do ensino, a legitimação da cultura monolíngüística no que diz respeito ao ensino de LE. Isso se deu a partir do estreitamento de relações comerciais e culturais entre Brasil e os Estados Unidos. Chaguri (2011) descreve a assistência técnica e cooperação financeira entre o Ministério da Educação e da Cultura e *United States Agency for International* (MEC-US-AID) como a garantia de mercado consumidor para produtos americanos e ingleses e o propósito de desenvolvimento capi-

talista internacional. Em meados da década de 90, a partir de uma visão mais aberta das políticas linguísticas, a última versão da LDB conformada pela Lei 9394/96 normatizou a oferta de LEs a partir dos anos finais do ensino fundamental até o ensino médio e abriu espaço para a diversidade de acesso ao bem cultural das línguas adicionais podendo estas serem escolhidas pela comunidade escolar de acordo com o seu interesse (BRASIL, 1996). Imbuída pelo princípio da democracia, a LDB atual pode ser considerada por estudiosos do campo do direito e das políticas linguísticas como a mais aberta ao plurilinguismo que o país poderia ter. Legalmente estava garantido o espaço para que as mais singulares comunidades das diferentes regiões do país pudessem eleger para seu currículo a LE mais adequada ao seu interesse. É possível citar a importância desta abertura para as escolas situadas em territórios geograficamente fronteiriços, ou aquelas pertencentes a comunidades de imigrantes que, deste modo, garantiriam a preservação de seu legado cultural e identitário por meio do ensino das suas línguas de herança ou de fronteira. Já no contexto geral brasileiro, na maioria dos casos, por uma questão de permanência e continuidade ou pela acomodação das instituições de ensino e pela forte influência da cultura americana que, de modo imperialista, pesava sobre o imaginário das pessoas, sendo alimentado e reforçado pelas indústrias internacionais de produções culturais como cinema e música, foi dada predileção para o ensino de inglês como língua estrangeira (I/LE) nas escolas.

Em 2005, no governo do Presidente Lula, aprovou-se a lei 11.161 mais conhecida como a Lei do Espanhol, trazendo em seu texto o estabelecimento do ensino de língua espanhola como oferta obrigatória pelas escolas e matrícula facultativa para os alunos, com implantação gradativa no currículo pleno do ensino médio, facultado a sua oferta nos anos finais do ensino fundamental. A partir deste momento abriu-se um precedente bastante complexo, pois para efeitos jurídicos alterava-se uma lei orgânica nacional. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Na-

cional possuem valor jurídico tanto quanto a atual Constituição Brasileira de 1988, com categoria de lei fundamental e suprema para o nosso país. Com isso, é possível considerar o efeito colateral desta alteração legislativa como sendo a abertura de um precedente legal para o movimento propedêutico da imposição do ensino obrigatório da língua inglesa na educação nacional. A Medida Provisória Nº 746 de 2016 transformada na lei 13.415/17 e implantada no governo do presidente Michel Temer, governo este que acessou o poder por meio da questionável estratégia de *impeachment* contra a presidenta Dilma Rousseff em seu segundo mandato, além de estabelecer diferentes alterações na LDB vigente, veio consolidar a supremacia desta língua oportunizando para as outras a oferta em caráter optativo, dando preferência nesta condição à língua espanhola, e sujeitando à disponibilidade de oferta, locais e horários a serem definidos pelos sistemas de ensino. A consolidação disso tem sua maior expressão na Base Nacional Comum Curricular BNCC que estabelece a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa como língua franca no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio sem considerar os contextos geográficos e culturais, muito menos o direito ao acesso à diversidade linguística pelos estudantes. O documento argumenta sobre a função social e política do inglês e de maneira contraditória ao plurilinguismo diz que:

Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2018, p. 241)

Fazendo uma análise crítica desta visão monolíngue podemos enxergar o enfraquecimento das possibilidades de acesso a

saberes linguísticos das mais diversas línguas, que são tão legítimas e válidas quanto é a língua inglesa. Será que as possibilidades de engajamento e participação, agenciamento crítico e o exercício da cidadania, interação e mobilidade passam somente pelo código linguístico e cultural do inglês? A translinguagem existente nas regiões fronteiriças, seja pela questão de comércio ou pela permeabilidade cultural transnacional entre o Brasil e os países vizinhos sinalizam que não é por este exclusivo canal que as múltiplas interações se materializam. Isso sem aprofundar no tema das diferentes línguas de herança presentes em comunidades das mais variadas regiões do país. É claro que com as possibilidades de comunicação oriundas a partir do advento da internet as conexões em escala global transpassam quaisquer obstáculos geográficos, porém se formos pensar em fatores práticos e reais ou do ponto de vista do direito ao acesso à diversidade linguística a argumentação da BNCC não se sustentaria.

## **O Espanhol como LE e os movimentos de resistência**

As relações entre o Brasil e os países pertencentes às comunidades hispanófonas foram se estreitando ao longo da história, tornando-se mais expressivas a partir da década de 1990. Segundo o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2022), em relação a Espanha, o intercâmbio cultural, científico, investimentos externos e especialmente relações econômicas e comerciais configuraram um importante contrato bilateral. No que se refere ao seu entorno na América do Sul, o Brasil pertence desde 1991 a uma organização intergovernamental chamada Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) onde todos os outros países componentes deste tratado têm o espanhol como língua oficial. Motivações no campo da educação para validar a língua dos países vizinhos não são escassas, pois dentre os princípios do tratado está o interesse em difundir o aprendizado dos idiomas oficiais do Mercosul, sendo eles o espanhol e o português, através de diferentes sistemas educacionais como descreve os Princípios do

MERCOSUL. No campo da educação como espaço cultural se projetava o fortalecimento de uma consciência favorável à valorização da diversidade e da importância dos códigos culturais e linguísticos incluindo produções de títulos em volumes trilíngues Espanhol-Português-Guarani.

No que diz respeito ao Estado do Paraná, antes da aprovação da BNCC, ocorreram encaminhamentos que possibilitaram inicialmente abrir espaço para o ensino de espanhol nas escolas como foi a Deliberação Nº 06/09 que baseou-se na legislação nacional considerando o inciso III do art. 36 da LDB/96, prevendo que *“será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”* e também a Lei Federal nº 11.161/05 sobre o ensino da Língua Espanhola nas séries do Ensino Médio, onde em seu art. 1º, determinava o prazo de cinco anos a partir de sua promulgação para que a língua espanhola fosse de oferta obrigatória e de matrícula facultativa nas escolas brasileiras de ensino médio. O documento estadual deliberava sobre a implantação E/LE no sistema estadual de ensino do Paraná a partir do ano letivo de 2010. Logo, algumas instruções normativas foram sendo criadas pela Secretaria da Educação e do Esporte (SEED) para que a implantação e difusão da língua espanhola no estado ocorresse a partir de critérios organizados.

No Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa (NRE-PG), um dos trinta e dois núcleos descentralizados de educação que compõe a SEED, o processo de efetivação e oferta do E/LE no currículo sofria pela morosidade e falta de iniciativa do departamento responsável, como descreve Couto (2014). Inclusive foi pauta de reportagem da Rede Paranaense de Comunicação (RPC TV) local a evidência de que nem todas as escolas estavam cumprindo a lei 11.161 de 2005. Na matéria do jornal Meio Dia Paraná, transmitida no dia 8 de março de 2013 a chefe de núcleo Maria Isabel Vieira fez o seguinte relato, *“No ensino fundamental, basicamente, na nossa matriz curricular, a língua estrangeira moderna*

*ofertada é o inglês. Então, por isso, nós temos a necessidade maior de professores de inglês*". Isso denota que, ainda que naquele momento a lei vigente estabelecia a oferta obrigatória do E/LE, o seu processo de implantação nas escolas estava sendo realizado muito aquém do esperado, sem o devido comprometimento com a proposta. Como afirma Couto (2014, p. 14):

É interessante notar que, historicamente, o planejamento linguístico para a área de LEs no Brasil, na prática, quase nunca foi além de um currículo monolíngue, isso quando não tratou de eliminar a disciplina da grade curricular. Se hoje, como professores de espanhol, nos perguntamos por que razão somente o inglês permanece nas matrizes curriculares de nossas escolas após a promulgação de leis que favorecem outra dinâmica, temos também que manter o olhar crítico para nossas políticas linguísticas, as quais quase sempre focaram o trabalho com um idioma ou outro.

Diante deste panorama a universidade como centro de debate, produção de conhecimento e ambiente de formação de cidadãos atentos aos seus direitos não pode se manter neutra. Encabeçado pelos professores dos cursos de letras Português/Espanhol nas modalidades presencial e a distância da UEPG e outras instituições privadas da região, em um movimento de resistência ao não cumprimento da lei, foram realizadas manifestações unindo estudantes universitários e professores do departamento de LEs. Lançaram publicações nas redes sociais e em blogs e fizeram contatos com o NRE-PG. No dia 26 de março de 2013 ocorreu uma reunião da parte do NRE-PG com os professores efetivos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) para discutirem pautas referentes aos encaminhamentos para estas disciplinas, assim o núcleo propôs o processo de votação e orientou a que cada unidade escolar realizasse esse processo para consultar qual seria a língua estrangeira escolhida pela comunidade em escolas dos anos finais do Ensino Fundamental e ensino médio.



Como relata Couto (2014) os estudantes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do espanhol e os professores da UEPG intensificaram as mobilizações e fizeram uma campanha de conscientização das comunidades escolares de Ponta Grossa para que se envolvessem neste processo consultivo. Ocorreram visitas em escolas estaduais e divulgação em uma das rádios locais para explicar o processo de votação que deveria ser concluído com todos os trâmites burocráticos, conforme orientação do NRE-PG por meio do ofício 04/2013, até o dia 30 de maio de 2013.

Esta mobilização e o processos de votação resultou, conforme dados apresentados por Couto (2014), em um aumento de aproximadamente 90% de escolas da rede estadual da cidade de Ponta Grossa com o E/LE na matriz curricular para o ensino médio e a elevação de 250% desta conquista para os anos finais do ensino fundamental. A respeito dos efeitos das ações conjuntas Couto (2014, p. 28) descreve que:

Se em determinado momento não sabíamos como era possível movimentar a comunidade para a escolha da LE, em outros momentos, descobrimos que alguns caminhos podem ser trilhados principalmente quando há uma união da universidade (mais especificamente, do curso de Letras), dos/as professores/as da área de LEs, das comunidades escolares, da equipe do NRE (principalmente a que atende as LEs) e divulgação de mídia televisiva, na rádio e nos mais variados espaços da internet.

São depoimentos sobre ações como estas que devem inspirar a todos os interessados pelas políticas linguísticas voltadas para o plurilinguismo. É preciso desinstalar-se, deixar a postura de queixosos sem ação e imbuir-se de coragem e determinação para fazer parcerias, unir forças, pensar em estratégias assertivas e proporcionar a mudança. Mesmo com a BNCC cerceando

os espaços de ensino que deveriam ser plurais, ações de resistência e de leitura crítica sobre os contextos e sobre as políticas linguísticas devem ser realizadas. O ativismo linguístico é uma ferramenta fundamental de transformação da realidade. Sabemos que as determinações presentes nas leis nunca trazem um discurso desprovido de sentido e intencionalidade, assim como nenhuma escolha é realizada sem uma justificativa ou interesse. Em relação a composição curricular e suas diversas teorias, Silva (2022, p.15) destaca que:

o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. (...) quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.

Problematizar a composição curricular e questionar o que devemos saber e estudar através do sistema de educação formal, compreender os recortes feitos nesta imensidão que é o universo linguístico e cultural faz parte da missão de educador e cidadão engajado e atento às ações políticas. Perguntar a si mesmo qual conhecimento é mais ou menos digno de compor o currículo, indagar sobre qual paradigma, perspectiva e compreensão de ser humano está fundada esta escolha é uma tarefa que não se pode delegar às gerações futuras. Isso incide diretamente na identidade de uma nação, pode ter implicações irreversíveis a longo prazo.

Com muitas semelhanças em relação ao movimento dos professores da UEPG na luta pela aplicação da lei 11.161 de 2005 em seu NRE de educação, começou a ser construído um grupo de militância no sul do país quando novas leis em relação ao ensino de LEs se arquitetavam em 2016. Tal iniciativa batizada com o nome de “Fica Espanhol” se espalhou por todos os esta-

dos do país puxando um único coro, composto pela sincronia de muitas vozes, em defesa da permanência da língua espanhola na matriz curricular com oferta obrigatória. Araújo e Mendonça (2019) esclarecem “O que é o movimento Fica Espanhol? Trata-se de um movimento que começou no Rio Grande do Sul com a aprovação de uma proposta de emenda constitucional estadual e que assegurou a oferta obrigatória da língua espanhola nas escolas regulares do estado.” O movimento tomou uma proporção colossal, especialmente difundindo-se pelas redes sociais e pela sua eficiência na organização, mobilização e busca de apoio jurídico e no legislativo em diferentes instâncias de poder. Como referência para a descrição da gênese deste fenômeno de militância linguística tomamos algumas falas da Dra. Mônica Mariño Rodriguez que é professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e coordenadora o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão. Mariño Rodrigues (2021) descreve que no segundo semestre de 2016 com o anúncio da reforma do ensino médio havia um clima de indignação e descontentamento por parte dos professores de língua da UFRGS. Assim surgiu a ideia de realizarem reuniões entre professores e universitários para estudarem as novas propostas de lei que implicariam em mudança no currículo do ensino médio, bem como os riscos sinalizados pela política linguística em relação as LEs. Foram ofertadas aulas públicas para a comunidade universitária e para o público geral com detalhamentos do que estava por vir. Segundo ela, todo o processo de tramitação e aprovação da MP 746 de 2016 foi muito rápido, e ao final do ano letivo corrente um mal-estar se instalou entre os professores de E/LE das escolas da cidade de Porto Alegre, pois começaram a ser demitidos das instituições particulares onde trabalhavam com a justificativa da iminente não obrigatoriedade da oferta de espanhol com a nova legislação. Neste momento os professores universitários e os acadêmicos decidiram organizar o movimento que se intitulou Fica Espanhol. A proposta era divulgar nas redes sociais a sua pauta de reivindicação. Mariño Rodrigues (2021) diz que “a ideia era conscientizar

as pessoas de que o espanhol era importante e que ele estava sendo tirado da grade. Enquanto isso a universidade estava nas ocupações e estávamos em um momento muito político.” Os organizadores pediam, por meio do *Facebook* que os seguidores e adeptos da causa enviassem vídeos ou fotos segurando cartazes com a mensagem “Fica espanhol”. Uma frente de articulação começou a verificar como seria possível barrar legalmente a lei em questão. Realizaram consultas com os vereadores da câmara municipal de Porto Alegre e foram orientados a procurar os deputados federais. Com o projeto de lei já tramitando no senado, os professores de universidades estaduais, dos institutos federais e rede pública de ensino se uniram para elaborar um documento que justificasse a permanência do espanhol endereçado aos senadores da república para que, na hora da votação da matéria que tratava do novo ensino médio, fosse revista a questão relacionada com as línguas estrangeiras. Por fim não foi possível barrar em nível nacional, porém as mobilizações na cidade de Porto Alegre continuaram com ações de panfletagem e intensificação das postagens nas redes sociais. As tratativas começaram a ser feitas com os deputados estaduais para que as perdas não fossem sentidas regionalmente. Com a devida assessoria foi decidido que a estratégia deveria ser a luta pela aprovação de uma Proposta de Emenda à Constituição (PEC), pois ainda que este caminho fosse mais difícil de trilhar, uma vez conquistada a sua aprovação, ela passaria a vigorar imediatamente. Após muitas e insistentes ações de comunicação com os deputados por meio de visita aos gabinetes, marcações em seus perfis nas redes sociais, presença de grupo nas sessões da assembleia legislativa e outras formas a PEC, ao final do ano de 2018, foi aprovada.

Esta conquista abriu precedentes e serviu de referência e motivação para que cada estado do país criasse o seu Fica Espanhol regional e se somasse ao grande grupo nacional. No estado do Paraná as movimentações resultaram na Emenda Constitucional nº 52 votada no dia 29 de agosto de 2022 e aprovada de forma unânime pela Assembleia Legislativa do Paraná. Ela acrescenta

o § 9º ao artigo 179 da Constituição do Estado do Paraná tendo na sua redação que “O ensino da língua espanhola constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental II ao final do ensino médio, em todas as escolas do Paraná, no horário regular de ensino, no mínimo de duas horas/aula na carga horária semanal”. Ainda que as conquistas apresentem abertura na matriz curricular para apenas uma língua diferente da língua inglesa, é possível acreditar que estas conquistas legais sinalizam um avanço importante para o rompimento com a cultura monolíngue e a hegemonia do inglês nas escolas. As posturas da BNCC em relação às LEs representam um retrocesso nas políticas linguísticas voltadas à diversidade, as leis que regem o ensino nacional atualmente não apenas se mostram antagônicas, mas também anuladoras dos trabalhos já realizado por muitos em prol do plurilinguismo. São movimentos como estes que garantirão, por meio de ações provenientes das bases incluindo as comunidades escolares e as instituições interessadas pela causa como as universidades que podem devolver o direito ao acesso a LE de escolha da comunidade. Estas ações devem ser projetadas tanto por movimentos macros e nacionais, como por movimentos locais, como é o caso das tentativas de inserção de diversas línguas estrangeiras para crianças (LEC) nos currículos dos anos iniciais em diferentes secretarias municipais de educação. Para exemplificar um caso específico destas propostas, nos vale conhecer o caso da cidade de Ponta Grossa, lugar onde foi possível, a partir de insistentes tentativas, abrir espaço para para a proposição e execução de um projeto piloto.

## **Projeto Formação de Professores de E/LE**

Devido à proximidade temática entre o projeto de pesquisa do mestrado do professor de LEC Jorge Paulo dos Santos, pós graduando do DEEL – UEPG, e a proposta de implantação do E/LE na Rede Municipal de Educação de Ponta Grossa para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental a orientadora

do mestrando, professora Valeska Gracioso Carlos (professora adjunta do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa), após dialogar com a Professora Ligia Paula Couto, sua colega do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL), decidiu incluir este trabalho de investigação acadêmica alinhando a pesquisa que inicialmente se intitulava *“O ensino de língua espanhola para crianças: uma perspectiva bakhtiniana na produção de materiais didáticos em diferentes contextos de aprendizagem”* como proposta de integração e formação de professores corroborando nas tratativas entre o DEEL da UEPG e a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa (SME) para uma nova tentativa de implantação do projeto piloto de oferta de E/LE em escolas de tempo ampliado, tendo como respaldo legal a Lei Municipal nº 11.659 que dispõe sobre a criação do programa “Espanhol: preparando para o futuro”. Em seu artigo primeiro a lei orgânica municipal diz que:

Fica instituído o programa “ESPANHOL: preparando para o futuro”, que deverá ser implantado na rede municipal de ensino, com o objetivo de proporcionar aos alunos o contato inicial com a Língua Espanhola, oferecendo noções básicas para o domínio da linguagem oral e escrita em idioma espanhol. (PONTA GROSSA, 2014)

A lei também contemplava ações como o fornecimento de material didático aos estudantes incluindo as novas tecnologias de informação e comunicação disponíveis nos estabelecimentos. Este amparo legal sinalizava à comunidade de professores de LEs da UEPG uma interessante possibilidade de inserção do E/LE desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para logo fortalecer a continuidade do ensino nos Anos Finais desta etapa e no Ensino Médio, uma vez que a lei foi aprovada motivada pela atmosfera de conquistas oriundas das reivindicações ocorridas no NRE-PG no ano de 2014, evento já relatado anteriormente, mas que por motivos desconhecidos não havia se consolidado

por parte do órgão responsável que seria a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Assim, no ano de 2018 ocorreu uma intencional aproximação entre o DEEL e a SME para a concretização da parceria que por fim facilitaria a realização da oferta da língua espanhola aos estudantes dos anos iniciais. Como noticiou o Portal de Notícias da UEPG:

As professoras Karen Fadel, Ligia Paula Couto, Lucimar Araujo Braga e Valeska Gracioso Carlos, do Departamento de Estudos da Linguagem (DEEL) da UEPG, estiveram na tarde de 28 de fevereiro (quarta-feira), no gabinete do prefeito Marcelo Rangel para tratar da inserção da língua espanhola nas escolas municipais. Na oportunidade, as professoras estiveram acompanhadas da diretora do DEEL, Rosita Bastos. Recepcionado pelo chefe do gabinete, Alessandro Moraes, o grupo expôs a situação da língua espanhola na região.

Com a abertura demonstrada pelo chefe do executivo da cidade, as professoras envolvidas saíram da reunião projetando a apresentação da proposta à secretária de educação. Tudo concorria para que as ações obtivessem sucesso. O DEEL se mobilizou na construção conjunta com a SME do projeto denominado “Língua Espanhola e culturas hispânicas: parceria entre UEPG e escolas do município de Ponta Grossa”. Foi dado parecer favorável à proposta do projeto de extensão universitária pela comissão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais (PROEX) no dia 10 de maio de 2018 a partir do Parecer Fundamentado. A proposta continha dois objetivos gerais que tratavam de “inserir a língua espanhola nas escolas municipais numa parceria do curso de Letras Português Espanhol com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa para efetivas a Lei 11.659/2014 e desenvolver junto aos acadêmicos do Curso de Letras Português e Espanhol metodologias específicas para o ensino de espanhol para o ensino fundamental I”. A parceria chegou a ser divulgada pela imprensa.

sa da prefeitura no dia 16 de março de 2018 em sua página oficial na internet com a matéria intitulada “HOLA! QUE TAL? Escolas integrais terão aulas de espanhol e cultura hispânica” que detalhava o acordo:

**Hola, que tal?** O tradicional cumprimento na língua espanhola, idioma falado oficialmente em 21 países, poderá também ser ouvido nas escolas municipais de Ensino Integral, em Ponta Grossa, a partir do segundo semestre de 2018. A Secretaria Municipal de Educação acaba de firmar uma parceria com o curso de Letras Português/Espanhol da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) para oferecer a matéria e enriquecer o currículo das crianças. O acordo foi celebrado nesta semana. Até as férias de julho, todo o programa será detalhado pelas coordenadoras do projeto de extensão universitária. As aulas serão ministradas por acadêmicos do curso, em projeto vinculado ao Laboratório de Estudos do Texto, do Departamento de Estudos da Linguagem – do Curso de Letras da UEPG – também vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. O objetivo é oferecer não somente o idioma, mas também características da cultura hispânica em todo o mundo – envolvendo Europa e América Latina.

No entanto, apesar de todos os esforços por parte dos professores, professoras e acadêmicos da UEPG envolvendo o Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes e o DEEL, nada do que foi proposto saiu do papel. A SME sendo chefiada pela professora Esméria de Lourdes Saveli, mesmo com todo aporte e assessoria da universidade, não cumpriu com a sua parte no que diz respeito a abrir as portas das unidades escolar e receber os acadêmicos, bem como realizar os aportes na qualidade de mantenedora. O período de execução do projeto estava datado para ser de 01/04/2018 até 30/04/2020, porém, com a ausência de



ações da SME foi emitido um parecer circunstanciado da comissão de extensão com um relato do período compreendido entre os dias 01/04/2018 e 31/12/2018 que descrevendo as ocorrências. O parecer concluía: *“Tendo em vista que o projeto não cumpriu os objetivos propostos por razões que fogem da alçada da equipe proponente do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa, essa comissão manifesta parecer favorável ao cancelamento do projeto de extensão”*. Desta maneira, as propostas de extensão se voltaram para outras temáticas e o vínculo entre UEPG e SME no que diz respeito à implantação do espanhol ficou suspenso até as professoras Valeska e Lígia, no ano de 2021, enxergarem uma possibilidade de alinhamento entre a referida pesquisa de mestrado no campo da LEC e a formação de professores para uma nova tentativa de concretização do projeto.

Inicialmente a pesquisa não considerava a abordagem metodológica da pesquisa - ação, porém com a ideia de transformar este processo de implantação e formação de professores em produção acadêmica e o impacto positivo e imediato para a comunidade com o acesso das crianças às LEs ocorreu uma grande mobilização para a sua consolidação. Algumas conexões foram retomadas entre os professores do Departamento de Estudos da Linguagem e outros atores do processo. Por meio de grupos do *Whatsapp* e a partir de reuniões pelo *Google Meet* com os professores de DEEL (29/11) foi possível alinhar algumas informações sobre a proposta e a retomada do projeto que já havia sido negociado em anos anteriores, porém sem aplicação efetiva.

Uma reunião entre os professores do DEEL/UEPG e a SME foi marcada considerando a presença da secretária municipal de educação, porém após algumas postergações de datas conseguiu ser realizada no dia 15/12/2021. Nos receberam no prédio da SME as professoras da equipe de ensino em nome da secretária Simone do Rocio Pereira Neves, que teve um compromisso de emergência e inadiável e não conseguiu se fazer presente. Nesta data participaram das tratativas as Professoras Valeska Gracioso Carlos, Marina Xavier, Aline Cezar Schwab, o professor João

Victor Chiquetto e o mestrando Jorge Paulo dos Santos. Os diálogos foram retomados para o projeto do espanhol, na tentativa de abrir espaço para sua implantação, uma vez que o inglês por intermédio da professora Sulany Silveira dos Santos do DEEL já estava sendo executado com o projeto “*English for Kids*” e isso de certa maneira abria caminhos para o fortalecimento da parceria. A SME se comprometeu em fazer um levantamento a respeito dos professores da prefeitura que possuíam formação em letras/espanhol ou proficiência na língua e interesse em atuar no projeto. Propuseram que poderia ser executado inicialmente em 7 escolas de tempo ampliado e que o projeto piloto seria aplicado por um ano para posterior avaliação. Ficou acertado que a parte de remuneração e os trâmites burocráticos para a contratação de estagiários acadêmicos dos cursos de licenciatura em letras português/espanhol ficaria a cargo da prefeitura como mantenedora. A seleção ocorreria por meio de envios de currículo para a agência do trabalhador e seleção pelo setor de recursos humanos da prefeitura. Para situar a parte pedagógica do projeto, o professor de LEC apresentou a sua perspectiva de trabalho dentro da SME de Curitiba em relação as aulas para os anos iniciais do Ensino Fundamental do programa “Curitibinhas Políglotas”, programa este que busca oferecer aulas de cinco idiomas diferentes, incluindo o inglês, espanhol, italiano, francês e alemão aos estudantes do 4º e 5º anos dos anos iniciais do EF. Pedagogicamente a proposta se desenha por meio de sequências didáticas, atividades lúdicas com jogos didáticos e música, literatura em língua estrangeira e atividades de sistematização impressas onde os conteúdos linguísticos e as competências de produção e compreensão das LEs são trabalhados. Na ocasião, um modelo de sequência intitulado “*El lugar en donde habitamos*” com impressão e *layout* pensado para cadernos pequenos pode ilustrar a proposta de material de trabalho com as crianças. Outro elemento foi a apresentação de alguns exemplares de literatura infanto-juvenil para uso em sala de aula. Desta reunião ficou acordado novo encontro para definir adequações no projeto anterior como

a descrição da parte pedagógica e os pormenores burocráticos em relação ao vínculo de trabalho.

Uma reunião conjunta foi marcada para o início do ano letivo de 2022 entre a secretária Simone do Rocio Pereira Neves, as assessoras da equipe de ensino da SME e as professoras Valleska e Sulany da UEPG para acertar os detalhes do desenho das propostas do inglês e espanhol. A reunião foi exitosa e houve participação com relatos pedagógicos a respeito do desenho de abordagem metodológica da LEC com o espanhol por parte do mestrando Jorge Paulo. Foi reivindicado pela UEPG a garantia da continuidade e parceria para a permanência do projeto de oferta de LEC, bem como um plano de ação entre as instituições que contemplasse a formação continuada para os professores por meio do Projeto de extensão universitária “Formação reflexiva de professores de LEs”, juntamente com a oferta de cursos de línguas para a comunidade de professores. A Secretária de educação mostrou abertura para que os projetos funcionassem no ano vigente. Sinalizou a possibilidade de convites para a participação dos profissionais do DEEL/UEPG em eventos formativos como o Congresso de Educação de Ponta Grossa organizado pela SME e previsto para o mês de setembro. Também solicitou que um cronograma de formação fosse construído junto com os responsáveis da SME para dar andamento ao processo. As professoras da UEPG agenciaram em câmbio a possibilidade de produzirem materiais para as aulas de LEs e que a publicação ficasse a cargo da prefeitura. A secretária mostrou interesse nesta parceria e assim a reunião foi concluída.

O cronograma de formação foi organizado e um contrato foi firmado com o professor de LEC na qualidade de colaborador para o recebimento de uma ajuda de custo para cobrir os gastos com o deslocamento de Curitiba até Ponta Grossa. A primeira formação presencial ocorreu no dia 09/05/2022 com a apresentação de uma proposta de trabalho para os professores no formato de sequência didática com o tema “*La historia de España y los países hispanohablantes*” onde continha os conteúdos sobre cul-

tura da língua espanhola, os países hispanohablantes e os símbolos nacionais, as bandeiras, os adjetivos gentílicos, formas de perguntar e responder a nacionalidade, as cores e cultura da Espanha. O material didático foi desenhado para conter orientações aos professores e atividades de sistematização, considerando que para cada conteúdo linguístico havia um jogo didático e possibilidades de ampliar para o uso de literatura e de produções de alguns gêneros discursivos pertinentes ao tema. Uma vez apresentado o material teórico os professores e estagiários puderam vivenciar em uma oficina de experimentação de jogos para descobrir variáveis e possibilidades de aplicação das propostas lúdicas. Momentos de partilha de experiências e expectativas por parte dos professores e estagiários do projeto foram contemplados com escuta ativa e problematização dos eventos relatados. Esta etapa do processo é muito importante, pois ajuda na compreensão de que o currículo no ambiente escolar sempre é um espaço de disputa e de poder, de convergências e divergências de interesses e quase nunca é pacífico. Isso se manifesta na ocupação do tempo da grade horária da escola com a chegada de um novo componente de aprendizagem, no direcionamento do prestígio nas relações interpessoais, no estranhamento com o diferente, na ideia de propriedade dos lugares e nas disputas por coisas simples como o espaço na parede para a exposição de cartazes no ambiente educativo. Associando estas relações ao entendimento de currículo como construção social, Silva (2022, p. 78) enquadra dentro de uma categoria ideológica denominada currículo oculto. Segundo ele “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. O autor afirma que uma das fontes desta faceta do currículo é constituída pelas relações sociais da escola, o que predominantemente é permeada por muitos elementos subjetivos.

A formação para os professores de LEC sempre ocorre com a supervisão de professores da UEPG e tem frequência quinze-

nalmente alternando entre encontros presenciais e remotos. Os professores recebem assessoramento constante por meio do grupo do *WhatsApp*, sempre que possuem dúvidas a respeito de procedimentos, materiais, atividades e encaminhamentos diversos. Os encontros remotos ocorrem pelo *Google Meet* e neles são abordadas as temáticas que compõem o programa de formação para o alinhamento dos trabalhos dentro da perspectiva metodológica já citada. Os materiais são hospedados no *Google Classroom* com o tema “Espanhol para crianças”. Nos encontros são abordados temas como diferenciação entre aquisição e aprendizagem de LE, as principais estratégias, métodos e abordagens para o ensino de LE, perspectiva lúdica, recursos didáticos, ambiente educativo, letramento literário, a formação do leitor e o uso da literatura em espanhol para o ensino do idioma, atividades de sistematização, competência de compreensão (leitura e escuta) e de produção (escrita e fala), a ampliação lexical adequada às etapas e oficinas de produção jogos e sequência didática. De acordo com os dados fornecidos pela SME é possível vislumbrar o alcance do projeto neste primeiro ano de aplicação dentro dos 9 estabelecimentos municipais de ensino onde aconteceu:

**Tabela 1:** Número de estudantes atendidos pelo projeto da Língua Espanhola em 2022

| <b>Etapas da escolarização</b> | <b>Nº de estudantes</b> |
|--------------------------------|-------------------------|
| 1º Ano do EF – Anos Iniciais   | 37                      |
| 2º Ano do EF – Anos Iniciais   | 246                     |
| 3º Ano do EF – Anos Iniciais   | 239                     |
| 4º Ano do EF – Anos Iniciais   | 261                     |
| 5º Ano do EF – Anos Iniciais   | 288                     |
| <b>Total de estudantes:</b>    | <b>1071</b>             |

Fonte: SME – Ponta Grossa/PR (agosto, 2022).

**Tabela 2:** Número de estudantes matriculados em 2022 no EF - Anos Iniciais na SME e número de Escolas Municipais em Ponta Grossa

|                                                                           |                   |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| Número de estudantes matriculados em 2022 no EF<br>- Anos Iniciais na SME | 19.605 estudantes |
| Número de Escolas Municipais de EF em Ponta<br>Grossa no ano de 2022      | 87 escolas        |

Fonte: MEC/INEP/IPARDES (abril, 2023).

Contrastando os dados é possível constatar que o projeto piloto alcançou 5,5% dos estudantes do EF – Anos Iniciais na SME em 2022, sendo realizado em pouco mais de 10% das escolas municipais que atendem esta etapa da escolarização. A partir de relatos de experiências por parte das professoras e estagiárias e com o andamento da parceria com a SME persiste a esperança de que o projeto possa sensibilizar as autoridades competentes para que tomem a decisão pela manutenção e ampliação do mesmo, uma vez que os relatos e os dados puderam ilustrar o seu alcance. A consolidação desta proposta é a intenção do DEEL da UEPG e de todos os envolvidos ao cavar parcerias que introduzam o ensino de LE desde os primeiros anos de escolarização na tentativa de validar políticas linguísticas de acesso aos bens culturais e imateriais de modo democrático, diminuindo as desigualdades sociais através da educação. Para tanto é preciso mobilizações que alcancem alterações em leis maiores e de caráter federal na garantia de políticas linguísticas que respaldem este propósito.

## Considerações

Por meio desta análise de conjunturas em diferentes níveis, foi possível compreender, em linhas gerais, como vem se configurando historicamente o ensino de línguas em diferentes esferas na educação brasileira. As decisões sobre as políticas linguísticas e educacionais nunca são tomadas de modo aleatório, ou seja, sempre estão embasadas por uma concepção de mundo

e de entendimento de sociedade em suas relações de poder. Ter a consciência plena desta constatação é fundamental para que cada um, desde seu lugar de atuação, possa se posicionar criticamente, alinhar-se aos seus pares e colocar-se em marcha em prol de seus ideais. As experiências mostram que as conquistas de espaço no campo curricular no que se refere às LEs nunca foram obtidas gratuitamente e sem esforços coletivos. Movimentos nacionais, estaduais, regionais e locais nas esferas municipais e de comunidades específica atestam que somente por meio de campanhas de reivindicação, conquistas legais e insistência para sua efetivação é que de fato as políticas se materializam em benefício da população. A luta por uma educação plurilíngue que respeite a diversidade, as características das comunidades e os seus direitos de escolha a partir do princípio constitucional da democracia é a grande força motriz que deve impulsionar cada movimento em direção a uma sociedade mais justa e igualitária no que se refere ao acesso aos bens culturais dos conhecimentos linguísticos.

## Referências

ALENCAR, Elisa. **A importância da História do Brasil para compreender a trajetória do Ensino de línguas no país.** Revista HELB nº3, 2009. Disponível em: <[http://www.helb.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=112:a](http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=112:a)> Acesso em 10 mai. 2022.

ARAÚJO, Alessandra; MENDONÇA, Cleidimar. Vale a pena apoiar o movimento Fica Espanhol nas escolas. **Jornal Opção**, Goiânia/GO, 05 fev. 2019. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/colunas-e-blogs/imprensa/vale-a-pena-apoiar-o-movimento-fica-espanhol-nas-escolas-162654/>. Acesso em: 5 set. 2022.

BRASIL, **Art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases - Lei 9394/96 - Jusbrasil.** Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em 10 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn\\_estrangeira.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf). Acesso em 10 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Legislação Informatizada - LEI Nº 4.024, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 - Publicação Original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/>

legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em 10 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais - 2020. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/linguagem-codigos-e-suas-tecnologias.pdf> Acesso em: Acesso em 11 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **Saiba mais sobre o MERCOSUL.** Disponível em: <<http://www.mercosul.gov.br/saiba-mais-sobre-mercosul>>. Acesso em 18 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. **A Lei Federal 11.161 de 05 de agosto de 2005.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11161.htm)> Acesso em 18 mai. 2022.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade:** as diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 1. Brasília: MEC, SEB, 2015. 104p.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf) pdf. Acesso em: 07 out. 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. Reino de Espanha. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/relacoes-bilaterais/todos-os-paises/reino-da-espanha>. Acesso em: 10 mar. 2023

CHAGURI, Jonathas. **O ensino de línguas estrangeiras com a LDB 71.** HELB, Ano 5 - Nº - 1/2011.

COUTO, Ligia. A lei 11.161/2005 e o espanhol na rede pública do Paraná: aprendendo a fazer política. **Abeache - Revista da Associação Brasileira de Hispanistas**, São Paulo, v.1, n. 10, p. 10-33, Edição especial, ago. 2016.

DEEL trata da inserção do espanhol nas escolas municipais. Portal UEPG. 05, março, 2018. Disponível em: <https://portal.uepg.br/noticias.php?id=12048>. Acesso em 20, set. 2022.

FREITAS, L.M.A. **Da fábrica à sala de aula:** vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas Utópicas:** a institucionalização do ensino do espanhol no Brasil (1870-1961). Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão. 2014.

\_\_\_\_\_. Anselmo. História do Ensino de Espanhol no Brasil. **Scientia Plena**, São Cristóvão, v. 7, n. 11, 2011. Disponível em: <https://www.scientiaplenua.org.br/sp/article/view/173>. Acesso em: 22 out. 2022.

DEEL trata da inserção do espanhol nas escolas municipais. Portal UEPG. 05, março, 2018. Disponível em: <https://portal.uepg.br/noticias.php?id=12048>. Acesso em 20, set. 2022.

**K. Rodrigo.** Hola! que tal? Escolas Integradas terão aulas de Espanhol e cultura



hispânica. Disponível em: <https://pontagrossa.pr.gov.br/node/38758>. Acesso em: 20, out. 2022.

LEFFA, Vilson J. **Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.

MARIÑO, Mônica. **Diálogo: na busca de um lugar para o espanhol no sistema educativo brasileiro – Direito e Legislação**. Vídeo transmitido ao vivo em 23 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jxaEcAHYyp0>. Acesso em 5 set. 2022.

PARANÁ, 2021. Proposta de emenda à constituição nº3/2021. Disponível em: [https://www.assembleia.pr.leg.br/storage/ordem\\_dia/nimUkREmNJV9q-GcFU4l5jV87uhObcFqHHi26h6lt.pdf](https://www.assembleia.pr.leg.br/storage/ordem_dia/nimUkREmNJV9q-GcFU4l5jV87uhObcFqHHi26h6lt.pdf) Acesso em: 20, out.2022

PONTA GROSSA. **Lei 11.659 que dispõe sobre a criação do programa – Espanhol: preparando para o futuro**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a2/pr/p/ponta-grossa/lei-ordinaria/2014/1165/11659/lei-ordinaria-n-11659-2014-dispoe-sobre-a-criacao-do-programa-espanhol-preparando-para-o-futuro-a-ser-implantado-na-rede-publica-municipal-de-ensino>. Acesso em 20, set. 2022.

RPC TV. **Nem todas as escolas cumprem a lei que determina ensino de espanhol**. Disponível em: <http://globo.tv.globo.com/rpc/parana-tv-1a-edicao-ponta-grossa/v/nem-todas-as-escolas-cumprem-a-lei-que-determina-ensino-de-espanhol/2447992/>. Acesso em 10, set. 2022.

SANGENIS, Luiz Fernando Conde. Franciscanos na Educação Brasileira. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. I – séculos XVI-XVIII. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 93-107.

SEVERO, Cristine G. **Os jesuítas e as línguas: contexto Colonial Brasil-África**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SILVA, Tomaz. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3ª ed.; 14ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

# O ethos de Jair Bolsonaro: do homem de bem ao genocida<sup>1</sup>

*Renata de Oliveira Carreon*

*Rilari Lorena de Anhaia da Silva*

## Introdução

Historicamente, no Brasil há uma polaridade política marcada por posicionamentos que, constantemente, materializam o embate ideológico durante as corridas presidenciais. Protagonistas dessa polarização, o Partido dos Trabalhadores (PT) e o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) dividiram as disputas em segundo turno desde a década de 1990, conforme apontam Limongi e Cortez:

Vistas em conjunto, as eleições presidenciais revelam uma clara estruturação: PT e PSDB foram os únicos a concorrer em todas elas, tendo chegado à frente em cinco delas. Eleições presidenciais no Brasil têm sido eleições bi-partidárias. (LIMONGI; CORTEZ, 2010, p. 22)

No contrafluxo dessa afirmação, a campanha eleitoral de 2018 surge para interromper esse embate: o então deputado federal Jair Messias Bolsonaro, de 63 anos, filiado ao PSL (Partido Social Liberal), lançou candidatura presidencial ao lado do general da reserva do Exército, Hamilton Mourão, do PRTB (Partido Renovador Trabalhista Brasileiro), oficializado como seu vice. Concorrente direto de Fernando Haddad, do PT, Bolsonaro chegou à presidência em 28 de outubro de 2018, no segundo turno eleitoral, conquistando 55,13% dos votos válidos, contra 44,87% de Haddad.

---

1. Este trabalho é continuação das reflexões engendradas no artigo *O ethos de homem de bem de Jair Bolsonaro: o canto da sereia governamental* (SILVA; CARREON, 2022).

Adotando técnica semelhante à do então presidente do EUA, Donald Trump, Bolsonaro fez uso de *bots*<sup>2</sup>, elegendo-se a partir do singular uso de suas redes sociais que, além de serem palco da exposição de sua vida íntima em *posts*<sup>3</sup>, foram utilizadas para a promoção de *lives* pelas quais o candidato mantinha a população brasileira informada. Estratégia vencedora: pela primeira vez na história eleitoral do país, testemunhamos a corrida presidencial ser definida por campanhas feitas *online*.

Bolsonaro, então, assume o cargo de Presidente da República em 2019, sustentando sua governabilidade no uso peculiar das redes sociais. Por meio de *lives* às quintas-feiras, o Presidente trouxe “a verdade” para o povo, uma vez que a mídia não o fazia. Durante seus quatro anos de governo, Bolsonaro assim o fez, tendo diversas *lives* banidas das plataformas por veiculação de *fake news*, até que, na semana de 25 de outubro de 2022, deixou de produzi-las ao perder as eleições para Luís Inácio Lula da Silva (PT) e Geraldo Alckmin (PSDB). Assim, a polarização histórica entre os partidos, que em 2018 foi promotora da vitória de Bolsonaro, já que, focados em sua disputa, abriram margem para que “a terceira opção” ganhasse as eleições, em 2022 se uniu para tirar Bolsonaro do poder, aliando, de forma histórica, partidos de esquerda e de direita.

Em razão da história do presente do Brasil é que buscaremos analisar fatos linguageiros ligados sobretudo ao deslizamento de imagens de Jair Bolsonaro. Se, por um lado, em seu primeiro ano de governo podemos observar que, por meio dos seus discursos, ele constrói o *ethos* de homem de bem, por outro, nos anos subsequentes, sua imagem de si muda consideravelmente: o homem de bem dá lugar ao genocida. Para isso, utilizaremos

---

2. São *softwares* automatizados programados para executar determinadas tarefas repetitivas rapidamente, imitando ou substituindo o comportamento de um usuário humano. Geralmente operam em uma rede, sendo que mais da metade do tráfego da *internet* é formada por *bots* que leem conteúdo, interagem com páginas da *web*, conversam com usuários ou procuram alvos de ataque.

3. Mensagens, textos, imagens ou qualquer outro conteúdo publicado na *internet*, especialmente em redes sociais.

o arcabouço teórico-metodológico da Análise de discurso (doravante AD) proposta por Dominique Maingueneau (1996; 1997; 2004; 2008a; 2008c; 2010; 2011; 2015a; 2016; 2020; entre outros) considerando, para isso, que suas teorizações fundaram a vertente enunciativa brasileira de estudos discursivos. Além disso, ainda consideramos, como temos afirmado em outros trabalhos, que o *ethos* está sempre ligado ao discurso político, uma vez que as pessoas tendem a votar nas imagens que fazem do político mais do que em suas propostas de governo.

Convém ressaltar aqui que o capítulo não tem como objetivo analisar mais um *ethos* no discurso político, questão já bastante explorada por diversos autores brasileiros e franceses e tema de um livro inteiro (CHARAUDEAU, 2008). Este artigo objetiva analisar o *ethos* vencedor e seu deslizamento no enfrentamento à pandemia, corroborando as premissas da AD de que i) o sujeito empírico não é objeto de análise; ii) como sujeitos clivados, atravessados por nossas formações discursivas, ainda que à revelia, nosso discurso materializa/textualiza/presentifica suas relações com a história e com a memória, o que resulta, inevitavelmente, na construção de um *ethos*.

Ademais, se tivermos no horizonte que “além da persuasão por argumentos, a noção de *ethos* permite, de fato, refletir sobre o processo mais geral da adesão de sujeitos a uma certa posição discursiva” (MAINGUENEAU, 2011, p. 69), podemos compreender também como se deu a massiva adesão ao discurso bolsonarista, visto que existe um *ethos* aderente, que persuade, encanta e mobiliza. Pensando nesse “canto da sereia”<sup>4</sup> construído pelo candidato durante as eleições que, entre outros fatores, lhe trouxe a faixa presidencial, lançamos a hipótese da construção do *ethos* de homem de bem de Jair Messias Bolsonaro, ancorado, sobretudo, nas duas principais cenografias que sustentam esse *ethos*: a de pai de família e a de cristão. Por outro lado, ainda que nas eleições de 2022 o candidato à reeleição tenha tido um número expressivo de votos, sua derrota mostra que se conside-

4. Utilizamos essa expressão como referência à sedução, ao engodo e à ilusão.

ramos o *ethos* em relação a uma prática discursiva que sustenta a adesão nas urnas, o deslizamento desse *ethos* para o de genocida (co)operou para essa derrota. Assim, defenderemos que o *ethos* de homem de bem se sustenta nas cenografias de pai de família e cristão, enquanto a de genocida se sustenta unicamente na cenografia presidencial.

Se, por um lado, nas eleições de 2018, víamos diversas cenografias serem convocadas à cena, como as de pai de família, bom cristão, militar, deputado, no período pandêmico elas pouco foram mobilizadas. Desde a sua posse, em 2019, sua governabilidade definhou a olhos nus; as constantes crises ministeriais que levaram toda a população a acompanhar o baile de máscaras de ministros sem nenhum preparo mentindo currículos e vazando conversas na televisão, fizeram com que sua situação se fragilizasse. Por isso, o apelo e o apego à cenografia presidencial é mais do que necessário: o pai de família agora tem seus filhos investigados em operações da Polícia Federal, o bom cristão parece ter dúvidas de qual religião frequenta, o militar exonerado perdeu espaço diante das constantes denúncias de golpe, o deputado não consegue assegurar o seu *poder fazer* diante de uma pandemia. Resta o único fragmento de cenografia: o presidente. Legitimamente eleito. Só ela pode assegurar os roucos discursos sobre a pandemia.

Estabelecemos como *corpus* de pesquisa alguns recortes discursivos de (i) três vídeos hospedados na plataforma de compartilhamento de vídeos, *YouTube*, intitulados “Bolsonaro anuncia novo ministro do STF terrivelmente evangélico e é altamente aplaudido pela bancada (10/07/2019)”; “Em live, Bolsonaro fala em extinguir Ancine e ampliar legítima defesa (25/07/2019)” e “Presidente Jair Bolsonaro participa da Marcha para Jesus em Brasília/DF (10/08/2019)”; (ii) declarações públicas na porta do Palácio da Alvorada divulgadas pela imprensa.

## Sobre as imagens de si

### A noção de *ethos*

Como afirmamos em trabalhos anteriores (CARREON, 2018; CARREON; RUIZ; ARAUJO, 2018), Dominique Maingueneau teoriza, operacionaliza e relê o conceito de *ethos* em diversos trabalhos (1996; 1997; 2004; 2008a; 2008c; 2010; 2011; 2015a; 2016; 2020; entre outros). Atualmente, grande parte da literatura em termos de *ethos* na Análise de discurso, de alguma forma, utiliza seus escritos para fundamentar teoricamente o empreendimento analítico. Em *Cenas da Enunciação* (2008), coletânea brasileira de artigos publicados pelo autor, Maingueneau aponta os “problemas de *ethos*”<sup>5</sup> (2002) tendo em vista que a noção tem vocação interdisciplinar. Sublinha que sua concepção de *ethos* é mais encarnada, pois recobre as determinações psíquicas e físicas associadas ao fiador pelas representações coletivas; o que faz com que o leitor não se identifique apenas com o fiador em si, mas também com um mundo *éthico*<sup>6</sup>. Tal processo de incorporação ocorre em razão dos gêneros e tipos do discurso e, por isso, Maingueneau afirma que não se pode contar com o *ethos* como um *meio* de persuasão, ele é parte prenhe da cena de enunciação. Ainda, atrelando *ethos* e cenografia, que é aquilo de onde vem o discurso e aquilo que o discurso engendra, o autor afirma que “são os conteúdos desenvolvidos pelo discurso que permitem especificar e validar o *ethos*, bem como sua cenografia, por meio dos quais esses conteúdos surgem” (MAINGUENEAU, 2008c, p. 71), o que faz com que a cena da qual vem a palavra deva ser exatamente a cena que é requerida.

Em *La philosophie comme institution discursive* (2015), empreendimento de grande fôlego teórico e metodológico de Maingueneau, há um movimento de releitura e recategoriza-

5. Artigo publicado originalmente na revista *Pratiques* n°113, junho de 2002, p. 55-68.

6. É possível encontrar na literatura do autor tanto “ético” quanto “éthico”. Adotamos em nossos trabalhos “éthico” para marcar a relação com o *ethos* e afastar da noção de ética.

ções de seus conceitos. Aquém e além das posições estratégicas do sujeito, o discurso pressupõe uma *cena de enunciação*, um quadro que lhe dê sentido para ser enunciado e deve validá-la. É por meio do *ethos* que o destinatário se inscreve nessa cena que o discurso do fiador implica, uma vez que a cena requer certa teatralidade por parte dos sujeitos, que devem assumir seu papel em um gênero do discurso específico. Sobre a cena de enunciação, Maingueneau assevera que

O termo “cena” em francês tem a vantagem de poder se referir a um quadro e um processo: é tanto o espaço bem delimitado no qual são representadas as peças (“onde a cena se encontra...”) quanto as sequências de ações, verbais e não verbais, que constituem esse espaço (“durante toda a cena...”). (MAINGUENEAU, 2015a, p. 65, tradução nossa)

Maingueneau propõe, assim como em obras anteriores, a divisão da cena de enunciação em três: cena englobante, cena genérica e cenografia. A *cena englobante* corresponde ao tipo de discurso, “uma rede de práticas discursivas que cortam um setor da atividade social” (MAINGUENEAU, 2015a, p. 66, tradução nossa): publicitário, religioso, político, filosófico. Em outras palavras, à cena englobante são associados papéis e uma temática e, portanto,

os produtores de discurso que se inserem em uma cena englobante determinada devem, por meio de sua enunciação, se mostrar conformados com os valores prototipicamente relacionados ao locutor pertinente para o tipo de atividade verbal: assim, um político deve ser “um homem de convicção”, “dedicado” a seu país (...) (MAINGUENEAU, 2015a, p. 67, tradução nossa).

Sendo a cena englobante o quadro a partir do qual os enunciados podem ser produzidos e interpretados, a *cena genérica* é associada ao gênero, realidade tangível do sujeito. Com

isso, enquanto se pode afirmar que a cena englobante transcende seu contexto particular de recepção, a cena genérica sempre está sócio-historicamente determinada. No entanto, o autor ressalta (2015a, p. 68) que a noção de gênero não é homogênea, já que gêneros da filosofia e da política recuperam duas condições bem diferentes: ora se trata de enquadramentos impostos pelo autor, ora de rotinas comunicacionais, de dispositivos sócio-historicamente definidos, “e que são geralmente pensados à ideia de metáforas de ‘contrato’, de ‘ritual’ ou de ‘jogo’” (2015a, p. 68).

Assim, “enunciar não é somente ativar as normas de uma instituição de fala prévia, como ocorre em uma cena englobante e em uma cena genérica, é construir sobre essa base uma encenação singular da enunciação: uma *cenografia*.” (MAINGUENEAU, 2015a, p. 70, tradução nossa). À teatralidade da “cena”, junta-se ainda a dimensão da -grafia, resultando em “cenografia”; muito embora é preciso ressaltar que -grafia não remete a um suporte oral ou escrito, mas a um processo fundador, à inscrição legitimante de um texto. No entanto, tal noção de cenografia leva Maingueneau a reavaliar a de cena genérica, uma vez que se o que chamamos de “gêneros rotineiros” implicam cenas genéricas obrigatoriamente anteriores ao ato de enunciação, nós não podemos afirmar o mesmo sobre os enquadramentos impostos pelo autor. Nesse ponto, Maingueneau diferencia as cenografias endógena e exógena, sendo esta a importada pelo autor de outro universo, como é o caso de *Assim falou Zaratustra*, de Nietzsche; já a cenografia endógena seria aquela que “se instaura nos limites assinalados pela cena englobante e por uma cena genérica que se poderia dizer ‘incerta’” (MAINGUENEAU, 2015a, p. 71, tradução nossa). Portanto, a cenografia é o elemento sociodiscursivo necessário para a construção do *ethos* e o *modo* de legitimar o discurso.

Quanto à cenografia, Maingueneau afirma que se pode apontar dois elementos indissociáveis: (i) a definição de uma certa relação entre os participantes da comunicação, que se apoiam em recursos linguageiros disponíveis, como o linguajar de espe-



cialistas (de uma profissão ou disciplina), registros (escrito ou oral), e cenas de fala identificáveis e validadas, entendendo por isso uma cena “instalada no universo de saber e valorizada pelo público” (2015a, p. 81); (ii) a atribuição de identidades ao enunciador e ao coenunciador, mas também a inscrição do momento (cronografia) e do lugar (topografia) na enunciação que emerge. Essa cenografia, nomeada de *situacional*, interage com a *arquitônica*, por meio da qual a enunciação estrutura a implantação de seus conteúdos. No entanto, a cenografia que o enunciador apresenta implica um *tom* e, com ele, “estereótipos (em termos de gestual, de lugares e de valores emblemáticos)” que não são dissociáveis” (2015a, p. 93), uma vez que o destinatário é mobilizado a aderir a certo universo de sentido. Isso faz com que o autor volte, mais uma vez, sua atenção para a problemática do *ethos*. Retomando alguns postulados anteriores, Maingueneau afirma que o *ethos* está associado a uma vocalidade específica e a um corpo, ligados a uma origem enunciativa – um fiador – que atesta o que é dito. Assim, o *ethos* implica um controle do corpo apreendido por um comportamento global.

## Do homem de bem ao genocida: um percurso de análise

### O homem de bem

Em 2019, seu primeiro ano como presidente da República, Jair Messias Bolsonaro participou de diversos eventos, como a “Marcha Para Jesus”, realizado em diversas cidades e no Distrito Federal-DF. O recém presidente também inaugurou uma nova forma de governo, realizando *lives*<sup>7</sup> semanais em suas redes sociais para divulgar suas ações. No entanto, apesar das *lives* constituírem um interessante material de análise, aqui nos ocuparemos de seus pronunciamentos públicos, gravados e dispo-

7. Refere-se aos eventos que, gravados ao vivo, são transmitidos remotamente, de maneira virtual, *online*.

nibilizados no *YouTube*. Transcritos integralmente para a composição de nosso arquivo, o *corpus* de análise é composto por sequências discursivas produzidas após o recorte do material – a partir de gestos interpretativos conforme o método da AD.

Assim, considerando que todo *ethos* está ligado a uma cena de enunciação específica, na qual o discurso é encenado a partir de certa teatralidade que o constitui, a encenação desse quadro, entendida como cenografia, coopera para a imagem de si que será constituída. Em outras palavras, entendemos que uma via metodológica interessante para se analisar o *ethos* é compreendê-lo a partir do seu desmembramento em cenografias, o que fazemos, neste artigo, para compreender o homem de bem e o genocida, cujas cenografias associadas são a de cristão, a de pai de família e a presidencial. Portanto, ainda que distintas cenas genéricas possam ser encenadas por distintas cenografias, o que observamos como princípio de regularidade no material é a recorrência dessas cenografias que, por um lado, levam à construção do homem de bem, uma vez que este é constituído, também, por características morais que são valorizadas socialmente; por outro, levam à construção do *ethos* de genocida, constituído por valores morais socialmente não valorizados.

- A. “Bom dia a todos! A paz de Cristo! Agradeço a Deus pela minha vida, e também a muitos de vocês que, pelas suas mãos me deram essa missão. Eu comecei a lançar nas minhas redes sociais uma nova chamada; duas por semana nessa área. Eu botei na série João 8:32, o que fala da verdade, a verdade tão ausente de nosso meio político. Devo lançar hoje o número três e, obviamente, a gente pega uma passagem bíblica, que tem a ver com o nosso governo: ‘Nada há encoberto que não venha a ser revelado e/ou oculto que não venha a ser conhecido’.” (BOLSONARO, 10/08/2019)
- B. “A vida se faz de momentos, e esse é mais um momento que marcará a minha vida. A paz de Cristo! Vocês são mais que amigos, são irmãos. São homens e mulheres que

querem o bem do próximo. E nós juntos podemos fazer aquilo que o povo quer e merece: um Brasil melhor para todos. Ninguém faz nada sozinho; e a força do Executivo com o Legislativo é inimaginável; ainda mais tenho paz e Deus no coração. Vocês estão aqui porque acreditam em Deus e no futuro da nossa pátria. Eu sou apenas um instrumento. Por vinte e oito anos fiquei nessa casa; com o tempo fui sendo compreendido e mais pessoas foram se somando a isso tudo.” (BOLSONARO, 10/07/2019)

Cabe contextualizar que o enunciado (A) corresponde ao pronunciamento que Bolsonaro fez ao participar do evento evangélico “Marcha para Jesus” em Brasília/DF, no dia 10/08/2019. Já o enunciado (B) foi proferido na Câmara dos Deputados, local em que se discutem os interesses da administração pública do país, mas no qual Bolsonaro e outros parlamentares evangélicos organizaram uma cerimônia religiosa em 10/07/2019.

Em (A) e (B), desde as primeiras palavras, o homem de bem demonstra sua estreita relação com o público, colocando-se como um deles durante o pronunciamento, atitude marcada pelo pronome pessoal de primeira pessoa do plural, “nós”, em (B). Também em (A), após fazer os cumprimentos à plateia, Bolsonaro faz menção à missão que lhe foi dada por muitos daqueles que o ouvem. Ao observar a escolha das palavras, entende-se que essa missão se refere ao seu cargo na presidência do Brasil, o que o coloca em uma posição de *escolhido* pelo povo. Verifica-se também que no recorte (A) o pronome possessivo em primeira pessoa do plural – “nosso” – aparece duas vezes, indicando essa conquista política como algo compartilhado e conquistado em conjunto: Bolsonaro e seu eleitorado têm uma sintonia de valores que lhe rendeu a presidência. O mesmo efeito de sentido é encontrado em (B), quando ele se declara como o “instrumento” que vai atender aos anseios do povo brasileiro; não sozinho, mas com a ajuda de seus parlamentares.

Conforme Maingueneau (2008a, p. 58), “a persuasão só é obtida se o auditório constatar no orador o mesmo *ethos* que vê

em si mesmo”. Em razão disso, verificamos que quando o homem de bem argumenta, dizendo aos destinatários que juntos eles conseguiram se eleger e podem fazer a diferença o *ethos* passa a ser fabricado em seu discurso, de fato, na valorização do seu “eu” que, de alguma forma, busca formar uma unidade que compartilha ideais. Com seu *status* de eleito, ele comprova ser um homem de bem, pois governará em busca de “um Brasil melhor para todos”.

Simultaneamente, o presidente apresenta a cenografia de *cristão* vinculada à sua imagem de bom governante, já que faz menção a textos bíblicos: em (A), quando Bolsonaro fala sobre seu uso de redes sociais para se comunicar com os brasileiros, inaugura um meio de governar guiado por preceitos divinos, afirmando que a passagem bíblica de João 8:32 “[...] *conhecereis a verdade, e a verdade vos livrará*” (BÍBLIA, 2006, p. 1396) está relacionada a sua forma de governar. Tal afirmação está diretamente ligada à sua governança por meio de *lives*, cujo objetivo é trazer a verdade ao povo, uma vez que a mídia é parcial e mentirosa, conforme discutimos anteriormente (CARREON; BARONAS, 2020). Em (B), há um diálogo interdiscursivo com o discurso bíblico. Nesse trecho, o homem de bem declara que ali se encontram “os homens e mulheres que querem o bem do próximo”, trazendo à sua fala o resgate enunciativo relacionado ao ‘desejar o bem do outro’, que se encontra na citação bíblica de Mateus 22:39: “[...] *amarás teu próximo como a ti mesmo*” (BÍBLIA, 2006, p. 1312). Dessa forma podemos, novamente, constatar que para legitimar a cena de enunciação, a cenografia de *cristão* é mobilizada, o que cria sentidos da ordem do homem de bem, afinal, é *cristão*.

É em razão da construção do *ethos* de homem de bem, por meio da cenografia de *cristão*, que podemos afirmar que o interlocutor é levado a aderir a esse mundo *ético* dotado de signos socialmente valorizados por certa formação discursiva que regionaliza a adesão a esse discurso e a essa imagem. Como um espelho, a adesão a um mundo *ético* revela o que é socialmente e culturalmente valorizado por uma certa parcela da população.

Sendo a democracia uma forma de política representativa, o eleito representa, também por meio do seu *ethos*, toda uma população que atende ao canto da sereia *éthico*.

Prosseguindo com nossos gestos interpretativos, voltemos ao recorte (B) para destacar outros elementos constitutivos dessa cenografia. Ainda sob a roupagem de cristão, o homem de bem, ao proferir seus cumprimentos aos parlamentares presentes, dizendo “você são mais que amigos, são irmãos”, reforça o efeito de proximidade entre eles e, se considerarmos que a palavra “irmão” também está atrelada ao discurso evangélico – já que o termo é empregado como pronome de tratamento comum entre os que compartilham dessa religião –, podemos inferir que a cenografia é legitimada, pois essa designação, além de criar uma intimidade distante entre os sujeitos envolvidos nessa enunciação, também produz efeitos de sentido que correspondem àqueles esperados em um ambiente religioso. Ainda em (B), o homem de bem volta para si e passa a ocupar, concomitantemente, o papel de governante que pode articular seu poder no Executivo e no Legislativo para melhorar o país, pois sua longa trajetória – “Por vinte e oito anos fiquei nessa casa” – serve como atestadora de sua capacidade administrativa. Nesse aspecto, Patrick Charau-deau (2008) afirma que o *ethos* de credibilidade denota os valores de “sério”, “honesto” e “competente” ao sujeito. Portanto, ao destacar os anos trabalhados na Câmara, o homem de bem busca firmar sua imagem de alguém crível, capaz de.

Dessa forma, o *ethos* de homem de bem começa a se constituir por meio da cenografia de cristão, os enunciados analisados revelam esse entrelaçamento entre discurso religioso e o discurso político, o que consolida sua imagem de credibilidade, afinal, ele está de acordo com os ideais (conservadores) de seu partido político (PSL) e, claro, de seu público.

Diante do exposto, Bolsonaro é o homem de bem que a nação brasileira ansiava ter na gestão do país porque ele faria, juntamente com seus parlamentares, o que é bom para todos, pois sabe *o que* fazer com essa missão que lhe foi dada.

A partir disso, de acordo com a nossa hipótese inicialmente lançada, cabe ainda destacarmos a outra cenografia a qual o *ethos* de homem de bem legitima. Analisando ainda os recortes de seus três pronunciamentos, verificamos uma encenação distinta da anterior. O homem de bem, dotado de características religiosas, traz para a cena a cenografia de *pai de família* (tradicional).

- C. “Vocês têm, pela primeira vez na história do Brasil, um presidente que está honrando o que prometeu durante a campanha. Um presidente que acredita e valoriza a família.” (BOLSONARO, 10/08/2019)
- D. “[...] Vocês sabem o quanto a família sofreu nos últimos governos. Vocês foram essenciais; foram decisivos na busca da inflexão do desgaste dos valores familiares.” (BOLSONARO, 10/07/2019)

O recorte (C) foi enunciado no evento evangélico “Marcha para Jesus” em Brasília/DF, no dia 10/08/2019. Já o (D) ocorreu na Câmara dos Deputados, durante o culto religioso no dia 10/07/2019.

Agora, a partir da cenografia de *pai de família*, o sujeito passa a validar seu *ethos* de homem de bem por meio de enunciados que o colocam como um bom pai, que preserva os valores da família tradicional, afinal “a maneira de dizer implica uma maneira de ser” (MAINGUENEAU, 2020, p. 14). A fim de fazer a manutenção de seu *status* de confiabilidade, Bolsonaro, o homem de bem, dá continuidade à construção de sua autoimagem.

Verificado em (C), ele se coloca como presidente que “acredita e valoriza a família”, sendo o primeiro governante assim a chegar no mais alto cargo administrativo do Brasil. Aí há a sua inserção em dois cenários coexistentes: presidência e família. Sabendo que os atributos valorizados por seu público são os conservadores, a figura de um homem confiável é aquela que também demonstra que crê e dá valor à instituição familiar. Por essa razão, podemos afirmar que assim ele demonstra sua capacidade para administrar o país, pois indica ser confiável.

No recorte (D) verificamos quando o homem de bem, ademais de usar os termos “família” e “valores familiares”, legitimando a cenografia supracitada, destaca a importância de seus companheiros parlamentares – marcados como “vocês” – para que fosse revertido o que ele trata como “desgaste dos valores familiares”, ou seja, até sua chegada ao poder, os governos anteriores desviaram-se desses tais valores. Com esse argumento, Bolsonaro deixa clara a valorização da família, mostrando-se como conservador, que preza por aquilo que mantém as normas cristãs estabelecidas.

Partindo do que se sabe sobre as imagens de si construídas discursivamente, entendemos que as cenografias de pai de família e de cristão, que aqui abordamos, são essenciais para a constituição do *mundo ético* no qual o *ethos* de homem de bem está inscrito, já que é por isso que os efeitos de sentido se firmam e engendram adesão ao discurso. O *ethos* de homem de bem, portanto, é sustentado por sentidos evocados pelas cenografias que, estando socialmente demarcadas, colocam em evidência valores conservadores, que prezam pela família tradicional baseando-se em convenções religiosas. Por fim, todos os elementos destacados durante esse percurso analítico estabelecem para seu público o estatuto de bom governante de Jair Messias Bolsonaro, ex-presidente da República Federativa do Brasil.

## O genocida

A partir do olhar para os enunciados proferidos no seu primeiro ano como presidente, passemos à segunda parte do material de análise, coletado de falas públicas, sobretudo na entrada do Palácio da Alvorada, durante a pandemia da COVID-19. Antes disso, é preciso justificar o gesto de intitular o *ethos* que se segue de genocida. Desde o início da pandemia, Bolsonaro mostrou um enfrentamento distópico diante da calamidade pública internacional. Enquanto líderes de diversos países adotaram as recomendações da OMS (Organização Mundial de Saúde) como

práticas de boa conduta no enfrentamento ao vírus, como isolamento social, uso de máscaras e vacinação em massa, o então Presidente do Brasil se posicionou contra todas as determinações e, além disso, incentivou o tratamento precoce à doença sem nenhuma comprovação científica. Em razão disso, foram registradas entre março de 2020 e novembro de 2022, mais de 689 mil mortes no país.

As mortes refletem o descaso presidencial, o que se materializou em diversas denúncias ao Tribunal Internacional de Haia: uma delas, por crime contra a humanidade, uma vez que mais de 100 mil mortes poderiam ter sido evitadas; outras por genocídio e extermínio da população indígena. As denúncias fizeram circular e cristalizar o sintagma “Bolsonaro genocida” nas redes sociais, aparecendo não só em *posts* e tuítes, mas também em vídeos e livros. Em função disso é que decidimos observar como ocorreu a construção do *ethos* de genocida por meio do seu discurso.

- (i) Essa é uma realidade, o vírus tá aí. Vamos ter que enfrentá-lo, mas enfrentar como homem, porra, não como um moleque. Vamos enfrentar o vírus com a realidade. É a vida. Todos nós iremos morrer um dia... (BOLSONARO, 29/3/2020, durante passeio nos arredores de Brasília, 136 mortes)

No trecho (i), em um passeio não recomendado durante o distanciamento social ao qual se submete a população mundial, o sujeito afirma que é preciso enfrentar o vírus como “homem”, ligando-o com a realidade da vida: a morte. O fatalismo de “todos nós iremos morrer um dia” choca ao ser enunciado por aquele que ocupa o mais alto cargo da nação. Ao invés de propostas concretas para o enfrentamento da pandemia, o sujeito, já contrariando as normas da OMS (Organização Mundial de Saúde), passeia e diz que é preciso enfrentar como homem, porra”. Há alguns anos, chamaríamos de quebra de protocolo o que hoje já se naturalizou como pertencente à discursividade desse homem público tão peculiar e, por isso, os palavrões passaram a fazer



parte das mais diversas cenas genéricas frequentadas pelo enunciador. Por isso, em (ii), ao ser questionado sobre o número de mortos, a resposta vem de encontro a sua discursividade:

- (ii) Eu não sou coveiro, tá? (BOLSONARO, 20/04/2020, entrada do Palácio do Planalto, 2.575 mortes)

“Eu não sou coveiro”, em um primeiro momento, apesar de chocar, não surpreende: eximindo-se da responsabilidade sobre o número de mortos ou até mesmo de dar uma declaração oficial sobre o assunto, o sujeito afirma não ser ele quem os enterra, desmobilizando, garantindo seu *não lugar* no enfrentamento à pandemia. Não lhe compete, simplesmente. Da entrada do Palácio do Planalto, em pronunciamento público como Presidente da República, a teatralidade da cena o insta a assumir a cenografia presidencial e o impede de “maculá-la”: não falemos de mortos. Seu *ethos* de genocida passa a constituir-se, então, a partir da cenografia presidencial que, ao mesmo tempo em que valida o *ethos*, é por ele validada. O descaso em relação a mais de 2 mil mortes acrescenta aquilo que é da ordem do perverso: não sendo coveiro, *apenas presidente*, nada poderia fazer.

- (iii) Mortes estão havendo no mundo todo, não é apenas a COVID. Agora, querer culpar a mim... Tem muita gente morrendo de fome, depressão, suicídio, uma política feita apenas de um lado (BOLSONARO, 10/06/2020, entrada do Palácio da Alvorada, 39.797)

O fatalismo abre espaço para a interdição da *causa mortis*: mortes ocorrem no mundo todo, não apenas no país em que ele é Chefe de Estado; e no mundo todo se morre não só de COVID, mas de diversas outras causas, culpá-lo é “fazer política”, uma vez que pessoas morrem. Vemos, assim, a banalização do número de mortes ou a naturalização delas para eximi-lo de responsabilidade por algo que ocorre o tempo todo e no mundo todo: mortes. A pandemia que matou mais de seis milhões<sup>8</sup> de pessoas

8. Dado de novembro de 2022. Disponível em: < <https://ourworldindata.org/>

é apagada para trazer à cena a “politicagem” daqueles que só querem culpá-lo, afinal, “todos nós iremos morrer um dia” e ele não é “coveiro”.

Em agosto, quando o Brasil atingiu 100 mil mortos, Bolsonaro publicou em suas redes sociais:

- (iv) “Lamentamos cada morte, seja qual for a sua causa, como a dos 3 bravos policiais militares executados em São Paulo” (BOLSONARO, 9/8/2020, redes sociais, 100 mil mortes)

Em (iv), o lamento por cada morte adquire a expressão intercalada “seja qual for a sua causa”, mais uma vez interditando simbolicamente a morte por COVID-19 para dar lugar à “morte seja qual for a sua causa”, mais uma vez banalizando a *causa mortis* para trazer à cena aquilo que não se associa de fato às questões relativas ao coronavírus mas que estão ligadas à cenografia militar muito mobilizada em suas campanhas eleitorais, o que, em boa medida, está em consonância com todo o fatalismo e naturalização do discurso presidencial em relação às mortes na pandemia.

O *ethos* de genocida, então, está alicerçado no não enfrentamento da pandemia, na plena convicção de que não é sua função, enquanto presidente, de preocupar-se com os mortos, afinal, todos morrem; e, ainda, na interdição da *causa mortis* para dar lugar a “seja qual for a causa”. Embora os dados sejam concisos devido à natureza de um artigo, acreditamos que o caminho para pensar a imagem que chocou o país, a do “não coveiro”, está diretamente ligada ao discurso de banalização das mortes que naturaliza aquilo que é da ordem da tragédia.

O homem de bem que teve uma vitória histórica em 2018, apoiado em encenações como a de pai de família e cristão, deslizou para o genocida que se exime de suas responsabilidades. Práticas discursivas que levaram ao inevitável: se por um lado o “cidadão de bem” adere a um mundo *ético* que lhe é confortável

em 2018 e 2019, nos anos subsequentes esse mundo *ético* mobilizado nas cenas de enunciação parece fazer parte de um filme de futuro distópico em que o presidente de uma grande potência mundial resolve ele mesmo exterminar a população.

## Considerações Finais

Ao observarmos o rompimento no protagonismo partidário (na corrida presidencial decidida em segundo turno) da política brasileira entre o PT e o PSDB, nos ocupamos em compreender o discurso que mudou esse cenário que perdurava desde 1994: o acontecimento histórico e discursivo durante as eleições presidenciais de 2018 que levou Jair Messias Bolsonaro a eleger-se como presidente da República Federativa do Brasil, mesmo sendo de um partido político menor. Essa questão nos instou a verificar as razões que levaram Bolsonaro, o candidato impudico, a vencer a disputa por meio da análise de seu *ethos*, compreendendo, nesse sentido, que o *ethos* de seu primeiro ano de governo estava, em boa medida, alicerçado naquele com o qual foi eleito.

No entanto, diante da pandemia da COVID-19, o então presidente se viu diante do caos sanitário que assolou o mundo. Diferentemente das outras nações, ele se colocou contra protocolos médicos e de espalhamento do vírus, além de adiar a compra da vacina. Consequentemente, suas ações levaram a um número expressivo de mortes que poderiam ser evitadas, o que resultou na denúncia de genocídio no Tribunal Internacional de Haia. Na ordem do discurso, vimos que a banalização das mortes e sua ausência de responsabilidade deslizaram o *ethos* do homem de bem para o genocida, o que fez, conforme defendemos aqui, com que a adesão ao seu discurso e, por consequência, à sua forma de governar, perdesse força.

Sendo assim, e tendo em vista os elementos do *mundo ético* entendidos como importantes para o bom político, digno de credibilidade e confiança, podemos afirmar que a figura do ho-

mem de bem construído no e pelo discurso desse sujeito pode ter sido um dos fatores que gerou a adesão de seu eleitorado em época de campanha e que se manteve, ao menos, durante seu primeiro ano de mandato (2019), como pode ser verificado nos pronunciamentos analisados neste trabalho – o que nos permite também hipotetizar que tal *ethos* “aderente”, junto de um discurso imbuído de altos valores cristãos, é o que inaugurou o “bolsonarismo”<sup>9</sup> no Brasil.

Nossa inquietação enquanto analistas, e que justifica a escrita deste artigo, foi justamente compreender a adesão a esse *ethos* que arrebatou o eleitorado, mas que, três anos depois, em meio a uma grave crise econômica e sanitária decorrente da falta de gerenciamento federal da pandemia da COVID-19 no Brasil, esfacelou-se: o homem de bem, cristão e pai de família deu lugar ao genocida. Do seu arrebatamento à sua derrota, dois *ethé* completamente diferentes.

## REFERÊNCIAS

- CARREON, R. O. **Comunicação política e(m) imagens de si: percursos a caminho do *ethos* semiotizado**. 2018. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- CARREON, R. O.; BARONAS, R. L. **Lives presidenciais: reflexões iniciais sobre o discurso político digital**. Revista da Abralín, v. 19, n. 3, p. 541-561, 2020.
- CARREON, R. C.; RUIZ, M. A. A.; ARAUJO, L. M. B. M. **Ensaio teórico sobre a noção de *ethos* discursivo em Maingueneau: caminhando entre reeleições**. Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, v.61, p. 1-16, e019029, 2019.
- BÍBLIA, Sagrada. **Evangelho segundo São João**. 169ª Edição. Edição Claretiana. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2006.
- CHARAUDEAU, P. **Discurso político**. Tradução Fabiana Komesu e Dilson Ferreira da Cruz. -1 ed. - 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2008.
- LIMONGLI, F.; CORTEZ, R. **As eleições de 2010 e o quadro partidário**. São Paulo: Novos estud. - CEBRAP n. 88, 2010, p. 21-37.
- MAINGUENEAU, D. **El *ethos* y la voz de lo escrito**. In: MAINGUENEAU, D. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, 1996, p. 79-92.

9. Fenômeno político de extrema-direita que eclodiu no Brasil com a ascensão da popularidade de Jair Bolsonaro.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indurky Campinas: Pontes, Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Trad. Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

MAINGUENEAU, D. **Discurso literário**. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

MAINGUENEAU, D. **A propósito do ethos**. Trad. Luciana Salgado. In: MOTTA, A. R.; SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008a.

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

MAINGUENEAU, D. **Cenas da Enunciação**. Trad. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva et al. São Paulo: Parábola, 2008c.

MAINGUENEAU, D. **Doze conceitos em análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva et al. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MAINGUENEAU, D. **Ethos, cenografia, incorporação**. Trad. Trad. Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírio Possenti In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 69-91.

MAINGUENEAU, D. **La philosophie comme institution discursive**. Limoges: Lambert-Lucas, 2015a.

MAINGUENEAU, D. **Discurso e análise do discurso**. Trad. Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2015b.

MAINGUENEAU, D. Retorno crítico sobre o ethos. Trad. Paula Camila Mesti. In: BARONAS, R. L.; CARREON, R. O.; MESTI, P. C. (Orgs.). **Análise o Discurso: entorno da problemática do ethos, do político e de discursos constituintes**. Campinas: Pontes, 2016, p. 13-33.

MAINGUENEAU, D. **Variações sobre o ethos**. Trad. Marcos Marcionilo. - 1. ed. - São Paulo: Parábola, 2020.

SILVA, R. L. A.; CARREON, R. C. **O ethos de homem de bem de Jair Bolsonaro: o canto da sereia governamental**. Revista Linguasagem, São Carlos, v.42, n.1, 2022, p. 62-83

# Teorias fonológicas e seus primitivos de análise

*Luciane Trennephol da Costa*

## Introdução

Ao tratar do objeto da Linguística no terceiro capítulo do *Cours*, Saussure (2012), considerado o pai da linguística como campo de estudo específico, nos traz esta explicação acerca do objeto científico, afirmando que ele é constituído pelo olhar do investigador: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras” (SAUSSURE, 2012, p. 39). Nesse sentido, a área dos estudos fônicos tem sido bem produtiva em pontos de vista e em formulações teóricas para explicitar os fenômenos sonoros encontrados nas línguas.

Assim sendo, neste texto, cujas ideias iniciais foram apresentadas anteriormente no Ciclo de Palestras do Grupo de Pesquisa Laboratório de Teoria e Análise Linguística (LABTAL), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em 2019, e direcionado a alunos de Graduação em Letras, selecionamos três teorias marcantes na história da Linguística e suas abordagens no componente sonoro para explicitar e problematizar seus primitivos de análise. Nossa exposição centra-se no primitivo de análise e nos postulados teóricos que o embasam e caracteriza-se como um panorama introdutório à área.

Começamos com a Fonologia Estruturalista e o conceito de fonema como um som da cadeia sonora da fala que tenha a funcionalidade de uma unidade distintiva (SAUSSURE, 2012). Em seguida, abordamos a Fonologia Gerativa (CHOMSKY; HALLE, 1968) e o conceito de traço distintivo como propriedades míni-

mas de caráter acústico ou articulatório e binárias que compõem simultaneamente os sons da fala. E, por último, no escopo da Fonologia de Laboratório, a Fonologia Gestual (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1992) e o conceito de gesto articulatório, uma unidade de análise que contempla o categórico e o variável, abordando a gradiência da fala.

O critério de seleção das abordagens teóricas estruturalista e gerativista para a gramática sonora pautou-se em sua relevância na história da linguística e sua presença nos currículos de Graduação em Letras. A Fonologia Gestual é uma escolha pautada na formação acadêmica da autora deste texto e por sua proeminência atual como abordagem no que se chama Fonologia de Laboratório. Como toda seleção, ação que pressupõe escolhas, esta exclui outras abordagens teóricas também importantes e produtivas na explicitação de fenômenos sonoros como, por exemplo, a Fonologia de Uso (BYBEE, 2001) e a Teoria da Otimalidade (PRINCE; SMOLENSKY, 2004).

Como primitivo de análise, entendemos aqui a unidade mínima que constitui o objeto de investigação. A depender da perspectiva com a qual observamos o nosso fenômeno linguístico, tão plural e complexo, teremos diferentes unidades mínimas para esse objeto. O primitivo variará a depender da abordagem teórica e, também, do domínio gramatical que estejamos investigando: fonético, fonológico, morfológico, sintático, discursivo. Como a citação do Saussure no nosso início nos lembra, o ponto de vista cria o objeto de investigação. No caso do campo de estudos sonoros, isso é muito marcante. Cada teoria, ao formular sua explicitação de como funciona o componente sonoro das línguas, institui o seu primitivo de análise.

Apesar de citarmos os principais teóricos de cada abordagem apresentada aqui, de maneira coerente com a natureza revisionista e didática deste texto, acreditamos que as explicações científicas são possibilitadas pelo contexto social e histórico em que viviam tais sujeitos. Nosso foco são os pressupostos teóricos de cada abordagem e suas explicitações para os fenômenos

sonoros. Em oposição à teoria personalista da história científica, que atribui os avanços e as inovações à vontade e à força de figuras singulares, temos a teoria naturalista que inclui o sucesso dessas personalidades a um fator contextual chamado *Zeitgeist* (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981, p. 27), o espírito ou clima intelectual de uma dada época. O *Zeitgeist* é como o padrão dominante de pensamento em dada cultura e época. Sua teoria explica por que, às vezes, grandes invenções ou teorias não são aceitas e afirmam que se tal grande cientista não tivesse formulado sua teoria, outro o teria feito. Se, por exemplo, Darwin tivesse morrido jovem, outro cientista teria formulado a teoria da evolução na metade do século XIX. Nessa abordagem, os grandes cientistas foram as personas que melhor formularam ou compilaram os novos conceitos latentes. A teoria do *Zeitgeist* não tira o mérito dos grandes cientistas, só os insere na sua dimensão histórica.

Este texto estrutura-se em três seções, cada uma delas dedicada a uma das abordagens teóricas selecionadas, com o intuito de explicitar seus conceitos basilares e seu primitivo de análise na gramática sonora. Para finalizar, tecemos algumas considerações acerca da abordagem possível em cada teoria para a interface entre a Fonética, tradicionalmente vista como o estudo dos aspectos físicos da fala, e a Fonologia, vista como o estudo da organização sonora das línguas.

## Estruturalismo e fonema

Iniciamos nossa trajetória com o estruturalismo, vertente teórica produtiva nas ciências humanas do século XX e que marcou a legitimidade do nosso campo de investigação como científico. O estruturalismo foi considerado a primeira escola americana de pensamento no campo da psicologia (SCHULTZ; SCHULTZ, 1981, p. 105) e teve ampla repercussão também na antropologia (FIGUEIREDO, 1995). Lévi-Strauss, fundador da antropologia estrutural e que viveu no Brasil, lecionando na Universidade de São Paulo nos anos trinta do século XX, reco-



nheceu o papel de ponta da linguística estruturalista nas ciências sociais. Segundo o autor:

No conjunto das ciências sociais, ao qual ela indiscutivelmente pertence, a linguística ocupa um lugar excepcional: não é uma ciência social como as outras mas aquela que, de longe, realizou os maiores progressos; é certamente a única que pode reivindicar o nome de ciência e que conseguiu ao mesmo tempo formular um método positivo e conhecer a natureza dos fatos que lhe cabe analisar. (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 43).

Lévi-Strauss aplicou os conceitos e os métodos da Fonologia Estruturalista aos sistemas de parentescos nas diferentes sociedades. Vamos citá-lo mais uma vez para que nos apresente os pressupostos da linguística estrutural:

A fonologia desempenha, em relação às ciências sociais, o papel renovador que a física nuclear, por exemplo, desempenhou para o conjunto das ciências exatas. Em que consiste essa inovação, quando tentamos encará-la em suas implicações mais gerais? A resposta a essa pergunta nos é dada pelo ilustre mestre da fonologia N. Troubetzkoy. Num artigo programático (de 1933) ele resume o método fonológico a quatro procedimentos fundamentais: em primeiro lugar, a fonologia passa do estudo dos fenômenos linguísticos *conscientes* para o de sua infra-estrutura *inconsciente*, recusa-se a tratar os *termos* como entidades independentes, tomando como base de sua análise, ao contrário, as *relações* entre os termos; introduz a noção de sistema [...] finalmente, ela visa a descoberta de *leis gerais* [...]. (LÉVI-STRAUSS, 1967, p. 45, grifos do autor).

Estudar a estrutura inconsciente é justamente um dos pilares da abordagem estruturalista, pois tal abordagem objetiva investigar a estrutura ou sistema subjacente que possibilita o uso palpável e consciente das formas de tal sistema. Neste o valor das formas dá-se em relação de oposição e complementariedade, a forma só tem seu valor considerada no contexto do sistema que é regido por leis gerais. Nessa perspectiva teórica, as formas funcionais ou os primitivos de análise são os fonemas, os sons ou as unidades sonoras distintivas na língua.

Saussure foi o expoente no conjunto de grandes estruturalistas que reconheceram a função distintiva dos sons para a significação. Conforme Abaurre (1993)<sup>1</sup> afirma:

O que essas anotações indicam é que já havia linguistas (Como Courtenay e Jespersen, para ficarmos com apenas dois nomes bastante conhecidos...), precursores de Saussure (cujo Cours de Linguistique Générale foi publicado em 1916), preocupados com a função eminentemente distintiva dos elementos fônicos que contribuem para marcar as diferenças de significação entre as palavras da língua (ABAURRE, 1993, p. 12).

A definição de fonema do linguista polonês Jan Baduin de Courtenay é psicológica e abstrata: “Ze stanowiska psychologicznego zamiast terminu ‘dźwięk’ lub ‘głoska’, oznaczającego tylko jedno ze stadjów mimolotnego, chwilowego uzewnętrzniania tego, co istnieje tylko psychicznie, wprowadzamy termin fonema” (COURTENAY, 1915, p. 163). Uma possível tradução seria: “A partir da posição psicológica, em vez do termo ‘som’ que significa apenas um dos estágios de uma externalização involuntária e temporária do que existe apenas mentalmente, introduzimos o termo phonema”<sup>2</sup>; desse modo, o fonema é uma

1. O texto de Abaurre traz um panorama histórico e explicativo detalhado acerca do estruturalismo e do gerativismo nos estudos fônicos.

2. Agradeço à professora Izabela Stąpor da Universidade de Varsóvia pelo auxílio nas traduções. Eventuais erros são de minha responsabilidade.

entidade totalmente abstrata, *existe apenas mentalmente*. Para Courtenay (1915), os sons da linguagem existem em potência na mente do falante e se concretizam a partir das possibilidades de produção do aparelho vocal humano: “Dźwięki języka są tylko możliwe są tylko in potentia, ale nie istnieją. Jednakże możliwość wymawiania istnieje ciągle, a tem status in potentia staje się w razie potrzeby status in actu” (COURTENAY, 1915, p. 163). Uma possível tradução seria: “Sons de linguagem são somente possíveis, são apenas *in potentia*, mas eles não existem. No entanto, a capacidade de pronunciar sempre está lá, sempre existe, e esse *status in potentia*, se necessário, torna-se *status in actu*”.

O fonema é então uma entidade abstrata, que existe como tal apenas na mente do falante; e a unidade sonora distintiva, no sistema linguístico. Nem toda emissão fônica tem valor distintivo no sistema. Por meio da metodologia de pares mínimos, sequência sonora com sentido diferente e que contrasta em apenas um som, o pesquisador chegará aos sons de uma língua. Por exemplo, em uma das línguas faladas no Paraná, a língua polonesa, o conjunto kot [kɔt] (gato) e koń [kɔɲ] (cavalo), sequências nas quais diferem apenas os sons [t] e [ɲ], comprova que esses sons são fonemas no polonês, a oclusiva /t/ e a nasal /ɲ/. A notação [t] é usada para transcrição fonética e a notação /t/ para transcrição fonológica. Se a mudança de um som não altera o significado da palavra, esse som não é um fonema na língua em questão. Por exemplo, na língua portuguesa, temos o clássico exemplo da oclusiva alveolar e seu alofone, variação de um fonema, a africada [tʃ]. O conjunto tia [tia] e [tʃia] com o mesmo significado, irmã do pai ou da mãe, comprova que o som [tʃ] não é um fonema na nossa língua, mas um alofone da oclusiva alveolar [t] no contexto de suceder uma vogal alta anterior [i]. Apenas é fonema o som que tem valor distintivo em dada língua. O fonema é a forma e suas possíveis variações que funcionam como uma unidade valorativa no sistema abstrato da língua em questão. No caso do exemplo anterior do e no português, [t] e [tʃ] têm o mesmo valor no sistema, embora possam ser articulatória

e acusticamente diferentes. Veja-se que o conceito de fonema encaixa-se perfeitamente na dicotomia saussureana *langue* e *parole*. O fonema, forma distintiva funcional, está na língua, no sistema abstrato e é uma representação mental; e a forma pronunciada, que pode variar sua produção, está na fala. A língua é o sistema subjacente que permite a realização concreta e palpável ou observável, a fala. Perfeitamente estrutural.

No entanto, o que permite a variação da forma distintiva? Alguma característica fonética em dado contexto. No caso da oclusiva alveolar no português, o contexto adjacente da vogal alta anterior como vimos no parágrafo anterior. Saussure (2012, p. 77) já define o fonema como a soma das impressões acústicas e dos movimentos articulatórios. Esse conceito do fonema como traços que ocorrem em conjunto ou feixe vai ser desenvolvido após Saussure pelo chamado Círculo Linguístico de Praga, que unia Trubetzkoy, Jakobson e Karcevsky e marcou a fundação da Fonologia, em 1928, no 1º Congresso Internacional de Linguística, realizado em Haia. O primeiro conjunto de traços de base articulatória foi proposto por Jakobson, Fant e Halle em *Preliminaries to Speech Analysis*, o PSA (1976). É como se eles observassem o fonema em um microscópio: “The distinctive features are the ultimate distinctive entities of language since no one of them can be broken down into smaller linguistic units” (JAKOBSON, FANT e HALLE, 1976, p. 03)<sup>3</sup>. Rumava-se para o primitivo da fonologia gerativa do qual trataremos na próxima seção.

## Gerativismo e traço distintivo

A abordagem gerativa para o componente sonoro foi explicitada em *The Sound Pattern of English*, de Chomsky e Halle (1968), o chamado SPE. A teoria gerativa foi mudando com o transcorrer do tempo e passou por vários modelos, aqui nos ate-

---

3. “Os traços distintivos são as últimas entidades da língua já que nenhum deles pode ser dividido em unidades menores” (JAKOBSON, FANT e HALLE, 1976, p. 03, tradução nossa).

remos à teoria gerativa clássica. Nela a capacidade linguística humana justifica-se biologicamente. A espécie humana é dotada com a GU, a Gramática Universal, que contém todas as possibilidades linguísticas. É um postulado forte da teoria, a característica genética para a linguagem e a base comum para todas as línguas. A aquisição linguística marca e define as especificidades da língua materna, ou línguas, pela ação desencadeante do estímulo a que a criança é exposta. O componente gramatical divide-se em competência, o conhecimento inconsciente do falante, e desempenho, o uso efetivo em situações concretas. A competência explica porque um falante nativo de português ao confrontar-se com a frase “Pedro potechou calamente o motole” provavelmente reconhecerá que a segunda palavra e a terceira poderiam pertencer à língua portuguesa. Não existem na língua, mas suas estruturas são de verbo e de advérbio.<sup>4</sup> O falante nativo, não especialista em linguagem como nós, linguistas, pode não saber definir o que é um verbo ou um advérbio, mas reconhecerá essas palavras como possíveis na língua. As palavras estão nas regras da língua portuguesa, apesar de não existirem no seu léxico. Também esse componente gramatical é dividido em módulos sucessivos (semântico>sintático> fonológico>fonético) entre os quais operam as regras gramaticais da língua em questão. A gramática gerativa pretende explicitar, além de descrever, como são geradas as formas linguísticas. Regras aplicadas na forma fonológica subjacente geram a forma fonética superficial: “O componente fonológico é, então, definido como a parte da gramática que atribui uma interpretação fonética à descrição sintática” (HERNANDORENA, 2001, p. 15).

Se a representação dos itens lexicais especifica traços semânticos, como [animado ou inanimado, humano ou não-humano], a representação fonológica de cada segmento fônico agrupa especificações de traços fonéticos. Eles são então as unidades mínimas presentes na representação fonológica, os seus primitivos

4. O exemplo dado em Chomsky e Halle para a língua inglesa: “Pirots karullized elatically”.

de análise. O conjunto de traços fonéticos relaciona-se às capacidades humanas de articulação e, coerentemente com a teoria, seria universal: “The total set of features is identical with the set of phonetic properties that can in principle be controlled in speech; they represent the phonetic capabilities of man and, we would assume, are therefore the same for all languages”<sup>5</sup> (CHOMSKY; HALLE, 1968, p. 295).

Os traços podem ser definidos então como “[...] propriedades mínimas, de caráter acústico ou articulatorio, como ‘nasalidade’, ‘sonoridade’, ‘labialidade’, ‘coronalidade’, que, de forma coocorrente, constituem os sons da língua” (HERNANDORENA, 2001, p. 17). Na representação fonológica subjacente, eles são marcadores binários, positivo ou presença e negativo ou ausência. Não vamos definir aqui todo o conjunto de traços do SPE, mas apenas aqueles que especificariam as classes principais de segmentos. Eles são três: sonorante ou não sonorante (obstruinte), vocálico ou não vocálico e consonantal ou não consonantal. Sonorantes são sons produzidos com uma configuração do trato vocal no qual o vozeamento espontâneo é possível, é o caso das vogais. Vocálicos são sons produzidos sem uma constrição radical no trato oral, essa constrição não excede aquela feita para produzir as vogais altas [i] e [u], e as cordas vocais estão posicionadas de modo a permitir o vozeamento espontâneo. Já Consonantais são sons produzidos com uma constrição radical no trato oral.

Posteriormente, no próprio SPE, o traço Vocálico é substituído pelo traço Silábico, definido como um traço presente em segmentos que podem constituir pico ou núcleo de sílaba (HERNANDORENA, 2001). Este é um procedimento da teoria gerativa, a partir da observação dos fenômenos linguísticos, modificam-se os postulados. A troca do traço vocálico por silábico deu-se a partir da constatação de que, às vezes, segmentos não

5. “O conjunto total de traços é idêntico ao conjunto das propriedades fonéticas que podem ser controladas na fala, os traços representam as capacidades fonéticas dos seres humanos e, poderíamos supor, são, portanto, os mesmos para todas as línguas.” (CHOMSKY; HALLE, 1968, p. 295, tradução nossa).

vocálicos podem ser núcleo de sílaba em algumas línguas. Assim a presença ou ausência desses três traços de classes principais formaria as classes naturais de sons. Por exemplo, uma vogal seria especificada como [+ sonorante, - consonantal, + silábica], já uma consoante como [-sonorante, + consonantal, - silábica]. Cada segmento tem uma especificação própria de traços fonéticos que ocorrem simultaneamente e a diferença de um traço ou mais é que diferencia os sons da fala. Essas especificações são agrupadas em matrizes, como podemos visualizar na Figura 1:

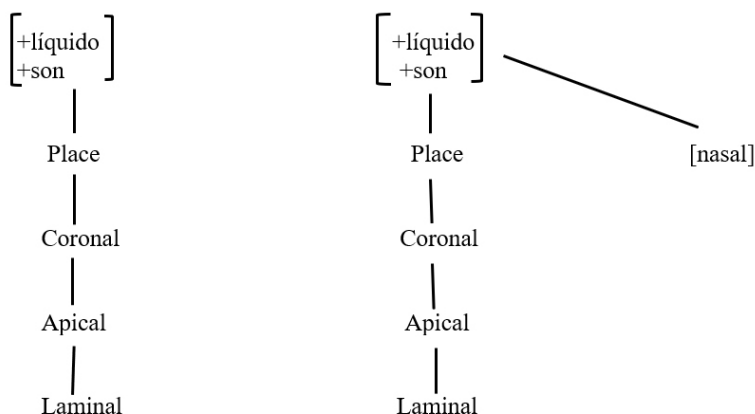
Figura 1 - Representação de matrizes de traços para os segmentos /t/ e /d/

| t                    | d                    |
|----------------------|----------------------|
| - soante             | - soante             |
| -silábico            | - silábico           |
| +consonantal         | +consonantal         |
| +coronal             | + coronal            |
| +anterior            | + anterior           |
| -alto                | -alto                |
| -baixo               | -baixo               |
| -posterior           | -posterior           |
| -arredondado         | -arredondado         |
| -nasal               | -nasal               |
| -lateral             | -lateral             |
| -contínuo            | -contínuo            |
| -metástase retardada | -metástase retardada |
| - sonoro             | +sonoro              |
| -estridente          | -estridente          |

Fonte: Adaptada de Hernandorena (2001, p. 25).

Nessa representação de matrizes para os segmentos /t/ e /d/ apenas um traço os diferencia: o sonoro. Nesse modelo de matrizes de traços, chamado Modelo Linear, a ordem dos segmentos era aleatória, mas com a observação dos fenômenos, a teoria evoluiu para modelos não-lineares que consideram a existência de uma estrutura hierárquica para o conjunto de traços dos segmentos. A ordem não é mais aleatória, mas, sim, justificada pela capacidade de assimilação ou deleção de traços, por exemplo. Vamos ilustrar aqui com uma proposta de representação dos róticos, sons de r, para a língua Igbo presente em Dickey (1997):

Figura 2 - Representação para os róticos do Igbo



Fonte: Dickey (1997, p. 151).

O leitor perceberá que, nessa representação, temos a postulação da existência do traço [líquido] nos traços principais, hipótese defendida por Dickey (1997) para dar conta da representação dos sons líquidos, classe que agrupa os sons laterais e róticos, a partir da observação de fenômenos em variadas línguas. A representação à direita da figura mostra a presença da nasalização do rótico com a adição do traço [nasal]. Esses modelos chamados de Geometria de Traços ilustram a possibilidade de um traço ser deletado ou espreado com a aplicação das regras fonológicas da língua em questão. Assim, o traço nasal na representação anterior liga-se diretamente aos traços de raiz para justificar a nasalização dos róticos no Igbo. A sua ausência ou corte não muda radicalmente a estrutura do segmento, ele continua a ser um rótico sem a nasalização. Esses traços, envolvidos em processos de assimilação e outros processos entre segmentos, estariam representados de forma a serem deletados sem alterar a essência do segmento.

As postulações de traços distintivos para os segmentos faziam-se então baseadas nas observações dos fenômenos, e o poder formalista e abstrato da teoria foi grande, pois as explicações para os fenômenos sonoros geravam as representações mentais.



Com o desenvolvimento e a socialização crescente da tecnologia no século XX, a possibilidade de observações instrumentais realizadas em laboratórios de fonética acústica e aparelhos ultrassonográficos que permitem a observação articulatória, despontam outros tipos de abordagens teóricas para a Fonologia que consideram a observação da produção ou realização sonora, como é o caso da terceira abordagem que apresentamos a seguir.

## Fonologia Gestual e o gesto articulatório

No escopo da Fonologia de Laboratório, denominação que agrega abordagens teóricas desenvolvidas com base em técnicas de laboratório, principalmente análise fonética acústica, a Fonologia Gestual ou *Articulatory Phonology* (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1992) vai definir como seu primitivo de análise o gesto articulatório: “In articulatory phonology, the basic units of phonological contrast are gestures, which are also abstract characterizations of articulatory events, each with an intrinsic time or duration”<sup>6</sup> (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1992, p. 155). O gesto articulatório não deve ser confundido com os gestos feitos nas manobras articulatórias para a produção sonora, eles são caracterizações abstratas dotadas de especificação temporal.

O termo Fonologia Gestual evita uma ligação mnemônica com a Fonética Articulatória e marca a especificidade teórica dessa abordagem, pois o gesto é uma oscilação abstrata em termos de uma dinâmica de tarefa que envolve os articuladores e não apenas o movimento dos articuladores implicados na atividade de fala (COSTA, 2012). Uma dinâmica de tarefa engloba ações coordenadas de vários articuladores (SALTZMAN; KELSO, 1987) e seus parâmetros podem exibir flutuações devido às perturbações normais do sistema com a relação entre os articuladores. Na fala temos então a ação coordenada de vários articula-

---

6. “Na fonologia articulatória, as unidades básicas de contraste fonológico são os gestos, que também são caracterizações abstratas de eventos articulatórios, cada um com um tempo ou duração intrínseca.” (BROWMAN; GOLDSTEIN, 1992, p. 155, tradução nossa).

dores cujos movimentos se influenciam mutuamente. Podemos fazer uma metáfora com a ação de caminhar, ação na qual também temos vários articuladores agindo em conjunto para o movimento. Um sistema dinâmico pode ser definido como um conjunto de variáveis quantitativas como, por exemplo, distância, ativações de articuladores, velocidade de mudança que mudam simultaneamente no transcorrer do tempo devido a influências de uma variável sobre outra (PORT, 2002).

Os gestos são definidos em termos de dinâmica de tarefa porque envolvem a formação e soltura de constrições no trato vocal com tempo intrínseco. O que é caracterizado dinamicamente não é o movimento isolado dos articuladores, mas, sim, o movimento de variáveis do trato. Na Fonologia Gestual, temos cinco variáveis do trato e cada uma delas caracteriza a dimensão da constrição em local e grau e os articuladores envolvidos. No Quadro 1, temos as cinco variáveis do trato. As ações conjuntas dos articuladores constituem as variáveis do trato que relacionadas implementam os gestos articulatórios; como o local e o grau são dimensões de uma mesma constrição, eles estão alocados na mesma linha.

Quadro 1 – Variáveis do trato na Fonologia Gestual

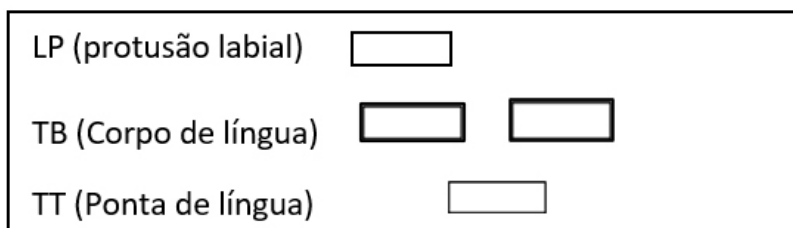
| Variáveis do trato                                                                              | Articuladores envolvidos              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| LP protusão labial<br>LA abertura labial                                                        | Lábios inferior e superior, mandíbula |
| TTCL local de constrição da<br>ponta de língua<br>TTCD grau de constrição da<br>ponta de língua | Ponta e corpo de língua, mandíbula    |
| TBCL local de constrição do<br>corpo de língua<br>TBCD grau de constrição do<br>corpo de língua | Corpo de língua, mandíbula            |
| VEL abertura vélica                                                                             | Véu palatino                          |
| GLO abertura glotal                                                                             | Glote                                 |

Fonte: Adaptado de Browman e Goldstein (1992, p. 157).

No Quadro 1, mantivemos as maiúsculas iniciais das variáveis como na fonte original, elas são as iniciais da variável do trato em inglês, por exemplo, TTCL são as letras iniciais para *tongue tip constrict location* e TTCD são as letras iniciais para *tongue tip constrict degree*. O gesto de protusão labial envolve assim a ação coordenada de três articuladores: lábios inferior e superior e a mandíbula. Já um gesto de corpo de língua, envolvido na produção dos sons vocálicos, envolve a ação coordenada do corpo de língua e da mandíbula. Os gestos são as unidades básicas, ou primitivos, de contraste fonológico, assim dois itens lexicais diferem se tiverem composição gestual diferente. Essa diferença pode concretizar-se pela presença ou ausência de determinado gesto, por diferenças nos parâmetros dos gestos e por diferenças de organização dos gestos.

O modo como os gestos são organizados para formar os sons da fala chama-se faseamento e é representado na teoria com a pauta gestual. Na Figura 3, apresentamos uma pauta gestual para a palavra *pata*. Os gestos são eventos físicos que ocorrem no tempo e no espaço e possuem duração, podendo sobrepor-se a outros gestos. Na pauta, o eixo horizontal ilustra o intervalo de ativação temporal do gesto e o eixo vertical ilustra a sua magnitude. A pauta ilustra também a sobreposição dos gestos. No caso da palavra *pata*, podemos ter a sobreposição do gesto de abertura labial para a consoante inicial com o gesto de corpo de língua para produção do som vocálico.

Figura 4 – Pauta Gestual para a palavra pata



Fonte: A autora.

A sobreposição dos gestos pode ser mínima, parcial e completa. Dessa forma, a diferente organização e a sobreposição dos gestos cria os contrastes lexicais na língua. Já a maleabilidade dos gestos, consequência de sua natureza como um sistema dinâmico, gera o contínuo gradiente observado na fala e que pode manifestar-se como variação. A mesma estrutura gestual caracteriza simultaneamente as propriedades fonológicas e as físicas. Como um sistema dinâmico, o gesto consegue representar o contínuo gradiente da fala observado por meio de análises fonéticas acústicas. Podemos citar, por exemplo, o caso da sonoridade dos sons: na observação acústica, podemos constatar a natureza não categórica dessa propriedade, determinado som pode ser surdo (sem vibração das pregas vocais) ou sonoro (com vibração das pregas vocais), mas essa propriedade é escalar, apresenta níveis de sonoridade, e não apenas dicotômica, presença versus ausência. A Fonologia Gestual incorpora então a natureza gradiente dos sons e, também, modela a variação como uma cristalização de mudanças na organização e na sobreposição de gestos.

Importante destacar que, como toda abordagem teórica, inclusive as duas que já revisitamos neste texto, a Fonologia Gestual foi modificando-se e apresentando novos conceitos e postulados. No Brasil, uma abordagem chamada Fonologia Acústica - Articulatória é proposta por Albano (2001) cuja principal proposta é a existência de regiões acústico-articulatórias no trato que substituem os articuladores na função de agrupar os comandos para a execução de um gesto.

## Considerações finais

Nosso objetivo neste texto foi apresentar, para iniciantes na área, o primitivo de análise de três abordagens teóricas bastante produtivas e relevantes nos estudos fônicos. Nessa apresentação, abordamos brevemente os postulados teóricos implicados no conceito desses primitivos. Para finalizar, vamos agora mencio-

nar superficialmente a abordagem possível em cada teoria para a interface entre a Fonética e a Fonologia.

Vimos que o fonema, primitivo de análise do Estruturalismo, é uma entidade abstrata presente na língua, o sistema subjacente, e que, na fala, estão presentes suas variações fonéticas ou alofones. O conceito de fonema então coaduna-se com a dicotomia saussureana *langue/parole* ou língua/fala. Essa dicotomia é o fosso fundador da Linguística enquanto ciência independente e autônoma e foi muito eficiente nesse papel, como vimos na citação de Levi-Strauss (1967). O fosso fundador que separou língua e fala separou também radicalmente a Fonética e a Fonologia.

No Gerativismo, vimos que o primitivo era o traço fonético especificado no componente gramatical fonológico e que, com a aplicação das regras gramaticais próprias de cada língua, eram geradas as representações fonéticas ou superficiais. Temos dois módulos específicos: o módulo fonológico e o módulo fonético. Na representação fonológica, os traços são marcadores abstratos de presença ou ausência de tal propriedade fonética. Com a aplicação de regras, chega-se às efetivas realizações. A implementação de regras aplicadas entre um módulo gramatical fonológico e outro fonético fazem a ponte entre a fonética e a fonologia.

Na Fonologia Gestual, o primitivo de análise, o gesto, incorpora a invariância fonológica para criar o contraste lexical e a gradiência física dos sons existentes na fala. É um primitivo que permite a comensurabilidade entre a fonética e a fonologia por ser caracterizado em termos de um sistema dinâmico. A partir do desenvolvimento tecnológico que permitiu a inspeção do sinal acústico, o detalhe fonético pode ser investigado e incorporado à representação gramatical dos fenômenos. Como argumenta Silva (2010), a análise acústica deve embasar uma representação gramatical e ter precedência sobre a análise impressionística de oitiva, aquela que conta com a percepção do próprio pesquisador. Os desdobramentos teóricos da Fonologia Gestual tentam dar conta do desafio da especificação dos limites ou bordas dos gestos, em

outras palavras, como seria especificado na mente do falante os limites possíveis para a realização de determinado gesto.

Contribuímos, neste texto, com um quadro panorâmico introdutório da área de estudos fônicos na Linguística, ao tratar do primitivo de análise em cada uma das três teorias selecionadas. Esperamos ter despertado o interesse nessa área tão produtiva e envolvida diretamente, por exemplo, na descrição linguística, no tratamento de fenômenos variáveis, no bilinguismo e na aprendizagem linguística.

## Referências

- ABAURRE, M. B. M. **Fonologia: a gramática dos sons**. Revista Letras, Santa Maria, n. 5, 9-24, jan./jun. 1993. DOI: <https://doi.org/10.5902/2176148511445>
- ALBANO, E. C. **O gesto e suas bordas: esboço de Fonologia acústico-articulação do português brasileiro**. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- BROWMAN, C.; GOLDSTEIN, L. **Articulatory Phonology: an overview**. *Phonetica*, [s. l.], v. 49, n. 3-4, p. 155-180, 1992. DOI: <https://doi.org/10.1159/000261913>
- BYBEE, J. **Phonology and Language Use**. [S. l.]: Cambridge University Press, 2001. (Cambridge Studies in Linguistics Book 94).
- CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper e Row, 1968.
- COSTA, L. T. **Modelamento teórico de processos variáveis em modelos dinâmicos de fala: possibilidades de representação do rotacismo o âmbito da Fonologia Gestual**. Letras & Letras: Estudos em Fonologia, [s. l.], v. 28, n. 1, p. 387-404, jan./jun. 2012.
- COURTENAY, J. B. Charakterystyka psychologiczna języka polskiego. In: ŁOŚ, J. et al. (org.). **Język polski i jego historia z uwzględnieniem innych języków na ziemiach polskich**. Kraków: Akademii Umiejętności, 1915, p. 154-170.
- DICKEY, L. W. **The Phonology of Liquids**. 1997. Tese (Doutorado em *Linguistics*) – University of Massachusetts Amherst, 1997.
- FIGUEIREDO, L. C. M. **Matrizes do pensamento psicológico**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- HERNANDORENA, C. L. Introdução à Teoria Fonológica. In: BISOL, L. (org.). **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 11-89.

JAKOBSON, R.; FANT, G.; HALLE, M. **Preliminaries to speech analysis: the distinctive features and their correlates**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1976.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1967.

PORT, R. The dynamical systems hypothesis in Cognitive Science. In: NADEL, L. (ed.). **Encyclopedia of Cognitive Science**. London: Nature Publishing Group, Macmillan Company, 2002. v. 1. p. 1027-1032.

PRINCE, A.; SMOLENSKY, P. Optimality Theory: constraint interaction in Generative Grammar. In: MCCARTHY, J. J. (ed.). **Optimality Theory in Phonology: a reader**. [S. l.]: Blackwell Publishing Ltda., 2004, p. 03-71.

SALTZMAN, E.; KELSO, J. A. S. Skilled actions: **A task-dynamic approach**. *Psychological Review*, [s. l.], v. 94, n. 1, p. 84-106, 1987. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.94.1.84>

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 34. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHULTZ, D.; SCHULTZ, S. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Cultrix, 1981.

SILVA, A. H. P. **O estatuto da análise acústica nos estudos fônicos**. *Cadernos de Letras da UFF- Dossiê: Letras e cognição*, Niterói, n. 41, p. 213-229, 2010.

## Negociação em *golden balls*: relevância e conciliação de metas

Fábio José Rauhen  
Andressa Bregalda Belan

### Introdução

Apresentado por Jasper Carrott, *Golden Balls* é um *game show* britânico com 289 episódios divididos em seis temporadas (GOLDEN BALLS, 2021). O jogo é organizado em três rodadas, de tal modo que as duas primeiras selecionam dois jogadores para a rodada final denominada *Split or Steal*. Nesta rodada, caracterizável como dilema do prisioneiro no contexto da teoria dos jogos, os finalistas têm cerca de 30 segundos para discutir suas intenções antes de escolher dividir ou roubar o prêmio.

Contextualizado na teoria econômica, ainda que não restrito a ela, o dilema do prisioneiro é o jogo mais popular da *teoria dos jogos*, cujo objetivo é prover modelos matemáticos de comportamentos estratégicos de agentes solucionando conflitos em contextos com resultados dependentes de decisões alheias. Em sua formulação clássica atribuída a Albert Tucker, dois acusados de mesmo crime são mantidos isolados e somente a confissão de um ou de ambos leva à condenação. Se nenhum deles confessar, ficam presos por um delito menor por um mês. Se ambos confessarem, ficam presos por cinco anos. Se um deles confessar, mas o outro não, aquele que confessar se livra da prisão, e o outro recebe a sentença completa de dez anos. Assim, dado que cada prisioneiro não sabe a estratégia do outro, a solução ótima é ambos confessarem.

Em *Golden Balls*, o dilema é assim adaptado. Dois oponentes são constrangidos a dividir ou roubar o prêmio final. Se ambos dividem, levam metade do prêmio. Se um deles rouba, leva todo o prêmio. Se ambos roubam, ninguém leva o prêmio. Nessas circunstâncias, a estratégia ótima é a divisão do prêmio, mas



essa decisão é tomada em contexto de negociação sob a suspeita de o outro não cooperar e roubar o prêmio, embora também aquele que se disponha a roubar corra o risco de perder tudo. Respeitadas as virtudes preditivas da teoria dos jogos, argumentamos que processos cognitivos dinâmicos próprios de interações comunicacionais precisam ser integrados às análises de tomada de decisão nessas situações, uma vez que a argumentação pode exercer *constrições prático-epistêmicas* sobre essas escolhas.

Para Sperber *et al.* (2010), no contexto da teoria da relevância, de Sperber e Wilson (1986, 1995), os seres humanos engajam-se em processos de vigilância epistêmica para as interações comunicativas produzirem efeitos cognitivos positivos, apesar de interesses diversos e mesmo antagônicos dos outros e do risco de serem mal-informados acidental (enganos) ou intencionalmente (trapaças e blefes). Conforme Luciano (2019), no contexto da teoria de conciliação de metas, de Rauen (2014), esse engajamento deve ser caracterizado como prático-epistêmico, porque essa vigilância não visa apenas ao acúmulo de conhecimentos vantajosos; mas, sobretudo, a questões práticas orientadas por planos de ação intencional. Justo em função disso, conjecturamos que a mobilização sinérgica de ambas as teorias permite-nos descrever e explicar mais acuradamente o que ocorre em negociações da rodada final de *Golden Balls*.

Em *teoria de conciliação de metas*, Rauen (2014) assume que indivíduos são capazes de elaborar planos de ação intencional em direção à consecução ótima de metas, contendo quatro estágios. O primeiro estágio consiste em projetar uma meta, e os três estágios seguintes consistem em formular, executar e checar pelo menos uma hipótese abductiva antifactual. Quando as consecuições satisfazem as expectativas do agente, há conciliação de metas e confirmação de hipóteses. Ademais, Rauen distingue auto e heteroconciliações, a depender de as metas serem individual ou colaborativamente conciliadas. Nos últimos casos, mobilizam-se processos comunicacionais ostensivo-inferenciais orientados por relevância.

A *teoria da relevância*, de Sperber e Wilson (1986; 1995), por sua vez, é um modelo que descreve e explica a comunicação humana a partir da noção teórica de *relevância*, ou seja, em termos de uma economia de efeitos cognitivos maximizados e esforços de processamento minimizados. Em torno desse conceito, erige-se o *princípio cognitivo de relevância*, segundo o qual a mente humana maximiza a relevância dos insumos que processa, e o *princípio comunicativo de relevância*, segundo o qual se presume que enunciations são otimamente relevantes, ou seja, são ao menos relevantes o suficiente para merecer o esforço de processamento e os mais relevantes possíveis conforme habilidades e preferências do comunicador. Segue disso um *procedimento de compreensão orientado pela noção teórica de relevância*, segundo o qual cabe ao ouvinte seguir um caminho de esforço mínimo na computação de efeitos cognitivos, considerando interpretações em ordem de acessibilidade e encerrando o processamento quando sua expectativa de relevância ótima é satisfeita.

Consideradas essas questões, analisamos neste capítulo como Lindsay e Jim negociam o prêmio de £8.200 (BELAN, 2022) na rodada final de *Golden Balls*, assumindo que essas negociações são assimétricas, ou seja, um dos participantes põe em marcha planos de ação intencional com os quais visa à heteroconciliação egoísta ou altruísta de suas metas, e o outro procura inferir desses estímulos ostensivos quais são essas metas para a tomada de decisão.

## Pondo em marcha a negociação

Antes de Lindsay e Jim negociarem o prêmio, Jasper Carrott lhes explica as regras do jogo. Autorizados por Carrott a negociar, é Lindsay quem assume o protagonismo:

- (1) Carrott: Before I ask you to consciously choose to split or steal, I'm gonna give you a little time between yourselves to discuss today.

- (2) Lindsay: All I wanna say to you is, please, split, please. All I want is enough money to buy me and my family our passports, so we can go on a holiday. And that is all I want.

Como vimos, a teoria de conciliação de metas modela a ação intencional humana em quatro estágios: emergência de uma meta  $Q$  [1], e formulação [2], execução [3] e checagem [4] de pelo menos uma hipótese abdutiva antifactual de consecução  $PQ$ . No estágio [1], o indivíduo projeta um estado futuro de meta  $Q$ ; no estágio [2], abduz certa hipótese antifactual (plano de ação intencional) de que há uma ação antecedente  $P$  que viabiliza atingir essa meta  $Q$ ; no estágio [3], executa a ação antecedente  $P$  na expectativa de atingir essa meta  $Q$ ; e, no estágio [4], checka dedutivamente a consecução  $Q'$  no contexto de sua ação antecedente  $P$ .

A emergência de pelo menos uma hipótese *ex ante facto* de consecução da meta  $PQ$  no estágio [2] a partir da meta  $Q$  no estágio [1] e, nesse contexto, a escolha ou tomada de decisão pela ação antecedente  $P$  no estágio [3], caracterizam esses estágios [1-3] como abdutivos. Os três últimos estágios [2-4] formam um argumento dedutivo por *modus ponens*. Isso se dá porque a hipótese abdutiva antifactual  $PQ$  funciona como uma premissa maior no estágio [2], a ação antecedente  $P$  como uma premissa menor no estágio [3], e a conclusão  $Q'$  se deduz a partir das premissas anteriores no estágio [4] (figura 1, a seguir).

Figura 1 - Arquitetura abdutivo-dedutiva da teoria de conciliação de metas.

|         |         |     |      |
|---------|---------|-----|------|
| Abdução | [1]     | $Q$ |      |
|         | Dedução | [2] | $P$  |
|         |         | [3] | $P$  |
|         | [4]     |     | $Q'$ |

Nota:  $Q'$  representa que a consecução da meta é em certa medida diferente da meta  $Q$  projetada.

Fonte: Rauen (2018, p. 14).

Conhecida a versão *default* da arquitetura, os conceitos essenciais de conciliação de metas e de confirmação de hipóteses são estabelecidos no estágio [4]. Conforme a teoria, há *conciliação de metas* sempre que o estado consequente  $Q'$  em [4] satisfaz as expectativas da meta  $Q$  em [1] e há *inconciliação de metas* inversamente. Ademais, conforme Rauen (2014), há *autoconciliação* de metas sempre que o próprio indivíduo apura se a ação antecedente atinge o estado consequente e há *heteroconciliação* de metas sempre que essa apuração envolve mais de um indivíduo como em *Golden Balls*. Por outro lado, dado que a ação antecedente  $P$  no estágio [3] é facultativa, há conciliação ou inconciliação ativa sempre que a ação antecedente  $P$  é executada, e há conciliação ou inconciliação passiva inversamente.

Sobre a *confirmação de hipóteses*, Rauen (2014) sugere que conciliações fortalecem o poder preditivo de hipóteses abduativas antefactuais  $H_a$  e inconciliações as enfraquecem. Conforme o grau de predição, elas podem ser certas ou *categóricas*  $P \Leftrightarrow Q$ ; necessárias e suficientes ou *bicondicionais*  $P \leftrightarrow Q$ ; suficientes, mas não necessárias ou *condicionais*  $P \rightarrow Q$ ; necessárias, mas não suficientes ou *habilitadoras*  $P \leftarrow Q$ ; e, finalmente, nem necessárias, nem suficientes ou *tautológicas*  $P - Q$ .

Assim, dado que a suposta cooperação de Jim somente pode ser obtida pela mobilização de estímulos comunicacionais (eles são necessários, mas podem não ser suficientes), podemos dizer que Lindsay mobiliza *hipóteses abduativas antefactuais habilitadoras*. Além disso, dado que esses enunciados estão a serviço de alguma meta prática, a análise dos processos comunicacionais tem de ser feita com três camadas de intenções: uma *intenção prática*  $Q$ , superordenando uma *intenção informativa*  $P$ , superordenando uma *intenção comunicativa*  $O$ .

Qual seria essa intenção prática? Considerando que Lindsay declara que tudo o que quer dizer é que, por favor, Jim divida o prêmio de £8.200 como premissa implicada  $S_1$ , podemos inferir como conclusão implicada  $S_2$  que ela pretende dividir com Jim esse prêmio.

$S_1$  – Lindsay declara que tudo que Lindsay quer dizer a Jim é que Jim divida o prêmio de £8.200 por favor (premissa implicada da primeira sentença de Lindsay).

$S_2$  – Lindsay pretende dividir com Jim o prêmio de £8.200 (conclusão implicada por *modus ponens*  $S_1 \rightarrow S_2$ ).

Assumindo que Lindsay é sincera e que a inferência  $S_1 \rightarrow S_2$  está correta, podemos extrapolar que sua primeira sentença expressa uma suposição  $L_1$  equivalente  $\equiv$  à sua meta  $Q$  de nível mais alto de dividir o prêmio:  $L_1 \equiv Q$ .

$L_1$  – Lindsay pretende dividir com Jim o prêmio de £8.200.

Dado que pretende dividir o prêmio  $Q$  e que precisa da adesão de Jim para isso (heteroconciliação), Lindsay arma a *hipótese abduativa antifactual*  $H_a$  de que se ela solicitar polidamente que Jim divida o prêmio, então isso habilitará sua adesão  $P \leftarrow Q$  (figura 2).

Figura 2 – Plano simplificado de ação intencional de Lindsay

|     |                                                                                                               |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| [1] | Q – Dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Lindsay                                                               |
| [2] | P – Solicitar polidamente que Jim divida o prêmio, Lindsay<br>Q – Dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Lindsay |

Fonte: Elaboração nossa.

Seguindo Rauen (2021), podemos traduzir planos de ação intencional em cadeias de inferências nas quais, ao modo de uma dedução por *modus ponens*, a meta  $Q$  funciona como premissa implicada de uma *hipótese abduativa antifactual habilitadora*  $P \leftarrow Q$ , ou seja,  $Q \rightarrow (P \leftarrow Q)$ . Consequentemente, traduzindo essa formulação em termos de um conjunto de suposições  $\{L_{1-n}\}$  de Lindsay, obteríamos a formulação  $L_1 \rightarrow (L_2 \leftarrow L_1)$ , a seguir.

$L_1$  – Lindsay pretende dividir com Jim o prêmio de £8.200 (premissa implicada).

$L_2$  – Se Lindsay solicitar polidamente a Jim que Jim divida o prêmio de £8.200, então Lindsay provavelmente dividirá com Jim o prêmio de £8.200 (conclusão implicada).

Como a divisão do prêmio ocorre somente se ambos escolherem a bola *split*, Lindsay precisa convencer seu oponente. Para isso, ela precisa informar e comunicar seu plano  $L_3$ - $L_4$  e, para comunicar esse plano, ela precisa enunciá-lo  $L_5$ , ou seja, torná-lo mutuamente manifesto pela sentença: “All I wanna say to you is, please, split, please”.

$L_3$  – Se Lindsay informar a Jim que Lindsay está solicitando polidamente que Jim divida o prêmio, então Lindsay provavelmente solicitará polidamente a Jim que Jim divida o prêmio.

$L_4$  – Se Lindsay comunicar a Jim que Lindsay está solicitando polidamente que Jim divida o prêmio, então Lindsay provavelmente informará a Jim que Lindsay está solicitando polidamente que Jim divida o prêmio.

$L_5$  – Se Lindsay enunciar à Jim “All I wanna say to you is, please, split, please”, então Lindsay provavelmente comunicará a Jim que Lindsay está solicitando polidamente que Jim divida o prêmio.

Em termos de teoria de conciliação de metas, o enunciado dessa primeira sentença pode ser apresentado na forma de um plano de ação intencional em que as submetas  $\{M, N, O, P\}$  são sucessivamente encaixadas em direção a consecução da meta prática  $Q$  de nível mais alto.

Figura 3 – Plano de ação intencional de Lindsay

Q – Dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Lindsay (meta prática de nível mais alto);

P – Solicitar polidamente a Jim que Jim divida o prêmio (meta prática de nível mais baixo);

O – Informar a Jim que Lindsay está solicitando polidamente que Jim divida o prêmio, Lindsay (meta informacional);

N – Comunicar a Jim que Lindsay está solicitando polidamente que Jim divida o prêmio, Lindsay (meta comunicacional);

M – Enunciar “All I wanna say to you is, please, split, please”, Lindsay (execução do plano).

Fonte: Elaboração nossa.

Retomando seus enunciados, vemos que Lindsay não apenas solicita polidamente a divisão do prêmio, mas fornece uma justificativa: trata-se de dinheiro suficiente para comprar passaportes para ela e sua família saírem de férias<sup>1</sup>. Há duas formas de tratar essa estratégia: considerá-la como uma segunda hipótese  $P_2$  em direção a meta Q, ou, como adotaremos, considerá-la como uma adjunção de modo à ação antecedente P original, a saber: Lindsay solicita polidamente a Jim que Jim divida o prêmio *provenho uma justificativa*.

Destaque-se que esses enunciados produzem os efeitos antecipatórios  $L_{6-10}$  no plano de ação intencional de Lindsay. Isso ocorre porque, ainda que não garanta, a execução do plano  $L_6$  sugere o atingimento das metas comunicacional  $L_7$ , informacional  $L_8$  e prática  $L_9$  além de favorecer o atingimento da meta prática  $L_{10}$ . Caso contrário, por que Lindsay se disporia a solicitar polidamente o engajamento de Jim fornecendo uma justificativa plausível para isso?

$L_6$  – Lindsay enuncia “All I wanna say to you is, please, split, please. All I want is enough money to buy me and my family our pass-

1. Por hipótese, Lindsay aposta que Jim recupera de sua memória que a viabilização de férias familiares é um bom destino à metade do prêmio e que o valor dessa metade do prêmio, £4.100, é compatível com essas ações.

ports so we can go on a holiday. And that is all I want".<sup>2</sup>

$L_7$  – Lindsay *provavelmente* comunica a Jim que Lindsay está solicitando polidamente que Jim divida o prêmio fornecendo uma justificativa.

$L_8$  – Lindsay *provavelmente* informa a Jim que Lindsay está solicitando polidamente que Jim divida o prêmio fornecendo uma justificativa.

$L_9$  – Lindsay *provavelmente* solicita polidamente a Jim que Jim divida o prêmio fornecendo uma justificativa.

$L_{10}$  – Lindsay *provavelmente* dividirá o prêmio de £8.200 com Jim.

A figura 4, a seguir, destaca o impacto do enunciado de Lindsay em seu próprio plano.

Figura 4 – Impacto da ação de Lindsay em seu plano de ação intencional

---

|                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Q – Dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Lindsay (meta prática de nível mais alto);                                                                                                                                |
| P – Solicitar polidamente a Jim que Jim divida o prêmio fornecendo uma justificativa (meta prática de nível mais baixo);                                                                                          |
| O – Informar a Jim que P, Lindsay (meta informacional);                                                                                                                                                           |
| N – Comunicar a Jim que P, Lindsay (meta comunicacional);                                                                                                                                                         |
| M – Enunciar "All I wanna say to you is, please, split, please. All I want is enough money to buy me and my family our passports so we can go on a holiday. And that is all I want", Lindsay (execução do plano); |
| M – Lindsay enuncia "M" (execução do plano);                                                                                                                                                                      |
| N' – Lindsay provavelmente comunica a Jim que P (provável heteroconciliação da meta comunicacional);                                                                                                              |
| O' – Lindsay provavelmente informa a Jim que P (provável heteroconciliação da meta informacional);                                                                                                                |
| P' – Lindsay provavelmente P (provável heteroconciliação da meta prática de nível mais baixo);                                                                                                                    |
| Q' – Lindsay provavelmente Q (provável heteroconciliação da meta prática de nível mais alto).                                                                                                                     |

---

Fonte: Elaboração nossa.

## Processando os enunciados de Lindsay

Enunciadas as sentenças, cabe a Jim interpretá-las. Como vimos, presumimos que informações deliberada e ostensiva-

---

2. A terceira sentença, "And that is all I want", funciona meramente como reforço da estratégia de justificar a solicitação de Lindsay, de modo que não produz alterações em nossa descrição do plano de ação intencional.



mente direcionadas a nós são ricas o suficiente em efeitos e econômicas o suficiente em esforços cognitivos para merecer nossa atenção. Se comunicar é implicar que a informação é otimamente relevante nesses termos, é o critério de consistência com o princípio de relevância ótima governando o mecanismo de interpretação que garantirá a seleção de pelo menos uma interpretação relevante no contexto de interpretações rivais.

Esse mecanismo, em síntese, produzirá uma representação semântica ou explicatura das sentenças enunciadas considerando entradas linguísticas, lógicas e conceptuais. Caso essas explicaturas não produzam uma interpretação consistente, elas serão usadas como premissas implicadas a partir das quais o intérprete elaborará inferências (implicaturas) até que ele produza uma representação semântica satisfatória das intenções do falante.

Em geral, formas lógicas de sentenças enunciadas são menos que proposicionais. Para atribuir um valor de verdade ao conteúdo proposicional de uma sentença nesses casos, é preciso explicá-la: desenvolver sua forma lógica até que ela se torne plenamente proposicional. Uma explicatura consiste em atribuir entradas enciclopédicas (conceptuais) a cada entrada lógica da forma lógica de uma sentença, independentemente de haver contrapartes linguísticas explícitas na sentença enunciada.

Retomemos o primeiro enunciado de Lindsay:

- (2) Lindsay: **All I wanna say to you is, please, split, please. [...].**

Há várias formas de descrever e explicar como Jim desenvolve a forma lógica da sentença desse enunciado. Neste estudo, usaremos uma representação gráfica, assumindo que sua forma lógica se organiza em torno de uma sentença principal copulativa do tipo “ $x$  é  $y$ ”, tal que  $x$  equivale a “alguém<sub>i</sub> quer dizer algo<sub>j</sub> a alguém<sub>k</sub> (esse algo<sub>j</sub> alçado ao tópico)” e  $y$  equivale a “de algum modo<sub>l</sub> alguém<sub>k</sub> divide algo<sub>m</sub> com alguém<sub>n</sub> de algum modo<sub>l</sub>”.

Figura 5 – Processamento do enunciado de Lindsay por Jim

|                               |                                                                          |                                |                |                                 |    |                           |                           |       |                                                    |                                        |                           |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------|---------------------------------|----|---------------------------|---------------------------|-------|----------------------------------------------------|----------------------------------------|---------------------------|
| Forma<br>Linguística          | All                                                                      | I                              | wanna<br>say   | to you                          | is | please                    | split                     | Æ     | Æ                                                  | Æ                                      | please                    |
|                               | ↑                                                                        | ↑                              | ↑              | ↑                               | ↑  | ↑                         | ↑                         | ↑     | ↑                                                  | ↑                                      | ↑                         |
| Forma<br>Lógica               | some-<br>thing <sub>j</sub>                                              | so-<br>meo-<br>ne <sub>i</sub> | want<br>do say | to<br>someo-<br>ne <sub>k</sub> | is | so-<br>mehow <sub>l</sub> | some-<br>one <sub>k</sub> | split | some-<br>thing <sub>m</sub>                        | with<br>so-<br>meo-<br>ne <sub>n</sub> | so-<br>mehow <sub>l</sub> |
|                               | ↓                                                                        | ↓                              | ↓              | ↓                               | ↓  | ↓                         | ↓                         | ↓     | ↓                                                  | ↓                                      | ↓                         |
| Forma<br>Con-<br>cep-<br>tual | THE<br>DIVISION<br>OF THE<br>£8.200<br>GOLDEN<br>BALLS<br>PRIZE<br>MONEY | LIND-<br>SAY                   | WANT<br>TO SAY | TO JIM                          | IS | PLEASE                    | JIM                       | SPLIT | THE<br>£8.200<br>GOLDEN<br>BALLS<br>PRIZE<br>MONEY | WITH<br>LIND-<br>SAY                   | PLEASE                    |

Fonte: Elaboração nossa.

O que o mecanismo de compreensão orientado pela noção teórica de relevância antecipa é que Jim, seguindo um caminho de menor esforço ao computar efeitos cognitivos, considera interpretações em ordem de acessibilidade, parando de procurar interpretações alternativas quando sua expectativa de relevância é satisfeita (ou abandonada). Assim, o primeiro item lexical a processar é 'all'<sup>3</sup>. Dado que não é possível saber de que se trata o item, o que Jim pode fazer é atribuir uma forma conceptual tentativa ALL e produzir a hipótese antecipatória sobre o conteúdo do enunciado de que TUDO É O CASO<sup>4</sup>. Em seguida, Jim tem de processar o item lexical 'I'. Aqui a hipótese mais razoável é a de assumir que 'I' se refere a LINDSAY e antecipar que TUDO É O CASO PARA LINDSAY ou que LINDSAY FEZ TUDO. Mais adiante, emerge a locução verbal

3. Neste trabalho, itens lexicais são representados entre aspas simples 'split', conceitos são representados em versaletes minúsculos SPLIT e referências no mundo são representados sem qualquer indicação split.

4. Destaque-se que, embora Jim já consiga saber que Lindsay quer dizer para ele algo que pode ser representado pelo item lexical 'all', ele ainda não sabe o que esse 'all' significa, ou seja, ele ainda não consegue elaborar uma interpretação proposicional do enunciado de Lindsay.

‘wanna say’, de modo que Jim pode antecipar que ‘all’ se refere a algo que Lindsay quer dizer para ele. Levantar a hipótese de que ele é o destinatário de Lindsay é consequência das regras do jogo, tais como propostas por Jasper Carrott. Algo como:

$J_1$  – Lindsay quer dizer tudo para alguém (premissa implicada derivada do processamento parcial do enunciado de Lindsay).

$J_2$  – Lindsay está argumentando com Jim no jogo dividir ou roubar (premissa implicada da memória enciclopédica).

$J_3$  – Lindsay quer dizer tudo para Jim (conclusão implicada por *modus ponens conjuntivo*

$J_1 \wedge J_2 \rightarrow J_3$ )<sup>5</sup>.

Em seguida, Jim se depara com o verbo ‘is’ na sequência “All I wanna say to you is”, sugerindo a hipótese antecipatória de que tudo o que Lindsay quer dizer a ele é algo e que esse algo provavelmente preencherá essa lacuna. A emergência de ‘please’, que será reiterada no final do enunciado, empresta dimensão de polidez à interpretação. Esse algo que explica o que ela quer dizer é acompanhado de um favor que é ele quem poderá prestar<sup>6</sup>. O verbo ‘split’, por fim, autoriza Jim a interpretar que Lindsay de-

5. Em teoria da relevância, o processo de compreensão inferencial é concebido como espontâneo e não demonstrativo, de tal sorte que Jim forma suposições com base nas evidências disponíveis que podem ser apenas confirmadas, mas nunca provadas. Sperber e Wilson (2001, p. 144) argumentam que as regras que podem aparecer na entrada lógica de um conceito são as regras de eliminação analíticas ou sintéticas que dão origem a conclusões não triviais. Na regra de *eliminação-e*, escolhemos uma única suposição como entrada de dados e damos como resultado uma das suas conjuntas constituintes. Na regra sintética de *modus ponendo ponens* ou, mais simplesmente, *modus ponens*, tomamos uma suposição condicional e sua proposição antecedente como entrada de dados e damos como resultado a proposição consequente da condicional. Além disso, é possível combinar essas duas regras, de modo que, em primeiro lugar, elimina-se uma das conjuntas e, mais adiante, procede-se à regra de *modus ponens*.

6. Niero (2022, p. 149) defende que a polidez tem caráter estratégico e habilitador para a consecução de metas práticas. A autora assume que “a decisão pela mobilização de atos de fala polidos ou atenuados colabora com a consecução de uma meta prática que superordena as respectivas metas informativa e comunicativa e a elaboração de enunciados polidos propriamente ditos”.

seja que ele divida o prêmio de £8.200 e que isso – a divisão do prêmio – é o referente do item lexical ‘all’ no início do enunciado.

Além disso, espera-se que Jim encaixe o conteúdo do enunciado numa descrição de nível mais alto que inclua os atos de fala em pauta. A hipótese mais razoável é a de que Lindsay está declarando esse conteúdo como uma descrição de um estado de coisas real e que esse conteúdo é a expressão de um estado de coisas real desejável de seu ponto de vista: a divisão do prêmio.

$J_{1a}$  – Tudo (a divisão do prêmio de £8.200 de *Golden Balls*) o que Lindsay quer dizer para Jim é que, por favor, Jim divida o prêmio de £8.200 de *Golden Balls* com Lindsay, por favor (explicatura do conteúdo do enunciado de Lindsay).

$J_{1b}$  – *Lindsay declara que* tudo (a divisão do prêmio de £8.200 de *Golden Balls*) o que Lindsay quer dizer para Jim é que *é desejável do ponto de vista de Lindsay que*, por favor, Jim divida o prêmio de £8.200 de *Golden Balls* com Lindsay, por favor (explicatura acrescida dos respectivos atos de fala).

Com a descrição  $J_{1b}$ , Jim está em condições de atribuir valor de verdade para a sua interpretação, pois redundante verdade dizer tanto que Lindsay declara o conteúdo do que declara, quanto aquilo que ela declara é o seu desejo de que Jim divida o prêmio com ela. Ademais, isso ganha força, na medida em que fornece evidência para que ele infira da declaração a crença de que ela quer que ele divida o prêmio e que isso é, de fato, um desejo seu.

$J_{1c}$  – *Lindsay declara que é desejável do ponto de vista de Lindsay que* Jim divida o prêmio de £8.200 de *Golden Balls* com Lindsay.

$J_{1d}$  – *Lindsay crê que é desejável do ponto de vista de Lindsay que* Jim divida o prêmio de £8.200 de *Golden Balls* com Lindsay.

$J_{1e}$  – *É desejável do ponto de vista de Lindsay que Jim divida o prêmio de £8.200 de Golden Balls com Lindsay.*

A expectativa última de Lindsay (a lembrar, sua meta  $Q$  de nível mais alto) é a de que Jim integre o desejo dela como um desejo seu, de tal sorte que ele colabore com ela:

$J_{1e}$  – *É desejável do ponto de vista de Lindsay que Jim divida o prêmio de £8.200 de Golden Balls com Lindsay (premissa implicada derivada da explicatura simplificada do enunciado propositivo de Lindsay).*

$J_2$  – *É desejável do ponto de vista de Jim que Jim divida o prêmio de £8.200 de Golden Balls com Lindsay (conclusão implicada por *modus ponens*  $J_{1e} \rightarrow J_2$ ).*

Em síntese, se tudo correu bem para Lindsay, o resultado da interpretação de seu primeiro enunciado deve ser a instalação de alguma versão em espelho de sua meta prática de nível mais alto  $Q$  na mente de Jim, como pode ser visto a seguir:

$Q$  – Dividir o prêmio de £8.200 com Lindsay, Jim.

Como vimos, Lindsay não considerou o primeiro enunciado suficiente para obter a colaboração de Jim, fornecendo uma justificativa e um reforço para seu apelo. Agora estamos considerando as consequências dessas estratégias em Jim. Assim, a interpretação do segundo enunciado pode ser a suposição  $J_{2b}$ , a seguir:

$J_{2a}$  – “All I want is enough money to buy me and my family our passports so we can go on a holiday”.

$J_{2b}$  – *Lindsay declara que tudo o que Lindsay quer é Lindsay ter dinheiro suficiente para Lindsay comprar para Lindsay e para a família de Lindsay os passaportes de Lindsay*

e da família de Lindsay para que Lindsay e a família de Lindsay possam sair de férias.

Essa justificativa só faz sentido se Jim provir de sua memória enciclopédica suposições que reforcem sua crença na sinceridade de Lindsay, entre as quais por exemplo:

$J_{2c}$  – Viabilizar viagem de férias para si e para familiares é uma boa razão para Lindsay despende £4.100.

$J_{2d}$  – Comprar passaportes viabiliza as férias de Lindsay e de seus familiares.

$J_{2e}$  – £4.100 é uma quantia suficiente/razoável para viabilizar as férias de Lindsay e de seus familiares.

O terceiro enunciado, por fim, funciona como reforço de seu argumento.

$J_{3a}$  – “And that is all I want”.

$J_{3b}$  – *Lindsay declara que Lindsay ter dinheiro suficiente para Lindsay comprar para Lindsay e para a família de Lindsay os passaportes de Lindsay e da família de Lindsay para que Lindsay e a família de Lindsay possam sair de férias é tudo o que Lindsay quer.*

## A resposta de Jim e a noção de vigilância

Diante da proposta de Lindsay, a resposta de Jim é a que segue:

- (3) Jim: I am happy to share it if you don't let me down.

Essa resposta sugere que, ao mesmo tempo em que a estratégia de Lindsay está por ser atingida, Jim toma para si a meta de dividir o prêmio ao dizer “I am happy to share it”, ele demanda por alguma confirmação ao emendar “if you don't let me down”.

Conforme Wilson (2004, lição 4, p. 11), é ingênuo supor que as expectativas de relevância dos ouvintes nunca sejam frustradas e, aduzimos, supor que os falantes sejam incapazes de errar ou de manipular os ouvintes para enganá-los. Os falantes podem fazer predições erradas sobre o que será visto como otimamente relevante para os ouvintes. Eles podem estar enganados sobre a veracidade das informações e transmitir informações falsas mesmo de boa-fé. Além disso, os falantes podem não ser benevolentes e gerar intencionalmente informações falsas. Seguindo a autora (2004, lição 5, p. 1), podemos pensar em graus de sofisticação na interpretação, aceitando uma interpretação (a) porque ela é simplesmente relevante do modo esperado, (b) porque ela é uma interpretação que o falante projetou ser relevante ou (c) porque ela é uma interpretação que o falante projetou como sendo vista como relevante. Em suma, expectativas de relevância podem ser mais sofisticadas à medida que nos tornamos menos ingênuos e mais vigilantes.

Dessas reflexões, emerge o conceito de *vigilância epistêmica*, de Sperber *et al.* (2010), que pode ser dirigida às fontes das informações (vigilância a trapaceiros), às próprias informações (vigilância às trapaças ou aos enganos) e, como Luciano (2019) acresce, às práticas (vigilância ao que os outros fazem). Para nossos propósitos, vale dizer que Jim, embora tenda a aderir ao plano de Lindsay, demanda por uma confirmação. Lindsay estaria propondo dividir o prêmio para viajar com a família ou teria dito isso de modo a levar Jim a acreditar nisso?

Independentemente, o provável plano de ação intencional de Jim é o que segue:

Figura 6 – Plano de ação intencional de Jim: pretensão de divisão do prêmio

---

Q – Dividir o prêmio de £8.200 com Lindsay, Jim (meta prática de nível mais alto);

P – Confirmar intenção de Lindsay de Lindsay dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Jim (meta prática de nível mais baixo);

- O – Informar a Lindsay que Jim pretende dividir o prêmio de £8.200 com Lindsay, desde que Jim confirme intenção de Lindsay de dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Jim (meta informacional);
- N – Comunicar a Lindsay que O (meta comunicacional);
- M – Enunciar: “I am happy to share it if you don’t let me down”, Jim (execução do plano);
- M – Jim enuncia “M” (execução do plano);
- N’ – Jim provavelmente comunica a Lindsay que O (provável heteroconciliação da meta comunicacional);
- O’ – Jim provavelmente informa a Lindsay que O (provável heteroconciliação da meta informacional);
- P’ – Jim provavelmente P (provável heteroconciliação da meta prática de nível mais baixo);
- Q’ – Jim provavelmente Q (provável heteroconciliação da meta prática de nível mais alto).

Fonte: Elaboração nossa.

## Consecução do jogo

Dado que Jim procura por uma confirmação, Lindsay jura que jamais roubaria o prêmio e, coerente com sua justificativa de compra dos passaportes, declara querer levar sua filha ao exterior. A reação “Ok” de Jim, sugere que ele aceita a justificativa.

- (4) Lindsay: I’m... I swear, I would never steal. Never. I absolutely want to take my little girl abroad.
- (5) Jim: OK.

Por hipótese, numa versão extremamente simplificada do processamento complexo em jogo, Jim infere da resposta de Lindsay que ela não o decepcionará.

$J_1$  – Lindsay jura que Lindsay nunca roubaria o prêmio de £8.200 de *Golden Balls* (premissa implicada da explicatura da primeira parte da resposta de Lindsay).

$J_2$  – Lindsay declara que Lindsay absolutamente quer levar a pequena menina de Lindsay ao exterior com £4.100 (premissa implicada da explicatura do enunciado de reforço da justificativa de Lindsay).



$J_2$  – Lindsay não decepcionará Jim roubando o prêmio de £8.200 de *Golden Balls* (conclusão implicada por *modus ponens conjuntivo*  $J_1 \wedge J_2 \rightarrow J_3$ ).

Logo em seguida, Jasper Carrott pergunta se os jogadores estão contentes com suas decisões. Lindsay reforça seu apelo para que Jim divida o prêmio “Split”, sugerindo que sim; Jim concorda, acrescentando estar tão feliz quanto possível com o “coming back”.

- (6) Carrott: You happy?
- (7) Lindsay: Split.
- (8) Carrott: You happy Jim?
- (9) Jim: Yeah. As happy as I can be, with that money coming back.

Jasper Carrott, por fim, conduz a tomada de decisão.

- (10) Carrott: I want you, before you choose, to look each other in the eye. This is an important decision, means a lot of money to both of you, if you get it right. Lindsay, Jim, I want you to choose either the split or the steal ball now.
- (11) Carrott: Hold it up.
- (12) Carrott: OK, make sure you can open it to show the other player what it is.
- (13) Carrott: Are you both ready?
- (14) Lindsay: Yeah.
- (15) Carrott: Jim?
- (16) Jim: Yeah.
- (17) Carrott: Lindsay, Jim, split or steal?
- (18)\* Both show split.

Dadas as regras do jogo, o fato de ambos terem escolhido a bola “dividir”, solução ótima prevista em teoria dos jogos, implica a heteroconciliação de ambos os planos.

Figura 7 – Impacto da ação de Jim no plano de ação intencional de Lindsay

---

|                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Q – Dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Lindsay (meta prática de nível mais alto)                                                                                              |
| P – Solicitar polidamente a Jim que Jim divida o prêmio fornecendo uma justificativa (meta prática de nível mais baixo)                                                        |
| O – Informar a Jim que P (meta informacional)                                                                                                                                  |
| N – Comunicar a Jim que P (meta comunicacional)                                                                                                                                |
| Lindsay: All I wanna say to you is, please, split, please. All I want is enough money to buy me and my family our passports so we can go on a holiday. And that is all I want. |
| Jim: I am happy to share it if you don't let me down.                                                                                                                          |
| Lindsay: I'm... I swear, I would never steal. Never. I absolutely want to take my little girl abroad.                                                                          |
| Jim: OK.                                                                                                                                                                       |
| <b>JIM MOSTRA A BOLA “DIVIDIR”</b>                                                                                                                                             |
| N' – Lindsay certamente comunicou a Jim que P (heteroconciliação da meta comunicacional)                                                                                       |
| O' – Lindsay certamente informou a Jim que P (heteroconciliação da meta informacional)                                                                                         |
| P' – Lindsay certamente solicitou polidamente a Jim que Jim divida o prêmio fornecendo uma justificativa (heteroconciliação da meta prática de nível mais baixo)               |
| Q' – Lindsay certamente dividiu o prêmio de £8.200 com Jim (heteroconciliação da meta prática de nível mais alto)                                                              |

---

Fonte: Elaboração nossa.

Figura 8 – Impacto da ação de Lindsay no plano de ação intencional de Jim

---

|                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Q – Dividir o prêmio de £8.200 com Lindsay, Jim (meta prática de nível mais alto).                                                                                                                  |
| P – Confirmar intenção de Lindsay de Lindsay dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Jim (meta prática de nível mais baixo).                                                                            |
| O – Informar a Lindsay que Jim pretende dividir o prêmio de £8.200 com Lindsay, desde que Jim confirme intenção de Lindsay de Lindsay dividir o prêmio de £8.200 com Jim, Jim (meta informacional). |
| N – Comunicar a Lindsay que O (meta comunicacional).                                                                                                                                                |
| Jim: I am happy to share it if you don't let me down.                                                                                                                                               |
| Lindsay: I'm... I swear, I would never steal. Never. I absolutely want to take my little girl abroad.                                                                                               |
| Jim: OK.                                                                                                                                                                                            |
| <b>LINDSAY MOSTRA A BOLA “DIVIDIR”</b>                                                                                                                                                              |
| N' – Jim certamente comunicou a Lindsay que O (heteroconciliação da meta comunicacional)                                                                                                            |
| O' – Jim certamente informou a Lindsay que O (heteroconciliação da meta informacional)                                                                                                              |

---

P' – Jim certamente confirmou a intenção de Lindsay de dividir o prêmio de £8.200 com Jim (heteroconciliação da meta prática de nível mais baixo)

Q' – Jim certamente dividiu o prêmio de £8.200 com Lindsay (heteroconciliação da meta prática de nível mais alto)

---

Fonte: Elaboração nossa.

## Palavras finais

Nós nos propusemos a analisar como Lindsay e Jim negociaram o prêmio de £8.200 na rodada final do *game show* britânico *Golden Balls*, adotando sinergicamente os recursos descritivo-explanatórios da teoria da relevância e da teoria de conciliação de metas. Para isso, assumimos a hipótese de que as negociações são assimétricas, de tal maneira que um dos participantes põe em marcha planos de ação intencional com os quais visa à heteroconciliação de suas metas, e o outro monitora quais são essas metas para a tomada de decisão.

Como demonstramos, a teoria de conciliação de metas habilitou-nos a prospectar tanto o plano de ação intencional da proponente, ou seja, como Lindsay lançou sua proposta em três sentenças, como o modo como Jim reconhece esse plano a partir da interpretação desses enunciados. Nesse particular, pudemos observar como a teoria de relevância habilitou-nos a descrever e a explicar o modo com Jim encaixa a proposição de Lindsay em formas lógicas com as quais pareceu entradas linguísticas e enciclopédicas, gerando explicaturas, e, a partir delas, as implicaturas relevantes no caso.

No episódio em pauta, Lindsay assume o protagonismo e propõe a Jim que ele divida o prêmio. Para justificar seu apelo, alega que usará o dinheiro para viabilizar viagem de férias familiares. A reação de Jim sugere que ele considera sincera a proposta, ainda que peça uma justificativa adicional, ao que ela acrescenta querer levar sua garotinha para o exterior – um argumento emocional. Convencido da sinceridade da proposta, Jim acolhe o plano de Lindsay e, dado que ela não trapaceou, ambos saem do programa com £4.100.

A análise desse episódio, ainda que represente um caso de consecução ótima nos termos da teoria dos jogos, ambos os jogadores foram sinceros e saíram com a metade do prêmio, permite-nos lançar luzes sobre o modo como eles mobilizam e monitoram planos de ação intencional. Certamente, não basta estarmos epistemologicamente vigilantes à veracidade de informações e às suas fontes, precisamos estar vigilantes ao que elas estão fazendo, em especial quando estão envolvidos interesses não necessariamente altruísticos. Nesta interação, ambos foram sinceros. Todavia, como Belan (2022) destaca, esse nem sempre é o caso, restando-nos investigar a eficiência como procedemos a essas monitorias. Em tempos de disseminação deliberada de desinformação, um tópico seguramente relevante.

## Agradecimentos

Os autores agradecem ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem pelo apoio institucional. Fábio José Rauén agradece ao Instituto Ânima Sociesc de Inovação, Pesquisa e Cultura pela concessão de Bolsa de Produtividade em Pesquisa. Andressa Bregalda Belan agradece ao Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) pela concessão de afastamento integral, bem como à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 – e ao Programa UNIEDU/FUMDES Pós-Graduação pela concessão de bolsas para a consecução de seu doutorado.

## Referências

BELAN, A. B. **Golden Balls: condições de negociação e vigilância prático-epistêmica**. 2022. 122 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/25761>. Acesso em: 18 nov. 2022.

GOLDEN BALLS. *In*: Wikipédia: a enciclopédia livre. 2021. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Golden\\_Balls](https://en.wikipedia.org/wiki/Golden_Balls) 23-02-21. Acesso em: 18 nov. 2022.

LUCIANO, S. F. M. **Vigilância epistêmica e prática: uma abordagem orientada pelo conceito de conciliação de metas**. 2019. 128 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3237>. Acesso em: 18 nov. 2022.

NIERO, G. **“Você pode passar o sal?”: polidez, relevância e heteroconciliação de metas**. 2022. 173 f. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2022. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/25906>. Acesso em 18 nov. 2022.

RAUEN, F. J. Como a teoria de conciliação de metas descreve e explica um pedido de informação. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 10, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/19678/209209216457>. Acesso em 18 nov. 2022.

RAUEN, F. J. **For a Goal Conciliation Theory: Ante-Factual Abductive Hypotheses and Proactive Modelling**. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, v. 14, n. 3, p. 595-615, set./dez. 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2YYMd37>. Acesso em 17 nov. 2022.

RAUEN, F. J. Por uma modelação abdutivo-dedutiva de interações comunicativas. In: TENUTA, A. M.; COELHO, S. M. **Uma abordagem cognitiva da linguagem** [livro eletrônico]: perspectivas teóricas e descritivas. Belo Horizonte: FALE/UFMG, p.13-29, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2YL4jqj>. Acesso em 18 nov. 2022.

SPERBER, D. **et al. Epistemic Vigilance**. *Mind & Language*, Hoboken, v. 25, n. 4, p. 359– 393, Sept. 2010. Disponível em: <http://www.dan.sperber.fr/wp-content/uploads/Epistemic-Vigilance-published.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2022.

SPERBER, D.; WILSON, D. **Relevance: Communication & Cognition**. 2nd. ed. Oxford: Blackwell, 1995. (1st. ed. 1986).

WILSON, D. **Pragmática teórica**. Trad. de Fábio José Rauén. London: UCL, 2004.

# O currículo dos cursos de letras da UEPG: a representação das diversidades

*Lucimar Araujo Braga*

*Igor Antonio Barreto*

*Lidiane Kingeski Garbuio*

## Introdução

Este artigo faz um recorte de uma parte do percurso histórico da constituição dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa. O fizemos à luz da iminente necessidade de uma abordagem integral das temáticas de gênero, sexualidade e também a formação adequada para o trabalho com as pessoas com deficiência a partir dos currículos de licenciaturas. Discutimos então, as definições dos objetos que envolvem esta pesquisa como: currículo, educação inclusiva (pessoas com deficiência), gênero e sexualidade destacando seus papéis na formação das identidades dos alunos.

Olhar para uma história com mais de cinco décadas<sup>1</sup> foi primordial para que tivéssemos noção da direção em que caminhamos. O fizemos com o intuito de identificar se caminhamos rumo a uma possibilidade de equidade ou de exclusão. Para isto, em primeiro momento, apresentamos os meios como concretizamos esta proposta. Analisamos a estrutura dos textos curriculares encontrados bem como as tabelas com as ementas encontradas dos currículos de 1952; 1970; 1995; 2005 e 2015. E neste artigo apresentaremos a análise do texto curricular de 2015 e o processo de reforma a partir da lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Contudo, a análise só é possível depois de um recorte teórico que associa os currículos aos estudos de gênero e à educação inclusiva. Buscamos justificar uma formação docente sensível

---

1. Letras na UEPG existe desde 1949 (BRAGA, 2018).

à temática de Diversidades, propondo a discussão em questão como um fator regulador do currículo educacional; para universalizar a discussão, permitindo que todo o entorno dos currículos de Letras da UEPG possa ser afetado por estas consciências.

Constatando que o percurso histórico culmina na cessão de microespaços do currículo aos temas de gênero, sexo e educação inclusiva, nos posicionamos quanto a necessidade de universalizar a temática em âmbitos de currículo.

No ano de 2021, o país teve ao menos cento e quarenta assassinatos de pessoas trans, sendo cento e trinta e cinco travestis e mulheres transexuais, e 05 cinco casos de homens trans e pessoas transmasculinas. Não foram encontradas informações de assassinatos de pessoas não binárias em nossas pesquisas esse ano, estes dados são apresentados pelo dossiê da ANTRA.

Estes números são acompanhados de uma infinidade de outros exemplos de preconceitos contra as mulheres, em que os sexos e os gêneros definem os papéis sociais como, por exemplo, o das diferenças de salários entre homens e mulheres; a dificuldade de inserção no mercado de trabalho sofrida pelas pessoas trans e, ainda, o medo enfrentado pelas mulheres ao sair de casa à noite.

Diante deste quadro, nos perguntamos: de onde advém tamanho ódio e preconceito? Que estruturas culminam na morte e exclusão de tantas pessoas? O que se faz necessário para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática? Que responsabilidade tem a educação diante de tanto sangue derramado? Que responsabilidade a formação de professores tem diante dos cenários da dificuldade de efetivação da educação inclusiva?

A pesquisa no Brasil tem indicado que os próprios professores ou se mantêm em silêncio no que se refere à homofobia ou frequentemente contribuem para sua reprodução. Tal negligência parece advir do fato de que a sexualidade é ainda um assunto tabu em contextos educacionais, essa perspectiva surge da

crença tradicional de que o desejo homoerótico é anormal e não natural. (MOITA LOPES, 2020).

Outro autor que nos apresenta a relação entre a escola, os sexos e os gêneros – é Tomaz Tadeu da Silva. O teórico assevera que a sexualidade – apesar de se fazer muito presente nos contextos escolares – é tratada como uma informação; assim como as demais do currículo, quase sempre relacionada com os aspectos biológicos e reprodutivos (SILVA, 2010). Um currículo de linguagens que se omite diante das questões que emergem das discussões de diversidades, sem dúvidas, é conivente e tem responsabilidade com os números apresentados no início deste trabalho. Mas por que a escola se omite?

Já os temas relacionados à educação especial e à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais vêm sendo abordada no Brasil, principalmente quando estes alunos conquistaram o direito de frequentar as salas de aula do ensino regular, todavia, além do direito de se matricular e frequentarem essas salas, os alunos precisam ter as mesmas condições de igualdade de ensino e aprendizagem para que a inclusão realmente se efetive e que haja um ensino realmente igualitário.

A qualidade do ensino depende do professor, este se torna imprescindível no processo ensino-aprendizagem e cabe a ele observar, selecionar, aplicar e avaliar o aluno individualmente. Assim torna-se crucial que essas práticas sejam as melhores e as mais adequadas e farão com que o sujeito possa ser realmente inserido na sociedade.

Para compreender e avançar com a questão da diversidade é preciso pensarmos, quem é a escola? A quem caberia articular os conhecimentos a serem ensinados e construídos na escola? Ao professor? À comunidade escolar como um todo? Dentre os membros desta, algum tem maior destaque?

O papel da escola é de fundamental relevância, uma vez que estas devem estar preparadas para poderem trabalhar com esses novos desafios, perspectivas e dificuldades que as temáti-



cas da diversidade como gênero, sexualidade e também a formação adequada para o trabalho com as pessoas com deficiência requer, colocando em prática a flexibilização do currículo, adaptando-o quando necessário para que a escola possa atender as individualidades de cada aluno dentro do processo educacional.

É por isso que neste artigo apresentamos um breve olhar para a história do currículo dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com o intuito de identificar as abordagens de diversidade de gênero e da educação inclusiva na história deste currículo. O objetivo geral é promover um debate sobre como a educação formal – neste caso através de um curso de formação de professores – pode ser fator essencial de mudança na sociedade por meio de seu currículo; partindo da influência que tem o professor para o mesmo, como aponta Sacristán (2013).

Vale ressaltar que esta análise não tem a intenção de apontar o certo ou o errado sobre o trabalho com as diversidades, mas que possamos pautar melhor a questão do ensinar a ser, olhando para as diferenças e sobretudo, para que seja um espaço que force, questione e subverta (e ensine a ensinar a forçar, a questionar e a subverter) os discursos que dominam, subjuguem e subalternizam.

## **Processo Metodológico**

Olhar para um currículo em espacial, o de Letras da UEPG, destes lugares é justificado pelo fato de que quem olha acredita que a educação pode mudar uma realidade; acredita que pode mudar o mundo, mas sabe que é utópico. Porém, sabe que isso o faz seguir em frente. Além disso, acreditar que todos os docentes tenham essa sensibilidade de, por meio da educação, devolver aos sujeitos o seu caráter de humanidade e igualdade, pode proporcionar a crença na recuperação de valores como a justiça e a igualdade, mesmo sabendo que se trata de luta de gigantes.

É viagem longa, mas precisamos começar a caminhar e, um dia, saber que chegaremos a essa realidade. Então, este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa documental e serão analisados textualmente os currículos dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde o seu nascimento como faculdade, no ano de 1949, considerando o material disponibilizados para a pesquisa.

Os seguintes currículos foram encontrados: dos anos de 1952, 1970 são parciais; 1995; 2005 e 2015 integrais. Muitos dos registros dos currículos dos cursos de Letras da UEPG foram perdidos ao longo do tempo. Os materiais reunidos para esta pesquisa foram disponibilizados, parte pela pró-reitoria de graduação da UEPG; a outra parte, o autor dedicou-se a pesquisar em almoxarifado da UEPG e no Departamento de Estudos da Linguagem.

Assim a problemática desta pesquisa consiste em perceber se ao longo da história dos currículos dos cursos de Letras da UEPG, bem como em sua última reformulação, foram levados em consideração os processos de (re)significação dos discursos acerca dos gêneros e sexos e de considera as abordagens da educação inclusiva, partindo disso, se configurou o currículo como objeto de estabilização do discurso da tolerância. Isto é, não se trata de ensinar (a ensinar) a censurar determinados discursos como, por exemplo, a homofobia e a falta de acessibilidade, e sim, trazer à tona os reais autores, assim promovendo a desestabilização dos referidos discursos.

Visto que a Universidade Estadual de Ponta Grossa se destaca ao longo de sua história como uma das maiores forças de modernização do conhecimento e do pensamento no interior do Estado do Paraná, entende-se que esta tem grande responsabilidade social diante das opressões de gênero e sexo.

Utilizaremos os textos presentes nos currículos disponíveis em arquivos impressos e em material encontrado na internet. Ba-

sicamente a busca se concretizará levando em consideração os princípios norteadores dos projetos pedagógicos e as ementas.

O problema desta pesquisa será investigado por meio dos seguintes objetivos: I- A presença ou ausência das temáticas de sexo, gênero e educação inclusiva nos títulos das disciplinas dos currículos, visto que alguns são parciais, impedindo que a análise da ementa possa acontecer. Destacamos que, quando a análise for feita neste aspecto presença/ausência, deveremos apontar: II- Se o conteúdo se configurara como espaços de ressignificações dos discursos opressivos em suas ementas e Planos Políticos Pedagógicos? III- Segundo o conceito de Justiça Curricular, apresentado por Santomé (2013), podemos concluir que a construção histórica dos currículos dos cursos de Letras da UEPG culminou em uma estrutura justa?

E, para isso, apresentamos o material encontrado durante a pesquisa sob a forma de quadros. As disciplinas e descrições e ementas foram agrupadas segundo suas áreas de conhecimento. Durante o processo de análise dos dados, tornou-se essencial uma apresentação e análise do processo histórico da construção curricular, para que se pudesse ter maior visão do lugar de onde este currículo sai e a direção para qual se encaminha. Por isso, em primeiro plano na seção de análise, apresentamos a análise estrutural e, posteriormente, as conclusões acerca da temática: gênero e sexo. Dessa forma, o presente trabalho advém de uma pesquisa qualitativa em que os dados foram levantados por meio de documentos e analisados à luz de pesquisadores que abordam à temática do currículo e de suas diversidades.

## **Currículo Educacional**

Tomaz Tadeu da Silva em Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo apresentando um histórico acerca dos estudos do currículo o propõe em três correntes: as teorias tradicionais que antecedem a década de 1970; as teorias

críticas que perdem sua hegemonia para as teorias pós-críticas a partir da década de 1990.

E são as concepções de poder que separam as três correntes: a primeira está vinculada puramente à organização do processo curricular: é científica; apresenta-se como neutra e não leva em consideração o caráter político que envolve as práticas curriculares. Enquanto a segunda é uma reação à primeira, passando a questionar a quem pertence os conhecimentos instituídos no currículo, quem perde e quem ganha com essas instituições de conhecimentos.

E, por último, a corrente pós-crítica apoiada nos discursos pós-modernos e estruturalistas como a Teoria Queer, nos estudos culturais, de raça, gênero e sexualidade. Não fazemos estas distinções, a priori, para situar esta pesquisa em alguma destas correntes, mas para argumentar que nos valem de teorias, significações e elementos das três adotamos este termo para especificar o currículo.

Sacristán, (2013), frisa que é a ordenação daquilo que o aluno deverá aprender, e como deverá aprender e em qual cronologia deverá aprender. Isto é, como a escola se organiza: “quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc.” (SACRISTÁN, 2013, p. 15).

Ouvir a menção da palavra currículo nos espaços de abordagem da educação não é nada incomum. Afinal, o currículo é aquilo que o aluno estuda, sua existência é evidente. Todavia, compreender o conceito de currículo e as relações nas quais ele se envolve não é possível sem desvelar sua complexa história.

E quando olhamos para a história do currículo e dos sujeitos que estão envolvidos e todas as coisas que são transformadas através dele, concluímos que, de sua origem até os conceitos atuais, o currículo é perpassado por fatos que exigem de nós um

posicionamento em relação aos mesmos, isto é, não podemos aderir à ideia de uma neutralidade curricular (SACRISTÁN, 2013). Parte da concepção crítica de currículo, Moreira e Silva (2013) propõem que o currículo deve incessantemente conciliar o ‘como fazer’ ao ‘por que fazer’:

Nesta perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais e de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA; SILVA, 2013, p. 14).

Sacristán (2013), define o currículo como uma invenção reguladora dos conteúdos e propõe uma análise estrutural com dois âmbitos: os elementos estruturais e os elementos estruturados. O primeiro trata-se dos âmbitos físicos de currículo, a ordem pela qual ele é estabelecido, enquanto o segundo trata-se dos aspectos que são afetados – estruturados – pelo primeiro âmbito, são exemplos: o tempo de aprender e de ensinar; o tempo livre; o conhecimento; e os comportamentos.

Para que haja a construção do primeiro âmbito, é necessário que se faça um recorte de valorizações do segundo, ou seja, o segundo âmbito funciona como um líquido que toma forma do recipiente onde é colocado. Se na seção anterior, questionávamos que vidas teriam mais valores e mereceriam ser vividas e choradas, as questões agora são: o conhecimento de quem vale mais? Quando se elabora um currículo, quem elabora? Por que elabora assim? Qual a razão para a escolha de determinada forma de recipiente? E por fim, a serviço de quem está esse poder regulador? (SACRISTÁN, 2013)

Arriscamos incluir no âmbito estruturado de um currículo a identidade do aluno, pois a forma a que estão sujeitos o tempo e o conhecimento, por exemplo, afeta diretamente como pensa e age um aluno. Portanto, o currículo é justapostamente objeto que estrutura os conhecimentos e que constrói identidades, estas inerentes aos interesses de quem detém o poder de organizar os conhecimentos para, assim, reproduzir e perpetuar o vigente modelo de relação de poder, que separa subalternos de subalternizadores.

A concepção de subalterno, aqui utilizada, é a apresentada por APLLE e BURAS (2008). Apoiados em Gramsci, definiram subalterno os grupos submetidos a relações de poder desiguais. Portanto nós chamamos subalternizadores àqueles que submetem outros grupos sociais ao seu poder, com o objetivo de manterem-se estáveis em suas posições sociais. 33 levantadas aqui, que são: ideologia; cultura e poder.

Estas questões são centrais para uma teoria de currículo, justamente porque são o recipiente onde os conhecimentos são organizados e, por consequência, moldado as identidades. Acerca de ideologia Moreira e Silva (2013) dissertam em uma progressão histórica do conceito a fim de afirmar a ideologia não como um conceito de verdade e não verdade. Estes mecanismos linguísticos atuam como ferramentas para a concretização da ideologia, entretanto, os autores associam o conceito “às divisões que organizam a sociedade e as relações de poder que sustentam estas divisões” (p.31): A ideologia é essencial na luta desses grupos pela manutenção das vantagens que lhes advém dessa posição privilegiada. É muito menos importante saber se as ideias envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras; e muito mais importante, saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam.

Então, com este artigo não queremos questionar a veracidade ou não do conhecimento abordado, ou ainda apontar conhecimentos atuantes ou não como estruturas linguísticas a fim de cercear as identidades, mas sim, é foco: compreender de

modo geral a quem o todo do currículo é capaz de beneficiar. Estabelecendo a ideologia como o ‘recipiente’ de determinado grupo social do qual um currículo é capaz de tomar forma; facilmente pensamos o currículo como um meio de transmissão de determinada cultura.

E o conceito de cultura, apresentado por Moreira e Silva (2013) está, também, intrinsecamente ligado à ideia de grupos e classes sociais, pois “em uma sociedade dividida, a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais. O currículo educacional, por sua vez, é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito (MOREIRA e SILVA, 2013, p.35).” Logo, o currículo educacional não é um simples transmissor de uma cultura consolidada curricularmente como defende a teoria tradicional, mas sim, como asseveram estes autores, como um meio de imposição tanto a definição de determinada cultura bem como seus 34 conteúdos particulares. E por isso precisa ser um espaço de constantes contestações e readequações.

E, finalmente, o poder: elemento chave dessas relações entre grupos sociais que, sobretudo, se configuram como relações de poder. Ou seja, relações onde as ideologias e culturas de determinados grupos subalternizam aos de outros. São as relações entre classes, etnias, gêneros e sexos. Se um currículo educacional funciona como a expressão de determinado grupo social, logicamente, é a expressão destas relações de poder, é um dispositivo de poder.

Apesar de o currículo se constituir oficialmente/ documentalmente assim, não podemos ignorar o fato de que é constituído por individualidades e particularidades que o colocam em prática e o organizam; sendo, assim, possíveis contribuidores para o processo de subalternização ou como subversores destas identidades fixadas e reproduzidas no currículo.

Sacristán (2013) aponta que formar um professor é formar a macroestrutura da escola; de um professor pode sair: os dire-

tores, supervisores, coordenadores, enfim, aqueles quais têm influência direta na constituição/elaboração do currículo. Dar-se aí a urgência em subverter, na formação docente, (além de formar para subverter), estes discursos que matam, social e fisicamente. Que condenam ao submundo social, com subempregos, subvidas, subcasas. Que condenam a serem sub-humanos. O grande ideal não é acabar com as relações de poder e nem com o poder, mas, promover a equidade destas.

## **Gênero, sexualidade e currículo**

É presente nos currículos educacionais, constantes subversões a estes conteúdos consolidados que garantem a estabilidade das relações, onde determinado grupo social impõe sua norma a outro. Logo, o currículo educacional é um espaço que expõe a luta entre as classes/grupos. As relações a que esta pesquisa se propõe investigar são as de gênero e sexo: espaços de dor, exclusão e opressão.

Sendo estas relações, de gênero e sexo, também relações de poder, como expressado anteriormente. Logicamente, são expostas no currículo, logo, o currículo educacional se configura como uma questão de sexo e gênero. Se um currículo favorece determinado espaço de uma relação de poder, é justamente por meio dele que estas relações nocivas devem ser transformadas. E propor um currículo horizontalizado é essencial para esta renovação social, também para que deixem de funcionar os currículos educacionais como dispositivos que produzem, por meio da linguagem, identidades favoráveis a quem tem poder.

E passem a funcionar como dispositivos emancipadores dos indivíduos. Isto se torna ainda mais essencial tratando-se de um currículo de formação docente, pois permite aumentar, sobre os currículos, uma influência de profissionais capacitados para subverter os discursos que dominam e oprimem.



Possibilitando, assim, que se tornem os currículos baseados em igualdade, justiça e democracia. Propor um currículo em um curso de formação docente não é propor um currículo que milite pelas causas LGBT, mas está intrinsecamente associado a uma intervenção nas redes discursivas que subalternizam os seres humanos, e dos conhecimentos instituídos historicamente.

É um constante questionar, partindo do princípio do docente sobre o currículo: ao formar os docentes forma-se em prol de qual escola? De uma escola performatizada pelos discursos das grandes organizações capitalistas? Ou em prol de uma escola capaz de formar indivíduos autônomos, cidadãos e democráticos? Como assevera Santomé (2013, p. 75) “Vivemos em tempos dominados pelas estatísticas nos quais esse tipo de dados é oferecido continuamente como se fosse uma radiografia certa e autêntica do que acontece, porém, sob variáveis decididas organizadas em função de interesses de quem as difunde”.

Portanto, não negamos o conceito de que um currículo educacional colabora para uma formação identitária dos sujeitos, e sim, apontamos que deve ser um meio de constituir as identidades individuais como cidadãos democráticos. E os caminhos iniciais residem justamente em questionar o trabalho e a função na escola, pois trabalhar em função de cumprir as estatísticas que são concretizadas pelas mais diversas avaliações, é performatizar, ou seja, em função de reconhecimento desejamos para nós o que querem de nós. (BALL, 2014).

E assim, deixamos de lado o ideal de uma escola cidadã que existe em prol de uma sociedade democrática, para buscarmos pífios reconhecimentos do sistema que nos explora. Os grupos mais poderosos e ideologicamente conservadores, que atuam na construção dos currículos podem dirigir seu foco aos assuntos de maior atualidade, como o neoliberalismo, por isso são necessários esforços afim de diminuir-lhes, cada vez mais, o apetite voraz de uma minoria que impõe suas necessidades, no currículo educacional (SANTOMÉ, 2013).

Portanto, o currículo que forma os docentes precisará se configurar como arma, para a luta contra os que impõem suas ideologias e culturas, favorecendo a multiculturalidade no espaço escolar “permitindo desenvolver uma compreensão mais racional do mundo em que vivemos e entender, argumentar e conviver com pessoas de diferentes culturas, ideias e ideais, gêneros e sexo”. (SANTOMÉ, p.80, 2013). O autor possibilita definir os currículos e os sistemas educacionais como justos ou não. Justiça curricular que se configura como essa subversão ao que está consolidado e oprime como propõe a teoria queer, contemplando a valorização dos mais diversos grupos sociais e diferenças.

Então, os currículos aproximados da linha tradicionalista tendem a não ser justos, pois contemplam apenas uma ideologia e funcionam como objetos de manutenção das relações de classes, garantindo a permanência de um grupo social em condições superiores as de outro. Para isso os conteúdos devem focar nessas questões: Esses conteúdos, por sua vez, requerem estratégias metodológicas e recursos adequados que permitam trazer à tona o currículo oculto que os modelos pedagógicos mais tradicionais e sua correspondente organização costumam gerar (SANTOMÉ, 2013, p. 85).

Trata-se não somente de ensinar sobre a igualdade de gêneros e sexos, ou incentivar o respeito, elogiar as diferenças e, muito menos, pedir tolerância; pois ao estruturarmos um currículo desta forma não o tornamos instrumento de subversão das redes discursivas que oprimem, mas produzimos e hierarquizamos as diferenças. Além disso, um currículo educacional deve portar-se justamente como meio de ressignificação dos conceitos usados e utilizados pela classe dominante, a fim de subalternizar e garantirem-se no poder.

O processo de ressignificação dos discursos acontece simultaneamente ao que Silva (2010) chama de desocultação do currículo, o mesmo define esta ‘parte oculta’ de um currículo como: Atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conve-

niente às estruturas e às pautas de funcionamento consideradas injustas e antidemocráticas e, portanto, indesejáveis, da sociedade capitalista.

## A Educação Inclusiva

Tendo em vista que todos devem ter acesso à educação, a inclusão está presente nas escolas de ensino regular. O direito à educação é expresso na Constituição Federal da República Federativa do Brasil, de 1988, em seu artigo 205: A Educação, direito de todos e dever do Estado [...], (BRASIL, 1988, p.128). “Cabe à sociedade, à escola e aos professores, a partir de suas percepções e concepções, ponderar suas necessidades e organizar sua ação, de tal forma que a educação não promova a exclusão.” (MINETTO, 2008, p. 27).

Sassaki (1997, p.42), mostra que a inclusão é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações nos ambientes físicos e na mentalidade das pessoas e dos próprios portadores de necessidades especiais.

As pessoas com necessidades educacionais especiais têm o direito de frequentar as salas de aula regulares de ensino das escolas. A educação inclusiva busca a igualdade de ensino a todos no processo educacional.

Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 1996, p. 20).

A inclusão escolar proporciona ao aluno o direito de frequentar a escola e as salas de aula regulares. Cabe, portanto, ao professor estar preparado para atender, de forma satisfatória, às exigências de aprendizagem desses alunos. Parece que o que há pela frente com as questões da inclusão pedagógica vai além da problemática a educação regular, (BRASIL, 1996).

Santos e Paulino (2008, p. 33), afirmam que “promover a inclusão de deficientes significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência”.

Tendo em vista que a escola se torna inclusiva, a partir da aceitação das particularidades de seus alunos. Logo, o professor necessita repensar, adequar suas práticas e torná-las adequadas com as necessidades de cada aluno para atender a todos sem distinção.

A este respeito Mantoan (2011) e Santos e Paulino (2008), afirmam que inclusão vai implicar em mudanças de paradigmas educacionais, reorganização e reformulação das práticas escolares.

Corroboram com essa afirmação os autores, Santos; Paulino (2008, p. 33), mostrando que com isso o sistema de ensino conquistará uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Conforme Mantoan (2011) a seleção de métodos pedagógicos apropriados deve combinar-se com as estratégias individuais de aprendizagem de uma criança assim as diferenças individuais promoverão a participação e o progresso de todas as crianças em relação ao currículo.

Para o autor, ensinar é ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes. O autor escreve ainda que os professores colaboram para transformar as escolas em termos de gestão, currículos, organização, projetos educacionais, formas de trabalho pedagógico.

## **Apresentação e discussão dos dados**

O texto de 2015 é semelhante ao texto de adaptação do currículo de 2005, no ponto de vista estrutural, entretanto, pelas suas diferenças configura-se como o mais bem constituído currículo de uma licenciatura. É uma adequação e reorganização do último, tendo como norte se consolidar como um curso de licenciatura preocupado com a formação de professores críticos e capazes de formar cidadãos autônomos.

É o currículo mais distante do modelo sustentado pela base de constituição curricular, mas não de forma depreciativa. Agora, esta base soma a identidade de um professor capaz de adequar-se às múltiplas faces da sociedade moderna. Cada vez mais professores e alunos passam a olhar e a enxergar para onde vão os licenciados em letras após a conclusão do curso.

A tendência é exatamente a de produzir, estudar e pesquisar, pensando em quem serão as pessoas que serão modificadas com esse conhecimento produzido na universidade. Este currículo é o que mais se aproxima aos eixos da educação superior na Constituição Federal: ensino, pesquisa e extensão.

Duas grandes reformas acontecem marcando este currículo: a flexibilização de 25 de 16% das disciplinas e as modificações nas disciplinas de prática. A primeira é em conformidade ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI – 2013) que assevera na página 70, ser o princípio da flexibilização: meio de o acadêmico construir percursos formativos diferenciados e próximos às suas áreas de interesse.

Entretanto, já no ano de 2001, as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Letras apontavam que o conceito de flexibilização deveria ser levado em consideração na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos. Embasados nisso, o currículo de 2015 distribui suas ementas em grade fixa e flexibilizada, idealizando um cidadão e aluno autônomo e responsável pela sua formação.

Neste ponto, o currículo é extremamente inovador, mas a flexibilização seria em sua totalidade efetiva se pudesse a partir

das disciplinas curricularizadas em flexibilização professores e alunos pudessem avaliar quais seriam as ofertadas. O princípio da autonomia seria melhor atingido desta maneira.

A reforma das disciplinas de prática também é marco que concretiza a curricularização da extensão. Como em 2005, a disciplina conta com carga horária de 136 horas, 68 em sala de aula e as 68 restantes o acadêmico deverá cumprir em projetos de extensão. Projetos estes colocados à disposição da disciplina pelos professores do curso, diferente do modelo de 2005 que criava projetos específicos e limitados para a disciplina do ano vigente. A autonomia dos acadêmicos mais uma vez é privilegiada já que devem escolher os projetos e disciplinas segundo suas áreas de interesse.

O modelo de 2015 se propõe a estruturar o curso de modo que garanta por meio da curricularização da extensão uma integração definitiva e real entre um currículo de formação de professores e o seu entorno. Até o modelo de 1995 o currículo carregou e reforçou, como já afirmado, a dívida histórica da academia com a sociedade. Em 2005, timidamente, o currículo passou a deixar o odor mofado que estava impregnado, e mais dez anos foram necessários para a maturação de um novo projeto que efetivamente devolveria ao currículo dos cursos de Letras seu caráter legítimo de ser pertencente a uma universidade pública, que por determinação da Constituição Federal, deveria ser sustentada pelos pilares do Ensino, da Pesquisa e da Extensão.

O currículo de 2015 preza a constituição humana, profissional e de estranhamento da normalização, pois o modelo de 2015 tem codinome: é ele é resistência e renúncia. Resistência aos que ainda se recusam a devolverem à sociedade o que é delas, e à construção de um sujeito que é capaz de questionar todas as normatividades do conhecimento; e renúncia à ciência em nome do ego e do prazer e a possibilidade de formação de um único tipo de identidade e pensamento. Flexibilizar 16% de um currículo para que os alunos possam com autonomia organizar seus currículos, e viabilizar por meio das disciplinas de Prática III e IV

uma efetiva articulação entre o ensino a pesquisa e a extensão é o maior gesto de renúncia ao poder instituído; emite clareza acerca da realidade social em que se insere a UEPG.

Este é um currículo que permite em todos os seus espaços questionar para quem é que se institui. E com toda certeza a resposta é que este currículo pende ao lado daqueles que devem ser a razão da sua existência. Quando Santomé (2013) se vale do termo justiça curricular e Sacristán neste mesmo ano escreve que, em uma constituição curricular, não se pode ignorar seus fins; cremos que ambos concordam que um currículo não pode existir em função de si mesmo. E pela primeira vez, em cinco décadas, inúmeros acadêmicos dos cursos de letras da UEPG se inseriram, cada um em sua área de ciência, nas escolas e em espaços não formais de educação, para primeiro sentir as reais necessidades e depois concluir de que modo sua ciência poderia tornar o entorno maior e finalmente voltar e não medir esforços para tal.

E neste movimento de concretização de uma justiça curricular é que nos propomos a observar, dos muitos aspectos que o tornam maior, a presença das questões de gênero e sexo na história dos currículos. Este movimento de resgate da produção literária feminina é exemplo da abordagem q que defendemos para os currículos. Outro espaço onde podemos considerar que gênero e sexualidade poderiam ser abordados segundo este currículo, seria na disciplina de Seminários Temáticos da Educação Brasileira, que tem como um de seus blocos a Pluralidade Cultural do Brasil: Educar para as diferenças. Embora a ementa não especifique, sendo a disciplina uma abordagem à luz dos Temas Transversais apresentados nos PCNs de 1998 e que estes abordam estas discussões, é assegurado que na disciplina pudessem ser mencionados estes estudos.

Estes são os primeiros sinais de que um currículo oficial dos cursos de Letras da Universidade Estadual de Ponta Grossa abriu-se a temáticas que envolvem gênero e sexo. Entretanto, sobre a questão da diversidade com pessoas com deficiência, quase nada avançou. E esta abertura é ainda mais sinalizada no texto

de 2015, que é uma adequação e reorganização do último, tendo como norte se consolidar como um curso de licenciatura preocupado com a formação de professores críticos e capazes de formar cidadãos autônomos. Aqui as questões estão alocadas exclusivamente em disciplinas da área de literatura.

São exemplos: as disciplinas de Literatura de Literatura de Inglesa II; Literatura de Língua Portuguesa II e nas flexibilizadas Estudos Literários - Tendências Críticas Contemporâneas Em Língua Inglesa e Teorias Críticas. Nas duas primeiras disciplinas fixas e na última flexibilizada, as temáticas de gênero e sexualidade compreendem um bloco temático do estudo da literatura enquanto, na primeira flexibilizada, a temática ocupa um espaço central.

Este tímido espaço possui um significado imensurável nos currículos de letras da UEPG, pois representa um retirar-se de um lugar que é responsável pela produção e ampliação da heteronormatividade de gêneros e sexos e um propor-se a ir em direção a um espaço que se dispõe o Currículo de 2015 apresenta de forma flexibilizada a proposta da disciplina de “Gênero e Etnia na Literatura”, trazendo a temática como parte central. Entretanto consideramos apenas as disciplinas que foram ofertadas. A presença desta temática após meio século de organização curricular significa o forte abalo de uma estrutura que agora se auto questiona e caminha em direção a outro território.

Quando o currículo se associa às temáticas de gênero e sexo, permite estranhar-se, como aponta Silva (2010), permite olhar para si e perguntar a quem durante tanto tempo interessou compactuar com um modelo viável e inviabilizar os grupos em condições de subalternidade.

Embora possamos considerar de extrema importância este avanço, não podemos deixar de considerar o que afirma Silva (2010) acerca da associação do currículo e dos temas de gênero e sexo. Nem sempre a presença nos currículos acarreta um trabalho efetivo em prol de uma escola e universidade equitativas.



Com toda certeza, os currículos dos cursos de Letras da UEPG se encaixam nesta discussão, pois traz esta temática dentro de microespaços, correndo um grande risco de que ao invés de garantir uma posição de negação de identidades normatizadas, passem a ser apenas um currículo que aborda informações acerca de gênero e sexo.

Exaustivamente, afirmamos aqui que não seria isto que defenderíamos, afinal nossa intenção é cada vez mais sair dos microespaços do currículo e passar a integrar os macroespaços curriculares. Porque não apresentar estas questões nos princípios norteadores do currículo? Compreendemos e destacamos a importância destes espaços, mas não podemos ignorar que apenas um deles é de área comum entre os cursos. Já que se alocam em duas flexibilizadas e em uma disciplina fixa de inglês. Dois destes espaços são exclusivos das áreas de língua inglesa o que significa que nas disciplinas específicas de língua francesa e espanhola ainda não se abordam estas temáticas fazendo com que estas áreas de atuação sofram prejuízo no que se refere a serem desconstrutoras, no que a elas competem, da opressão.

Outra área comum da presença desta temática é o Grupo de Estudos de Currículos Educacionais e Diversidade. O grupo está vinculado às disciplinas de Prática III e IV fazendo com que os acadêmicos que optam por cumprir 68 horas da disciplina no projeto possam ter acesso a estas discussões. Isto reforça a ideia de que ainda estamos situados em microespaços. E o grande problema desta questão é a possibilidade de que a estes espaços pertençam somente pessoas que se interessam por estas questões, como se ficassemos em pequenos círculos.

Apesar de necessário, o esforço ideal é que um currículo contemple em todos os espaços de sua estrutura. Por fazermos parte da prática deste currículo como professora e aluno, é difícil olharmos e analisarmos o mesmo, por isso, aqui pedimos a licença do leitor para escrevermos uma pequena parte em primeira pessoa para que os autores possam constatar. Silva (2010) define o currículo oculto como um espaço não contido no documento

formal que por meio da estrutura e formação ideológica contribuem para a perpetuação de uma postura de conformação, diante dos discursos normativizados.

Temos um currículo oculto extremamente sensível às causas de gênero e sexo. Desde o início de minha graduação, esses conceitos se fazem presentes em várias áreas de conhecimento. Muito se foi discutido, muito se propôs, evoluiu e aplicou. Mesmo que tenhamos um lugar de fala por fazer parte de uma comunidade que está marginalizada na sociedade e que constantemente tenha que me adequar, a fim de me tornar visível, foi o Curso de Letras da UEPG quem me sustentou e conscientizou para a luta por uma escola e sociedade livres de amarras e preconceitos.

Quanto as pessoas com deficiência o que têm-se no texto de 2015: *Embasados na Lei Federal 7.853/1989 a Lei 7.899 de 24 de outubro de 1989, que dispõe sobre o apoio às pessoas com deficiência, sua integração social (educação, saúde, recursos humanos, acessibilidade) e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, está contemplada entre os projetos de pesquisa, ensino e extensão, uma vez que tanto a diversidade como a heterogeneidade específica de cada ser humano deve ser respeitada com a proposta de projetos amplos e interdisciplinares, que atendam a necessidades especiais específicas.*

O texto apresenta a frase pessoas com deficiência e a necessidade de sua integração, entretanto não há uma especificidade em ementas e sim o a citação abrange que a lei será cumprida na tríade da universidade que é o ensino, a pesquisa e a extensão, sem mencionar como e onde ocorrerá o desenvolvimento de ações para o atendimento às leis citadas.

Já entre as ementas, há uma que engloba quase todo o conteúdo considerado de diversidade. Trata-se da disciplina de Seminários Temáticos, conforme segue: *Seminários temáticos Leitura crítica de documentos oficiais orientadores do ensino referentes a Pluralidade Cultural, História e cultura afro-brasileiras e africanas,*

*Educação Escolar Indígena, Juventude e Educação Inclusiva; Reflexões, mediadas pela escrita, sobre a diversidade linguística, social e cultural do Paraná e do Brasil (imigrantes e descendentes de imigrantes, afro-descendentes, povos indígenas, sujeitos surdos, sujeitos em regiões de fronteira, migrantes, jovens em diferentes construções culturais); Reflexões sobre as construções discursivas das identidades e das diferenças constitutivas da diversidade linguística e cultural e das necessidades especiais em sala de aula e no contexto social mais amplo; Subsídios teórico-práticos para o tratamento da diversidade linguística e cultural no ensino de língua; Análises de aspectos discursivos, linguísticos, cognitivos e éticos constitutivos da Educação Inclusiva; Reflexões sobre as implicações político-pedagógicas do bilinguismo na Educação de Surdos e sobre leitura/escrita na educação de cegos.*

Entretanto, como se pode observar, apenas nas linhas finais da ementa aparece algo relacionado a questão da pessoa com deficiência, apresentada como educação inclusiva e a questão dos cegos e dos surdos, ou seja, para um curso de quatro anos, a presença de apenas uma disciplina que traz em sua ementa, praticamente, vestígios de texto sobre o tratamento dispensado à pessoa com deficiência, é quase nada. Se consideramos conforme Charlot (2013) que o ensinar é mobilizar as ações para a construção do saber, uma disciplina de 68 horas, dificilmente encontrará espaço e tempo para uma justa apresentação e debate sobre o ensino e a aprendizagem para todas as pessoas, sejam estas, portadoras ou não de alguma deficiência.

Já a questão da diversidade de gênero e sexualidade aparece mais efetivamente, pois, professores e professoras se dispuseram a abordar estas temáticas. Além disso, muitos são os trabalhos de conclusão de curso de colegas gays, bis, trans, e lésbicas que ganharam espaço para falarem e se exporem, nos cursos de Letras.

## Considerações Finais.

Para a conclusão deste artigo podemos dizer que houve um esforço por apresentarmos discussões englobando o currículo educacional de Letras, a questão do gênero, da sexualidade e sobre as pessoas com deficiência. Partindo do objetivo geral que foi de promover um debate sobre a educação formal como um fator essencial de mudança na sociedade por meio do currículo, cremos que conseguimos alcançá-lo.

Nossa postura foi a de perceber de onde viemos e para onde estamos indo, enquanto instituição responsável anualmente pela formação de inúmeros professores que nos mais variados espaços educacionais orientarão os currículos. Constatamos que, embora depois de muito tempo, os currículos se abriram ao estranho deixando de serem homogêneos e permitindo-se ao multicultural, mas que ainda há uma caminhada enorme no que se refere às questões de inserção da diversidade, no currículo.

Discorrendo acerca da relação do currículo com os estudos de gênero, não podemos ignorar o seu papel social. Por meio dos microespaços, uma grande transformação se colocou a caminho. Temos um currículo justo, segundo a definição de Santomé (2013), embasado em ideais como a democracia, justiça e equidade. Entretanto, tudo isto, como já destacamos, é um início: abertura para um novo tempo. E em tempos de ondas conservadoras e da insistência de um retorno a um modelo social hegemônico, branco, masculino e heterossexual, a postura queer se configura como caminho viável de resistência.

Sabemos que o currículo dos cursos de Letras da UEPG, estão passando por outra reformulação, mas que esta não foi utilizada neste artigo, assim cabe mais os questionamentos acerca do texto que virá para o próximo currículo destes cursos.

Afinal, muito mais pode se concretizar, embora necessária, não pode ser eterna a posição de estranhamento. É urgente que o currículo se torne estranho como um todo, e deixe de conter partes estranhas. Um currículo estranho representa mais, signifi-

ca força maior e motora de transformação. Os tempos sombrios vividos pelo Brasil, em todos os seus aspectos, nos conclamam ainda mais a isto.

## Referências

APPLE, Michael W.; BURAS, L. Kristen. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BENEVIDES, Bruna G. (Org.). **Dossiê Assassinatos e violências contra travestis e transexuais brasileiras em 2021**. Brasília: Distrito Drag, ANTRA, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em 20-11-2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

BRAGA, Lucimar Araujo. **Relações de currículo na formação inicial de professores: uma análise a partir das concepções de licenciandos do Curso de Letras**. Tese de Doutorado. Biblioteca da UEPG. Ponta Grossa, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Egler; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. Curitiba: Ibpx, 2008. 135 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Desejo na biopolítica do agora: performatividades escalares em um aplicativo de encontros homoafetivos**. Artigos • DELTA 36 (3) • 2020 • <https://doi.org/10.1590/1678-460X2020360306>, acesso 20-11-2022.

MOREIRA, F. Antonio; SILVA, Tomas Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo – SP, 12ª ed., Cortez, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra – Porto Alegre, Ed. Penso, 2013.

SANTOMÉ, T. Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra – Porto Alegre: Penso, 2013.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Mônica Pereira dos; PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Ed. Autêntica 3ª ed, 2010.

## Leitura e cognição: a relevância na interpretação literária

*Letícia dos Santos Caminha  
Sebastião Lourenço dos Santos*

### Introdução

É bastante comum relacionarmos a história da leitura à evolução da escrita no mundo ocidental. Contudo, a ampliação das perspectivas disciplinares sobre a relação do homem com a linguagem evidencia que a leitura precede a palavra tal como a conhecemos (CAVALLO; CHARTIER, 2002). Conforme Yunes (2002), até mesmo a sequência de imagens avulsas encontradas nas pinturas rupestres como a das cavernas de Lescaux e Altamira revelam que ali há mais do que meras representações. As imagens dos bisões e dos cervos exprimem uma narratividade mitográfica que nos exige um suplemento imaginário mobilizado durante a leitura.

Desse modo, não é possível conceber a leitura apenas como um processo de decodificação ou uma recepção passiva do enunciado de outrem, tal como pleiteavam algumas teorias da alfabetização até meados dos anos 1970. Segundo Jouve (2002), é durante os anos 1970 que o interesse pela análise de textos estende-se também ao estudo da leitura. Para o autor, a Escola de Constância, e mais especificamente os trabalhos de Hans Robert Jauss e Wolfgang Von Iser sobre a relação texto-leitor, foram as primeiras tentativas de inovação do estudo do texto sob a ótica da leitura.

É a partir da difusão das teorias de Jauss e Iser que as obras literárias, até então analisadas na associação com o seu contexto de produção, passam a ser consideradas junto àqueles que lhes fornecem existência: os leitores (JOUBE, 2002). Iser (1999) define a leitura como uma interação dinâmica entre texto e leitor, pois

o código linguístico só atinge sua finalidade devido à sua capacidade de estimular atos que no decorrer da leitura se traduzem para a consciência. Jauss (1994), por sua vez, defende que a obra literária permanece viva na medida em que age por meio de uma multiplicidade de significações construídas por seu público.

Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é descrever a relação texto-leitor desde uma perspectiva pragmática que considera a leitura literária uma comunicação diferida, sem tempo e espaço comuns de referência (JOUVE, 2002). Assim, o trabalho pretende contribuir com a ampliação do escopo teórico sob o qual a leitura fora historicamente analisada. Observamos que o texto literário, enquanto enunciado recebido fora de seu contexto de produção, é interpretado pelo leitor de acordo com suas expectativas de relevância e seu *background*, o conhecimento de mundo construído pelo indivíduo em suas leituras anteriores e nas experiências vividas na interação com o meio em que vive.

Para tanto, trazemos como referencial teórico para a descrição a Teoria da Relevância (SPERBER; WILSON, 2001), que nos permite tratar a leitura como um tipo particular de comunicação inferencial, marcada pela assimetria entre os interlocutores. Amparamo-nos também nas discussões de Santos (2013) sobre o conceito de contexto e sua importância na construção do significado durante as inferências, além das ponderações de Thérien (1990) e Yunes (2002) sobre a complexidade do processo de leitura.

As teorias pragmáticas, de modo geral, ao tratarem da relação entre os signos e seus usuários, evidenciam considerável potencial na abordagem da relação texto-leitor e na explicação de sua complexidade. Portanto, o trabalho apresenta uma concepção interativa da leitura, que acomoda aspectos pertinentes aos estudos pragmáticos e suas diversas vertentes.

## A leitura e suas facetas

Diversas teorias contemporâneas colecionam hipóteses acerca do complexo sistema de interpretação da leitura (YUNES, 2002). Yunes (2002, p. 23) defende que: “A leitura é uma investigação da tensão entre modalidades de significação” que aproxima conceitos de diversas áreas do conhecimento. Já Iser (1999) considera a leitura como uma interação dinâmica entre texto e leitor, imbricada por diversas particularidades que a diferenciam da interação diádica face a face. Assim, diante da pluralidade de asserções sobre a leitura, a seguir recobramos as ponderações de Thérien (1990) sobre a complexidade que se acomoda no ato de ler.

Para Thérien (1990), a leitura é uma característica humana fundamental que não pode ser reduzida nem à semiose nem à recepção. O autor sugere que a leitura é uma atividade multifacetada, uma sequência de ações inter-relacionadas e que pode ser melhor descrita como uma rede de processos divididos em: processos neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

Enquanto processo neurofisiológico, diferentemente da fala e da escrita que possuem seus próprios órgãos e gestos de produção, a leitura, com exceção do braile, se vale de um órgão sensorial que tem uma pesada tarefa perceptiva: a visão (THÉRIEN, 1990). O aparelho visual é responsável pela apreensão de uma diversidade de signos gráficos e, dessa forma, possibilita a construção de uma série de representações mentais sobre os fatos e objetos que presenciamos no mundo. No caso da literatura, o primeiro processo do ato das representações conceituais é, portanto, a percepção visual do signo linguístico que posteriormente será contextualizado pela cognição nos processos de interpretação (JOUVE, 2002).

Como processo cognitivo, enfatiza-se na leitura a construção do significado do texto lido. Para Thérien (1990), durante a leitura a cognição humana apreende as novas informações, con-



textualiza-as e as integra à memória do leitor. A função dos processos cognitivos na leitura são, sobretudo, a formação de contextos mentais construídos no mesmo espaço-tempo da recepção do texto literário (THÉRIEN, 1990). Isso implica dizer que, a descrição do ato de ler exige um estudo teórico-epistemológico da interpretação (YUNES, 2002) que permita explicar como o leitor significa aquilo que lê.

O processo afetivo da leitura revela que a interpretação do texto lido evolve também um componente emocional e não apenas racional. Conforme Thérien (1990, p. 74): “O processo afetivo da leitura envolve o sujeito de uma maneira mais profunda, mais individual que o processo neurofisiológico e o processo cognitivo”<sup>1</sup>. Jouve (2002) afirma que o engajamento afetivo é um elemento essencial da leitura e que compreender o papel das emoções na interpretação literária parece não ser difícil, pois: “As emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção” (JOUVE, 2002, p. 19).

Definir a leitura também como processo argumentativo sugere que há uma tentativa de convencimento presente na narrativa, que pretende levar o leitor a acreditar naquilo que é revelado pelo texto. Segundo Jouve (2002), se a intenção primeira da linguagem é agir e não informar, esse fenômeno seria mais evidente numa obra literária, na qual a organização de cada termo não se dá por acaso. O texto literário seria o meio pelo qual o autor age sobre seu leitor, tentando convencê-lo de alguma coisa no mundo. A configuração da narrativa, a caracterização dos personagens, seus diálogos, e os demais elementos ficcionais são apresentados de forma a levar os leitores a acreditarem nos fatos narrados (JOUVE, 2002), portanto, a argumentação está disposta em toda a obra literária.

Thérien (1990) também defende que a leitura é um processo simbólico, porque os referenciais aos quais recorremos para sig-

---

1. Texto original: Le processus affectif informe l'activité du sujet d'une façon plus profonde, plus individuelle, plus singulière que ne le font les processus neurophysiologique et cognitif.

nificar aquilo que lemos estão contextualizados em uma cultura hierárquica, determinada por sistemas científicos, pragmáticos, ideológicos, ritualísticos e/ou imaginários. Isto é, o significado é determinado pelas crenças que o leitor alimenta na sua relação com os fatos e objetos que encontra do mundo. Nesse sentido, Jouve (2002, p. 22) também reitera que: “Toda leitura interage com a cultura e com os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos do imaginário coletivo”.

Nesse ínterim, a leitura constitui-se um sistema complexo de interpretação (YUNES, 2002) porque, segundo Thérien (1990), realiza-se por meio de cinco diferentes processos que, quando relacionados, permitem ao leitor a interação com o texto lido (ISER, 1999) e a construção do significado das informações que dele são apreendidas. Na concepção de Thérien (1990), o ato de ler inicia pelo nível mais elementar da faculdade humana: a percepção, o que faz parte da leitura ser um fenômeno concreto e observável, já que se restringe, primeiramente, ao reconhecimento do signo linguístico.

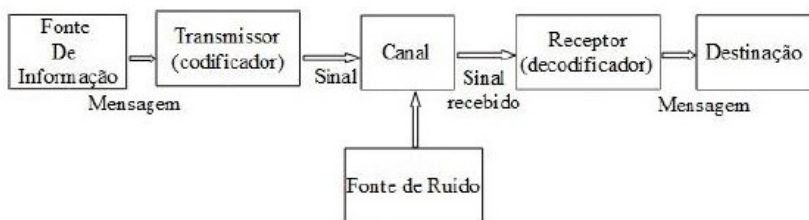
Não obstante, os processos cognitivos, afetivos, argumentativos e simbólicos envolvidos na leitura parecem não ser tão facilmente analisáveis, pois, em geral, são atividades mentais que podemos acessar apenas parcialmente, por meio da linguagem, e não em sua organicidade. Dessa maneira, ao tomarmos a leitura como uma interação dinâmica entre texto e leitor, tal como propõe Iser (1999), faz-se necessário examiná-la desde uma perspectiva pragmática que permita explicar como todos esses processos servem à interpretação literária e possibilitam o leitor significar o que lê.

Assim, após a síntese dos estudos de Thérien (1990) sobre a leitura enquanto um conjunto complexo de processos, na sequência a abordamos desde uma perspectiva pragmática que caracteriza a relação texto-leitor como uma comunicação diferida, na qual autor e leitor interagem sem tempo e espaço comuns de referência. Esse processo obriga o leitor a reagir ao texto, inter-

pretando-o a partir de seu repertório literário, de seu *background*, de suas projeções individuais e, sobretudo, de suas expectativas de relevância.

## A leitura como comunicação diferida e a questão do contexto

Os estudos pragmáticos estão centrados, sobretudo, nas ações realizadas pelos falantes por meio da linguagem e na interpretação dessas ações por parte do ouvinte. Segundo Jouve (2002), a própria etimologia da palavra pragmática nos remete ao interesse pela ação, no grego, *pragmatiko* seria aquilo que concerne à ação. Por estar relacionada à intencionalidade dos falantes, a comunicação e seus processos de informação e interpretação não podem mais serem consideradas atividades simétricas, nas quais um emissor codifica uma mensagem em um sinal, a partir do qual um receptor a decodifica, tal qual propõe o modelo semiótico da comunicação:



MODELO SEMIÓTICO DA COMUNICAÇÃO

Fonte: Adaptado de Shanon e Weaver (1975)

A comunicação não se restringe somente à emissão de um código por um emissor e à sua decodificação pelo receptor. O reconhecimento do código linguístico é apenas uma das atividades necessárias às inferências na interpretação, ele não é suficiente para garantir o entendimento entre os interlocutores. Nesse sentido, numa perspectiva pragmática, a comunicação humana é descrita como um processo ostensivo-inferencial. Ostensivo

porque parte do pressuposto de que os falantes ostentam pistas sobre aquilo que pretendem comunicar e inferencial porque os ouvintes devem inferir o significado dos enunciados que lhe são dirigidos com o auxílio das informações fornecidas pelo contexto que envolve a situação comunicativa (GRICE, 1975).

Dessa forma, a inferência seria o processo cognitivo de busca pelo significado e a ostensão a evidência da intenção comunicativa a ser inferida pelo ouvinte (SPERBER; WILSON, 2001). Esse processo cognitivo de busca pelo significado ampara-se, sobretudo, nas pistas fornecidas pelo contexto que circunda a interação verbal. É no contexto que o ouvinte encontra as informações necessárias à atribuição das intenções informativas ao ouvinte.

Essa importância do contexto para o sucesso da comunicação motivou uma série de indagações a respeito de como ele poderia auxiliar os participantes de uma interação verbal a interpretar o significado dos enunciados (SANTOS, 2013). Para Santos (2013, p. 701), o contexto geralmente é definido: “Como um conjunto de elementos e fatores circunstanciais, mais ou menos fixos, circundantes aos participantes de uma interação verbal”, entendido como um complexo de informações (com)partilhadas pelos interlocutores durante a comunicação e às quais eles recorrem para produzir e interpretar enunciados.

É a partir da definição de contexto de Santos (2013) que é possível tomar a leitura como uma comunicação diferida, uma vez que, o ato de ler abarca a interpretação de um enunciado que é recebido fora de seu contexto de produção. Os elementos circunstanciais e as informações partilhadas pelos interlocutores de uma interação verbal tendem a diferir-se na relação texto-leitor, pois, conforme Jouve (2002), na leitura, autor e leitor interagem sem tempo e espaço comuns de referência. O autor produz um enunciado em uma dada época com características históricas e culturais bastante distintas daquelas em que seu interlocutor, o leitor, recebe-o e o interpreta. Segundo Iser (1999):

O que distingue a relação entre texto e leitor dos modelos esboçados acima é o fato de não haver a *face to face situation* que origina todas as formas da interação social. À diferença do que sucede com os parceiros numa relação diádica, o texto não se adapta aos leitores que o escolhem para a leitura. Os parceiros de uma relação diádica têm a possibilidade de verificar através de perguntas em que medida a contingência está sendo controlada, ou seja, se a imagem formada em razão da impossibilidade da experiência mútua se adequa à situação. O mesmo não vale para a relação texto e leitor. A este o texto jamais dará a garantia de que sua apreensão seja a certa. Além disso a interação diádica segue determinadas finalidades. Portanto, ela faz parte de um contexto que a regula enquanto horizonte, funcionando muitas vezes até como *tertium comparationis*. Mas a relação texto e leitor carece de um padrão de referências. Ao contrário, os diferentes códigos fragmentados pelo texto não mais são capazes de regular a interação; na melhor das hipóteses, o leitor terá que construir um código para ajustar a relação com o texto. A meta e os pressupostos diferenciam então a interação de texto e leitor da interação diádica de parceiros sociais (ISER, 1999, p. 102-103).

Daí a ideia de que, a leitura é um tipo particular de comunicação inferencial, pois em relação ao modelo de comunicação ostensivo-inferencial pleiteado no âmbito dos estudos pragmáticos, ela pode ser descrita como uma comunicação diferida. Não se trata, num primeiro momento, de garantir que na comunicação diádica, face a face, o ouvinte interprete exatamente o significado do falante, como afirma Iser (1999), já que, a interpretação, como comentaremos adiante, depende do *background* do leitor, de seu repertório literário, de aspectos idiossincráticos que jamais serão

iguais entre interlocutores. Trata-se de considerar que o contexto situacional não é comum ao autor e ao leitor de seu texto, o que obriga a cognição do leitor a (re)construir um contexto para a interpretação do significado daquilo que lê.

No entanto, ainda segundo Iser (1999):

É justamente essa carência que impulsiona uma relação, nesse ponto, a relação texto e leitor e a interação diádica têm algo em comum. Os modelos descritos de interação no mundo social surgem da contingência – planos de conduta não coincidem ou é impossível experienciar as experiências dos outros –, mas não de uma situação em comum ou de convenções que valem para os parceiros da interação. A situação em comum e as convenções se limitam a regular o preenchimento das lacunas, lacunas estas que se formam em face da falta de controle ou de experimentabilidade, sendo condições básicas para qualquer interação. A essas lacunas corresponde a assimetria básica entre texto e leitor, caracterizada pela falta de uma situação e de um padrão comum de referências comuns (...) (ISER, 1999, p. 103).

Assim, Iser (1999) argumenta que essa falta de um contexto situacional faz com que o leitor reaja ao texto para interpretá-lo, o que implica dizer que a interpretação na relação texto-leitor não é uma atividade passiva. Diferente da comunicação face a face, em que parte dos aspectos contextuais é comum aos interlocutores e o falante pode reformular seus enunciados a fim de que o ouvinte possa interpretar um significado mais próximo de suas expectativas, o texto literário não pode ser reformulado pelo autor, o que impele o leitor a ter uma postura pragmática diante do texto.

Desse modo, para Yunes (2002, p. 101), tem-se a concepção de que: “A interação demanda ação e não apenas reação, deman-

da interpretação e não apenas explicação, compreensão de textos. O texto demanda o leitor e seu repertório de leituras”. Essas afirmações sugerem que na ausência de um contexto situacional, a interpretação do texto literário geralmente é feita a partir do *background* do leitor, o conhecimento de mundo construído pelo indivíduo nas experiências vividas na interação com o meio em que vive.

Essa interpretação do texto literário, um enunciado que já se encontra fora de seu contexto de produção, requer do leitor, como sugere Yunes (2002), escolhas contínuas que geralmente são feitas com base em suas projeções individuais e em critérios de razoabilidade. Tais características da leitura permitem que ela seja descrita como um tipo particular de comunicação inferencial, marcada pela assimetria entre interlocutores, e essas escolhas interpretativas, conforme a Teoria da Relevância (2001), são orientadas pelo Princípio de Relevância, propriedade psicológica determinada pela relação “custo-benefício” de informações sob a qual trabalha a cognição humana, como explicamos a seguir.

## **Cognição e relevância na interpretação literária**

Para a Teoria da Relevância (TR) (SPERBER; WILSON), muitos aspectos intrínsecos à mente humana, como as intenções, não podem ser codificados linguisticamente por um locutor para posteriormente serem decodificados pelo interlocutor. Nessa circunstância, a TR também descreve a comunicação humana não apenas como um processo de codificação e decodificação, mas sobretudo como um processo ostensivo-inferencial. Logo, assim como salienta Santos (2013), a interpretação é inteiramente dependente do contexto.

Todavia, ainda conforme Santos (2013), a definição vulgar de contexto, limitada ao ambiente físico e/ou até mesmo aos enunciados imediatamente anteriores não é a que parece satisfazer as condições necessárias à interpretação. Nela não encontramos qualquer sugestão de como o contexto relaciona-se com

o conhecimento do indivíduo para interpretar os enunciados e aqui, mais especificamente, com o conhecimento do leitor para interpretar o texto literário. Assim, a TR sugere que o contexto:

É uma construção psicológica formada por um subconjunto de suposições que o ouvinte tem do mundo. São estas, com certeza, as que afectam a interpretação de uma elocução, e não o estado real do mundo. Neste sentido, um contexto não está limitado nem às informações imediatamente anteriores; também poderão ter um papel na interpretação todas as expectativas do futuro, as hipóteses científicas ou crenças religiosas, o anedotário, as suposições culturais gerais (...) (SPERBER; WILSON, 2001, p. 45-46).

Portanto, não é o real estado de coisas no mundo que determina a interpretação do significado das novas informações que processamos diariamente, mas as suposições que formamos a partir de nossas experiências. As propriedades que abstraímos de determinados fatos e que nos permitem construir nossas crenças, hipóteses culturais, científicas e as próprias expectativas que temos em relação ao conhecimento de nossos interlocutores, é que são relevantes para os processos cognitivos que realizamos para interpretar os enunciados que nos são dirigidos.

A definição de contexto oferecida por Sperber e Wilson (2001) justifica como, mesmo sem tempo e espaço comuns de referência, o leitor consegue interpretar o texto literário, um enunciado produzido por seu autor em épocas, por vezes, bastante remotas. Embora, o contexto situacional tenha forte influência na comunicação, de acordo com Parret (1988), ele não é o único contexto a servir a interpretação, pois, como sugere a TR, o contexto mental tem maior predominância na interpretação e, sobretudo, na interpretação literária.

Na ausência do contexto situacional comum aos interlocutores como sucede na comunicação face a face, resta ao leitor



recorrer ao seu repertório literário, ao seu *background*, às suas representações individuais sobre os fatos e objetos que presencia no mundo para interpretar aquilo que lê. Contudo, segundo a TR, as inferências feitas pelo leitor não são realizadas com base na totalidade de seu conhecimento de mundo e nem todas as informações processadas pela cognição humana são de fato integradas à memória de longo prazo (SPERBER; WILSON, 2001) do leitor.

Uma questão crucial para a TR é a forma como a cognição do ouvinte seleciona, dentre as várias suposições existentes no contexto mental, aquelas que lhe serão úteis para a interpretação do significado das informações que estão sendo processadas. A TR prevê que tanto a atividade de ostensão quanto a atividade de inferência são orientadas pelo Princípio de Relevância, segundo o qual a mente humana trabalha sob a tentativa de equilibrar os efeitos e os esforços do processamento de uma nova informação: a mais relevante. As suposições que formam o contexto que servirá de pano de fundo para a interpretação mais relevante são mobilizadas de acordo com a probabilidade de efeitos cognitivos a baixo custo de processamento.

Para o Princípio de Relevância, uma informação só valerá a pena ser processada se provocar um grande número de efeitos cognitivos com um esforço de processamento mínimo. Assim, as suposições utilizadas para o processamento de uma nova informação na leitura serão aquelas que estão mais acessíveis no ambiente cognitivo do leitor. Dessa forma, ao produzir o texto literário, o autor deve conjecturar quais são essas suposições e procurar tornar a sua intenção a mais relevante possível para uma pluralidade de leitores, para que eles consigam inferir um significado minimamente alinhado com suas expectativas.

Com a entrada de uma nova informação (*input*) na cognição, tem-se o estímulo do conhecimento do indivíduo e a mobilização das suposições fatuais necessárias ao seu processamento: “À medida que um discurso segue, o ouvinte recupera ou reconstrói e depois processa um certo número de suposições. Essas

formam um pano de fundo que vai se transformando gradualmente e perante o qual são processadas as informações novas” (SPERBER; WILSON, 2001, p. 189). Todas essas atividades cognitivas, segundo Sperber e Wilson (2001), são realizadas sob o Princípio de Relevância.

Para Santos (2009), a relevância é uma propriedade psicológica que faz com que uma nova informação valha a pena ser processada e os parâmetros de relevância de uma nova informação são determinados pelo número de efeitos cognitivos resultante do esforço empregado em seu processamento. Os efeitos cognitivos se referem ao nível de reorganização e modificação das suposições disponíveis em nosso contexto mental (SPERBER; WILSON, 2001), mas embora tratemos de um número de efeitos, para Santos (2009) a relevância é medida qualitativamente e não quantitativamente, pois ela é um produto da avaliação da produtividade cognitiva, trata-se do equilíbrio entre o rendimento e o investimento de informações:

É uma noção comparativa (relativizada). No entanto, se os benefícios de se conseguir um efeito contextual não forem suficientes para equilibrar o custo do esforço de processamento necessário para os implementar, então nunca se poderia conseguir um grau positivo de relevância, porque não valeria a pena o esforço do processamento (SANTOS, 2009, p. 106).

Os efeitos cognitivos ou contextuais podem dar-se por meio: a) Do fortalecimento; b) Da contradição; e c) da combinação das suposições conceituais já existentes na mente do leitor. Dessa maneira, para que uma informação seja a mais relevante possível e que valha a pena ser processada, ela deve alcançar um maior número de efeitos cognitivos com um menor esforço – então a mente humana trabalha numa relação “custo-benefício” de informações.

Assim, na interpretação do texto literário, quando uma nova informação fortalece uma antiga suposição do leitor, ressaltando a sua veracidade, ao mesmo tempo em que extenua uma outra suposição provando sua menor confiabilidade e ainda combina outras suposições, fazendo com que seu ambiente cognitivo seja modificado e ele possa construir novas suposições acerca das coisas do mundo, com base na nova informação que apreendeu em sua leitura, poderemos dizer que essa lhe foi relevante.

Logo, como na interação face a face em que a comunicação só é bem-sucedida quando o ouvinte consegue inferir as intenções do falante por meio do contexto situacional e cognitivo, na leitura: “A relação entre texto e leitor é bem-sucedida apenas se as representações são modificadas. Desse modo, o texto provoca uma multiplicidade de representações do leitor, pelas quais a assimetria dominante começa a ser dissolvida, dando lugar a uma situação comum a ambos os pólos da comunicação” (...) (ISER, 1999, p. 104).

Conforme Iser (1999), a interação entre texto e leitor é bem-sucedida quando o texto literário mobiliza o conhecimento de mundo do leitor e o modifica com as novas informações. Para a TR, essa é justamente uma das metas da comunicação humana: a ampliação do conhecimento de mundo ou o alargamento do ambiente cognitivo, visto que, quanto maior é *background* do leitor, maior serão suas possibilidades inferenciais.

Quanto à assimetria contextual existente na relação texto-leitor, Iser (1999) aponta que ela é dissolvida na medida em que a leitura avança e o leitor se deixa ser conduzido pelos vazios do texto, momentos em que a interpretação fica inteiramente à mercê de suas expectativas de relevância, em contraposição às marcas discursivas que evidenciam as expectativas do autor e devem ser respeitadas para que o significado inferido pelo leitor seja o mais coerente possível com aquele previsto no momento da construção do texto literário.

Todavia, é certo que o significado do leitor nunca será idêntico àquele pensado pelo autor durante a enunciação, pois para Santos (2014, p. 151) é evidente que: “Os indivíduos nunca compartilham totalmente os mesmos conhecimentos de mundo, nem os processam da mesma forma, porque não têm armazenado as mesmas informações, nem as mesmas crenças, nem as mesmas convicções sobre as coisas do mundo”, e: “Se dois contextos nunca são exatamente os mesmos, dois significados nunca serão exatamente iguais” (HAYAKAWA, 1977, p. 70). Entende-se que se o significado muda de contexto para contexto, ele também mudará de autor para leitor, o que reforça a ideia de que a interpretação literária se dá com um risco, já que depende de aspectos subjetivos e idiossincráticos.

A partir das considerações a respeito do funcionamento cognitivo na interpretação literária, é possível afirmar que o contexto mental dos leitores exerce notável influência nas inferências que realizam para construir o significado do texto lido. Em consequência, quanto maior é o conhecimento de mundo do leitor, o seu repertório literário, maiores são suas possibilidades inferenciais, já que, para o Princípio de Relevância, o objetivo de nossa cognição é conseguir o maior número de efeitos cognitivos, com um baixo custo de processamento.

## Resultados e discussões

A descrição da leitura como uma comunicação diferida nos permite observar a relação texto-leitor desde uma perspectiva pragmática que explora o papel do contexto nos processos de significação. A partir da discussão sobre o conceito de contexto e da explanação sobre como ele serve aos processos inferenciais, chegamos à conclusão de que o contexto mental do leitor, formado por seu conhecimento de mundo, seu repertório literário, suas representações acerca dos fatos e objetos que presencia no mundo, é aquele ao qual ele recorre para interpretar o texto literário.

Na ausência do contexto situacional, comum aos interlocutores de uma comunicação face a face, tempo e espaço de referência dão lugar ao *background* do leitor que o ampara na atribuição de intenções ao autor. O autor, na maioria das vezes, em época muito anterior àquela em que o leitor recebe seu texto, ostenta suas intenções e orienta a leitura da narrativa por meio de pistas contextuais. Segundo Iser (1999), essas pistas estão evidentes no decorrer da obra e não devem ser ignoradas, já que revelam as expectativas do autor em relação ao significado que ele espera que seu leitor infira a partir de seu texto.

Nesse sentido, a ostensão do autor tem como característica a expectativa acerca do conhecimento de mundo do leitor de seu texto e o que para ele é relevante, um Princípio Comunicativo de Relevância. Enquanto a interpretação do leitor é orientada pelo Princípio Cognitivo de Relevância, propriedade psicológica das entradas de dados na mente humana durante o processamento de uma nova informação que faz com que a cognição trabalhe numa relação “custo-benefício” de informações.

## Considerações finais

Descrevemos a leitura desde uma perspectiva pragmática que nos possibilita a considerar a relação texto-leitor como um tipo particular de comunicação inferencial marcada pela assimetria e orientada por princípios de relevância. Desse modo, o texto literário constitui-se num enunciado, produzido por um dado locutor/autor, em um momento sócio-histórico e cultural com características que tendem a diferir-se daquelas observadas no tempo e no espaço em que seu interlocutor/leitor o recebe e o interpreta.

Assim, o ato da leitura revela-se como uma interação, na qual o leitor deixa de ser entendido como um receptor passivo e reage ao texto, mobilizando seu repertório literário e seu conhecimento de mundo, a fim de uma interpretação interativa daquilo que lê (YUNES, 2002). A interpretação literária requer,

portanto, uma postura pragmática do leitor, que não deve ater-se somente à apreciação estética do texto, mas também a atribuir às devidas intenções comunicativas ao seu autor.

## Referências

- CAVALLO, G; CHARTIER, R. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.
- GRICE, H. P. Lógica e conversação. In Marcelo Dascal (org). **Fundamentos metodológicos da linguística – pragmática: problemas, críticas, perspectivas da linguística-bibliografia**. Vol. IV. Pragmática. Campinas: Unicamp, 1975/1982.
- ISER, W. V. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. V. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.
- HAYAKAWA, S. I. **A linguagem no pensamento e na ação**. 3.ed. São Paulo: Pioneira, 1977.
- JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.
- JOUBE, V. **A leitura**. São Paulo: Unesp, 2002. Trad. Brigitte Hervot.
- PARRET, H. **Enunciação e pragmática**. Campinas: Unicamp, 1988.
- SANTOS, S. L. **A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância**. Tese de Doutorado. Curitiba: UFPR, 2009.
- SANTOS, S. L. **Contexto e contextualização: quando o significado acontece**. Anais do VII Ciclo de estudos em Linguagem. Ponta Grossa: 2013.
- SHANNON, C. E.; WEAVER, W. **A teoria matemática da comunicação**. Tradução de Orlando Agueda. São Paulo: DIFEL, 1975.
- SPERBER, D; WILSON, D. **Relevância: comunicação e Cognição**. Tradução de Helen Santos Alves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. (Original em 1986).
- THÉRIEN, G. **Pour une sémiotique de la lecture. Protée: théories et pratiques sémiotiques**. V. 18, 1990. p. 67-80.
- YUNES, E. **Pensar a leitura: complexidade**. São Paulo: Loyola, 2002.

## Dez obras para ler sobre o espanhol americano

*Carlos Felipe Pinto*

### O estudo do espanhol da América no contexto brasileiro

O ensino de espanhol na educação básica brasileira se inicia oficialmente quando o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, passa a oferecê-lo como disciplina optativa em 1919 (GUIMARÃES, 2014). Em 1991, com a criação do Mercosul, o ensino de espanhol passa a ter outra perspectiva: capacitar os brasileiros, falantes de português, na interação e integração com os cidadãos dos países vizinhos, que eram falantes de espanhol. A proposta de integração regional levantou o questionamento de que variedade do espanhol estava sendo ensinado/aprendido no Brasil já que não fazia sentido a manutenção, pelo menos com um caráter exclusivo, de alguma variedade europeia<sup>1</sup>.

Diversos trabalhos desde então (BUGEL, 1999; IRALA, 2004; ABIO; BAPTISTA, 2006; BUGEL; SANTOS, 2010; ZOLIN-VESZ, 2013; ESCALADA; SANTOS, 2015; VENANCIO DA SILVA, 2015, 2020; SANTOS, 2016; ALBERTI, 2018; MONTANO, 2018) analisaram em diferentes perspectivas (estudantes, professores, materiais didáticos e currículos) que variedades do espanhol eram adotadas no ensino da língua em diversas regiões

---

1. Estou utilizando “alguma variedade europeia” ou “variedades espanholas” para deixar claro o fato de que o espanhol europeu também não é uma variedade homogênea. Inclusive, nesse jogo de predomínio de alguma variedade, a variedade de Madri é a beneficiada. Outras variedades, como a canária ou a andaluza, por exemplo, recebem tratamento idêntico ao dispensado às variedades americanas. Outras, como a catalã e a vasca, ficam desconhecidas (apenas se menciona o fato de outras línguas serem faladas nessas regiões, mas nada se fala sobre como é o espanhol/castelhano em contato com essas línguas). Assim, quando se fala tanto em espanhol americano como em espanhol europeu, deve-se ter em conta que ambas as entidades linguísticas são um conjunto complexo de variedades.

do país. Os resultados convergem no fato de que, seja qual for a perspectiva, há um predomínio da adoção das variedades espanholas ou um silenciamento/apagamento da diversidade do espanhol e, por conseguinte, das variedades americanas. A conclusão de todos os trabalhos é que há uma incoerência no ensino de espanhol no Brasil em relação aos seus objetivos propostos e sua prática em relação ao espanhol americano:

Cabe ressaltar que todas as justificativas de projetos encaminhados para a inserção do espanhol como língua obrigatória privilegiam o intercâmbio com o *Mercosul* e a necessidade de cumprimento de suas intenções, entre as quais está o ensino da língua espanhola. Sendo o *Mercosul* o ponto de referência, é no mínimo contraditório que a Espanha seja o país mais interessado na concretização da obrigatoriedade, já que nesses termos, a variante privilegiada deveria ser a rio-platense. (IRALA, 2004, p. 106)

Por isso, penso que a questão ética da visibilidade dos países da América Latina seja o ponto principal a ser resguardado. Afinal de contas, que sentido teria a homologação de uma lei que obriga a oferta da língua espanhola nas escolas em nosso país, a não ser que o objetivo se case com o fortalecimento da integração regional, principalmente no sentido de dotar um papel político ao ensino do espanhol na educação brasileira- o de elemento de integração regional?" (ZOLIN-VESZ, 2013, p. 61)

Com base nesses resultados, outros trabalhos<sup>2</sup> foram realizados no sentido de refletir sobre a situação e propor alterna-

---

2. Recorde-se que o problema da diversidade do espanhol no mundo não é um problema inicial do ensino da língua no Brasil. É um problema desde o final do século XIX para a própria linguística hispânica, como mostrarei nas discussões sobre as obras. Neste ponto, indico apenas a produção brasileira pensada sobre o Brasil. Para discussões mais amplas sobre a variação do espanhol na atualida-



tivas/soluções para que a diversidade linguística do espanhol pudesse ser contemplada efetivamente em sala de aula (SOUZA, 2003; FANJUL, 2004; PINTO; SILVA, 2005; BRASIL, 2006; PINTO, 2016, 2020; LAGARES, 2008; PINTO; VENANCIO DA SILVA, 2009; PONTE, 2010; COAN; PONTES, 2013; PINTO; PONTES, 2020; MANTOANI; BARONAS, 2020; PINTO; CARLOS, 2022). Com variações em pontos específicos, todos os trabalhos defendem, como ideia geral, que a diversidade do espanhol deve ser contemplada no ensino da língua no Brasil e que o espanhol europeu não deve ter um lugar central nesse contexto, mas deve ocupar o lugar de uma variedade como outra qualquer.

Nesse sentido, em Pinto (2020, p. 210-211), digo que “los trabajos de la ciencia lingüística en descripción y análisis lingüístico puro son, de hecho, útiles y fundamentales a los intereses políticos y pedagógicos” e que “sin un trabajo de descripción lingüística y estudio del español hablado en las regiones con las que se tiene contacto concretamente no es posible romper con la hegemonía española” porque “si el objetivo es la enseñanza de la lengua, los datos lingüísticos no son menos importantes que los culturales”.

O trabalho de Venâncio da Silva (2020) sobre a diversidade do espanhol nos currículos dos cursos de Letras/Espanhol de doze universidades da região nordeste mostrou um resultado não animador conforme o quadro a seguir:

---

de e que espanhol ensinar, podem ser consultados Lope Blanch (2002), Moreno Fernández (2000) e Drago (2006).

Quadro 1: Resumen sobre el componente variedades del español en los PPC

|                                                                                                                                                                | I<br>F<br>R<br>N | U<br>F<br>R<br>N | U<br>E<br>R<br>N | U<br>F<br>C<br>G | U<br>E<br>P<br>B | U<br>F<br>P<br>E | U<br>F<br>B<br>A | U<br>F<br>C | U<br>F<br>S | U<br>F<br>A<br>L | U<br>F<br>M<br>A | U<br>E<br>S<br>P<br>I |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------|-------------|------------------|------------------|-----------------------|
| Menciona la importancia del componente variedades                                                                                                              | ✓                | ✓                | ✓                | ✓                | ✓                | ✓                | ✓                | ✓           | ✓           | ✓                | ✓                | ✓                     |
| Presencia de asignaturas obligatorias sobre variedades del español                                                                                             | ✓                |                  |                  | ✓                |                  |                  |                  | ✓           |             |                  |                  |                       |
| Presencia de asignaturas optativas sobre variedades del español                                                                                                | ✓                |                  | ✓                |                  |                  |                  |                  | ✓           |             |                  |                  |                       |
| Presencia del tema variedades del español en asignaturas de lengua española                                                                                    |                  |                  |                  |                  |                  |                  |                  | ✓           |             |                  |                  |                       |
| Presencia del tema variedades del español en otras asignaturas (Fonética, Morfosintaxis, Cultura, Historia de la lengua, Español para fines específicos, etc.) | ✓                | ✓                |                  |                  | ✓                | ✓                |                  | ✓           | ✓           |                  | ✓                | ✓                     |

Fonte: Venâncio da Silva (2020, p. 163)

O quadro mostra a inconsistência que já indiquei ao longo dos meus trabalhos: teoricamente, todos os currículos reconhecem a importância do estudo da diversidade do espanhol; mas, na prática, apenas três têm disciplinas obrigatórias e disciplinas optativas e somente um tem o tema da variedade nas disciplinas de língua espanhola (entendo que sejam as disciplinas gerais de enfoque comunicativo); oito incluem o tema nas demais disciplinas<sup>3</sup>. Apenas um curso contempla a variação do espanhol em sua plenitude curricular e o curso da UFBA<sup>4</sup> é o mais deficiente nesse sentido<sup>5</sup>. A análise curricular apresentada por Venâncio da Silva

3. Esse tema é muito complicado como indicado em Pinto e Santos (2018). Essas disciplinas são de formação teórica específica e não de variação. Embora o docente possa abordar um aspecto ou outro que seja variável no nível de análise estudado, o foco em si não é a diversidade da língua, que envolve, para além da “mera” comparação dos dados, reflexões de cunho sócio-histórico. E se o professor for capaz de fazer a “mera” comparação dos dados, a reflexão teórica do nível de análise ficará comprometida.

4. A análise de Venâncio da Silva (2020) sobre a UFBA coincide com a de Santos (2016).

5. O quadro docente atual é composto por dezesseis docentes efetivos, sendo quatorze doutores, de diferentes nacionalidades e formação (há argentinos, colombianos, há professores que têm estágio em diversas regiões da Espanha,

(2020) explica todos os resultados indicados pelas pesquisas com *corpus*: o espanhol europeu ocupa ainda um espaço importante porque não há espaços específicos para a reflexão concreta sobre o espanhol americano e, portanto, para o conhecimento de seus dados nos currículos dos cursos de formação de professores.

A apresentação que farei a seguir tem a finalidade de fornecer aos estudantes e interessados no tema uma introdução a fontes relevantes para o estudo e conhecimento global do espanhol americano.

## Dez obras para ler sobre o espanhol da América

O espanhol da América é tema de debate na linguística hispânica desde o século XIX com Lenz (1893). A maioria das discussões se guiou pelo fio condutor de quais eram suas origens e se era um bloco único ou diverso e como era sua diversidade em caso de existir. O espanhol da América, naturalmente, não é uma teoria/perspectiva teórica, mas um objeto de estudo, que pode ser abordado por muitas perspectivas teóricas e empíricas diferentes. Até a década de 1960, os autores debatiam entre si ao redor de três hipóteses genéticas (influência andaluza, influência indígena e desenvolvimento independente), com mudanças de posicionamentos teóricos inclusive, o que fará o leitor antever que as discussões não se constituíram pontos pacíficos em suas épocas. A discussão era pautada, no entanto, em poucos dados empíricos. Entre 1960 e 1980, deu-se início ao estudo documental sobre o espanhol americano onde foi confirmada, seja demográfica ou linguisticamente, a importante contribuição do dialeto andaluz. A partir dos anos 1980, com a introdução do quadro teórico da sociolinguística histórica, houve uma importante reinterpretação dos dados apresentados, permitindo um redirecio-

---

inclusive as bilíngues como Barcelona e Santiago de Compostela, Chile e Peru), o que deveria garantir acesso à diversidade da língua. O trabalho de Santos (2016) com estudantes da metade e do final do curso mostra que a perspectiva europeia ainda é predominante, o que indica que, sem uma estrutura explícita parece ser difícil alcançar a perspectiva da diversidade.

namento mais uniforme (o que não quer dizer totalmente homogêneo e consensual) das investigações e grandes avanços nas explicações da caracterização do espanhol americano.

Dessa forma, podem ser encontradas tanto obras gerais sobre o espanhol americano como obras específicas sobre regiões particulares. Devido à finalidade deste texto, me deterei em obras gerais, nas quais o leitor poderá encontrar também referências às obras específicas. É preciso considerar também a dificuldade de acesso à maioria das obras, publicadas por editoras estrangeiras e com pouca circulação no Brasil<sup>6</sup>. O volume de trabalhos publicados sobre o espanhol americano (não só em espanhol, mas também em inglês e alemão – no Brasil a produção científica específica é extremamente incipiente, com uma meia dúzia de trabalhos publicados, sequer inseridos na agenda hispânica geral), é extremamente elevado e com fluxo contínuo desde o final do século XIX, o que impossibilita uma descrição do que seja efetivamente mais relevante. As obras que apresentarei são uma pequena demonstração, sem qualquer pretensão exaustiva, de possíveis fontes de conhecimento geral sobre o espanhol americano nesses cem anos de investigação, desde que Pedro Henríquez Ureña, colocou o problema da divisão dialetal do espanhol americano de maneira precisa.

### *Henríquez Ureña (1921)*

Como discutido por Acuña (2019), a pauta da origem e caracterização do espanhol americano nasce no seio da própria América, como uma necessidade de construção e resgate de uma identidade própria<sup>7</sup>. Nesse sentido, pensando numa discussão mais direcionada aos aspectos linguísticos, Henríquez

---

6. O Instituto de Letras da UFBA recebeu a cessão de todo o acervo do antigo CRDE, da Consejería de Educación da Embaixada da Espanha, do qual constam muitas obras sobre o espanhol americano. A Biblioteca Central da UFBA tem alguns poucos materiais também. A Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP dispõe de muitas obras, livros e coleções de revistas (algumas utilizadas pela primeira vez por mim).

7. Esse tema é abordado por Alonso (1958, p. 129-140).

Ureña (1921)<sup>8</sup> é quem primeiro faz uma divisão dialetal provisória do espanhol americano levantando a complexidade da discussão do tema.

O texto é relativamente curto e de fácil leitura. Henríquez Ureña (1921) inicia com um chamado importante de que já seria hora de terem inícios obras de conjunto sobre o espanhol americano e que devem ser descartadas as generalizações, porque influências de diversos tipos podem ter sido responsáveis pela diferenciação linguística no continente. O autor deixa claro neste ponto que discorda da proposta de influência andaluza (que já circulava no senso comum desde o século XVII) como origem geral do espanhol americano.

Sua proposta geral se baseia na teoria dos substratos, bastante discutida na filologia do século XIX, e assume (como bem destaca: provisionalmente<sup>9</sup>) a divisão do espanhol americano em cinco zonas linguísticas conforme as principais línguas indígenas de substrato: 1) sul e sudeste dos EUA, México e América Central (nahuátl); 2) Caribe espanhol, costa da Venezuela e, provavelmente, norte da Colômbia (lucayo); 3) Região andina da Venezuela, costa ocidental e interior da Colômbia, Equador, Peru e norte do Chile (quíchua); 4) a maior parte do Chile (araucano); 5) Argentina, Paraguai, Uruguai e o Sudeste da Bolívia (guarani).

A segunda seção do texto tece breves comentários sobre uma possível língua crioula de base espanhola. A proposta do autor é que a única língua crioula formada de base espanhola é o papiamento. A terceira seção faz uma detalhada apresentação da distribuição dos fenômenos fonéticos do espanhol americano. A quarta seção discute a variação na morfologia verbal do *voseo*

8. O texto também está publicado na compilação de Moreno Fernández (1993).

9. Observe-se que a divisão proposta é explicitamente provisional. Desde a década de 1950, já foram feitas críticas a essa proposta (o que era esperado dado sua proposição provisória). O interessante é que Moreno Fernández (2000) a reproduz integralmente sem nenhuma observação e muitos trabalhos sobre variação e ensino do espanhol no Brasil, que seguem Moreno Fernández (2000), também a repetem sem qualquer nota.

americano. A quinta parte apresenta resumidamente sua distribuição geográfica.

Com relação à descrição fornecida por Henríquez Ureña (1921), é preciso ter em conta que, passados exatamente cem anos de sua publicação, os dados podem estar desatualizados em relação à língua falada na atualidade (ou seja, podem ter ocorrido mudanças linguísticas). Assim, ao lê-lo, é preciso considerar o lapso temporal.

### ***Rona (1964)***

O texto de Rona (1964)<sup>10</sup> é curto (onze páginas) porém cirúrgico na abordagem da diversidade do espanhol americano. O autor bota em pauta uma série de questões que circulava até sua publicação (e acredito que algumas delas continuam circulando no ambiente pouco especializado): a principal delas é a suposta homogeneidade do espanhol americano, que é atribuída ao fato de que se começou a falar do espanhol americano antes mesmo de conhecê-lo; a segunda é que a comparação entre as faladas dos hispanófonos geralmente se dá entre indivíduos de nível cultural alto, mas nunca médio ou baixo; a terceira é que o material de estudo tinha sido inadequado, tendo começado só recentemente os estudos de fato dialetais.

Rona (1964) coloca em juízo a crença de que a intercompreensão é perfeita entre qualquer hispanófono indicando que a heterogeneidade linguística do espanhol se apresenta cada vez mais evidente. Como exemplo, diz que falantes monolíngues de espanhol da região de Las Tacanas (a 50km da capital) na província de Tucumán (Argentina) foram inicialmente incompreensíveis para professores tucumanos nativos que o acompanharam na pesquisa.

O segundo ponto importante abordado no texto é uma crítica à divisão dialetal de Henríquez Ureña (1921). Rona (1964) destaca que a divisão dialetal foi feita cautelosamente como pro-

---

10. O texto também está publicado na compilação de Moreno Fernández (1993).

visória, mas que durou mais de quarenta anos e recebeu muito poucas críticas (apenas três: Navarro Tomás, Augusto Malaret e Charles Kany). A primeira crítica é a de que a quinta zona (Argentina, Uruguai, Paraguai)<sup>11</sup> não se constitui um bloco homogêneo porque suas diferenças são evidentes, sendo necessário dividi-la em uma zona com influência do guarani (Paraguai e uma parte da Argentina) e outra zona sem influência guaraníca<sup>12</sup>.

Seguindo com a crítica, se argumenta que não foram apenas cinco línguas com as quais o espanhol esteve em contato, mas muitas mais, e que as áreas ocupadas pelas línguas não correspondem à proposta. Acredita-se também que não é possível atribuir a caracterização do espanhol americano a uma mistura de línguas indígenas com “um espanhol” porque o que chegou à América foi um conjunto de espanhóis que falavam diferentes variedades dialetais.

Entrando especificamente na questão da divisão dialetal, Rona (1964) comenta que há uma assimetria entre Espanha e América no sentido de que não havia na América uma longa tradição em estudos dialetais como a que existia na Espanha; por isso, se fazia necessário um empreendimento sério e rigoroso para estudo das diferentes zonas para assim ser possível o estabelecimento de isoglossas. Só quando este trabalho fosse concluído é que seria possível a busca pela explicação de suas causas, recorrendo, inclusive aos dados extralinguísticos.

O texto se encerra com um exemplo interessante de procedimento de determinação de zonas linguísticas. São selecionados quatro fenômenos que eram bem conhecidos: yeísmo (fonológico – perda da distinção entre /ll/ e /y/), zeísmo (fonético – reali-

---

11. Posso trazer os dados, discutidos na literatura, de que Tucumán e Buenos Aires tiveram colonização diferente. Em Buenos Aires predomina o pretérito perfeito simples “canté” enquanto em Tucumán predomina o composto “he cantado” (nos mesmos contextos que em Buenos Aires se usa o simples). Em Buenos Aires, há diferença pragmática entre “no cantés/no cantés” enquanto que em Tucumán somente se emprega “no cantés”.

12. Stanley (2016) discute a caracterização da quinta zona reforçando a crítica de Rona (1964).

zação fricativa /C/ ou /ʎ/ ou africada palatal /tʃ/), alternância do voseo (sintático – alternância entre “tú” ou “vos”), formas verbais do voseo (morfológico – tipo da flexão “áis”, “ás” ou “as”). Os quatro fenômenos combinados dão dezesseis zonas linguísticas americanas<sup>13</sup>.

### *Kany (1969)*

Embora seja um livro exclusivo de sintaxe, Kany (1969)<sup>14</sup> é um material de consulta extremamente interessante porque compila dados sintáticos de todas as regiões hispano-americanas. As amostras, que não são de efetivas pesquisas de campo, podem, no entanto, ilustrar com precisão a diversidade sintática do espanhol americano. Também me parece relevante mencioná-lo porque os manuais do espanhol americano apresentam uma seção muito curta e repetitiva dedicada à sintaxe e fundamentam sua argumentação quase exclusivamente em aspectos fônicos e lexicais. Um livro de sintaxe hispano-americana com quinhentos e cinquenta páginas é algo notável.

A introdução do texto, que, em termos teóricos globais é sumamente relevante, evidencia seus objetivos e destaca sua importância. Na introdução também são levantados problemas de descrição, indicando que, apesar de o livro cobrir uma lacuna importante, muita coisa deve ser realizada ainda a partir do desenvolvimento das pesquisas dialetais. Embora o livro assuma uma apresentação por país (do sul para o norte em ordem geográfica), deixa claro que muitos dos fenômenos podem não ser observados na totalidade dos territórios nem em todas as camadas sociais.

---

13. Fanjul (2004), acertadamente, propõe que não é possível dividir o espanhol em zonas dialetais claras, porque os fenômenos são distribuídos de forma intermitente. Observe-se que na proposta de Rona (1964) são apresentados apenas quatro fenômenos bem conhecidos naquele momento. Com o desenvolvimento da pesquisa dialetal, foram descobertos muitos outros fenômenos em todos os níveis linguísticos. Acredito que o ponto crucial não deva ser a definição de zonas dialetais claras – o que parece ser irrelevante –, mas sim o conhecimento da heterogeneidade do espanhol (americano).

14. A primeira edição em inglês foi publicada em 1945.



Kany (1969) retoma a divisão dialetal de Henríquez Ureña (1921) e afirma que não pôde utilizá-la como metodologia de apresentação dos dados porque os dados não eram convergentes, levando-o a criticar a divisão dialetal de Henríquez Ureña (1921)<sup>15</sup> no sentido de que servia muito mais como uma hipótese inteligente que como uma realidade concreta. Também assume uma grande diversidade na língua espanhola, incluídas aqui as variedades da Espanha, opondo certa estabilidade na língua literária a uma grande dinamicidade na língua falada e que expressões consideradas populares na Espanha possam ter chegado às classes sociais altas da América. A última parte da introdução discute o futuro da língua espanhola em relação ao caos hispano-americano, ponderando que a obra aponta para a unidade da língua e que, no futuro, a unificação da consciência linguística pode apagar as especulações.

Por ser uma obra extensa, mencionarei apenas o conteúdo de cada uma das doze partes. I) *Nombres y artículos*; II) *Adjetivos*; III) *El “voseo”*; IV) *Otros pronombres personales*; V) *Pronombres neutros, relativos, interrogativos, demostrativos e indefinidos*; VI) *Verbos: tiempo; reflexivos*; VII e VIII) *Locuciones verbales*; IX) *Locuciones adverbiales*; X) *Preposiciones*; XI) *Conjunciones*; XII) *Interjecciones*. Cada uma dessas seções é desmembrada em aspectos específicos e apresentadas por países.

### **Fontanella de Weinberg (1993)**

Fontanella de Weinberg (1993) é, talvez, o mais importante material publicado no contexto da renovação linguística histórica promovida pela difusão do quadro da sociolinguística histórica desde Siegel (1985), que procura, *grosso modo*, compreender como os falantes mudam as línguas, relacionando efetivamente mudança linguística com contexto sociohistórico, em vez de uma perspectiva linear e internamente motivada de perspectivas diacrônicas anteriores. A autora procura explicar a caracterização

---

15. Esta é uma das críticas indicadas por Rona (1964), dado que a obra original em inglês é bastante anterior.

e história do espanhol americano nessa perspectiva, tendo em conta também seus muitos trabalhos anteriores.

Na introdução, é pautada a definição do espanhol americano perguntando o que seria, se existiria, se se trataria de uma modalidade dentro da língua espanhola e quais seriam seus traços constitutivos. O problema é claramente posto recuperando uma série de trabalhos que assumiam o espanhol americano como uma entidade uniforme e oposta ao espanhol europeu, mas também apresentando a contraparte, mais cautelosa, da complexa realidade americana desde Henríquez Ureña (1921) e Rona (1964). Antes de apresentar sua definição do espanhol americano, cita Lope Blanch (1989), quem diz que o espanhol é a língua comum de vinte nações, apesar das diferenças linguísticas que se manifestam em todos os níveis linguísticos e caracterizam cada uma das variedades linguísticas e que pode haver casos em que há mais semelhanças entre uma variedade americana e uma espanhola que entre duas variedades hispano-americanas entre si, reforçando a ideia de heterogeneidade do espanhol americano. A partir daí, Fontanella de Weinberg (1993) comenta que há poucos traços exclusivos do espanhol americano que podem opô-lo ao europeu: o *seseo*, que também é compartilhado por parte do sul da Espanha, o uso da preposição “hasta” indicando início da ação, a aspiração de /-s/, diferentes realizações de /-r/ e /-l/ e o *voseo*, que é extremamente variado, seja na morfologia verbal como nos usos pragmáticos, na América. Na sua definição, o espanhol americano é, portanto, o conjunto de variedades do espanhol faladas na América definidas geográfica e historicamente, sem ignorar o complexo processo de colonização<sup>16</sup> e transplante de língua, que não podem ser opostas em bloco ao espanhol europeu.

16. “Esto no implica desconocer el carácter complejo y variado de este proceso y sus repercusiones lingüísticas, dado que debemos diferenciar las regiones de poblamiento temprano (las Antillas, Panamá y México, por ejemplo) de otras de poblamiento más tardío (Río de la Plata en general y Uruguay en particular); las regiones de poblamiento directo a partir de España, de las de expansión americana; los distintos tipos de relación con la metrópoli, etc.” (FONTANELLA DE WEINBERG, 1993, p. 15).

A parte I, *Evolución histórica*, discute os caracteres gerais da história do espanhol americano, o desenvolvimento das diferentes variedades, onde se revisam as propostas feitas em diferentes momentos do século XX para explicar a caracterização do espanhol americano, discute o referencial teórico sociolinguístico histórico adotado e apresenta o desenvolvimento dos principais traços linguísticos do espanhol americano.

A parte II, *El español de América en la Actualidad*, apresenta as características gerais do espanhol americano e suas delimitações dialetais regionais, discute os principais traços linguísticos gerais do espanhol americano e passa a uma análise mais minuciosa das características de cada país.

A parte III, *Contactos lingüísticos y variedades lingüísticas de contacto*, discute justamente a relação do espanhol com outras línguas em território americano, abordando as línguas indígenas, o contato com as línguas africanas, com as línguas migratórias e as outras duas grandes línguas nacionais americanas (o inglês e o português).

As conclusões indicam, entre outros aspectos, que houve um avanço nas pesquisas especialmente a partir dos anos 1960 devido ao desenvolvimento de pesquisas documentais que permitiram precisar alguns fenômenos que só eram conhecidos de forma vaga e imprecisa, o que fez retificar hipóteses que não correspondiam à realidade, e que era esperado que se contasse, no futuro, com descrições mais detalhadas de variedades menos estudadas<sup>17</sup>.

### *Lipsky (1994)*

Nesta obra, publicada inicialmente em inglês, Lipsky (1994) também apresenta, de forma ímpar e interessante, questões e aspectos relacionados com a caracterização do espanhol americano. O livro combina os posicionamentos mais aceitos na área com ideias próprias do autor. Então, a leitura é extrema-

17. É importante compreender o lapso temporal, consultando reflexões mais recentes sobre o espanhol americano. Três reflexões interessantes são García-Bravo (2010), Bertolotti (2020) e Sánchez-Méndez (2021).

mente enriquecedora porque, mais do que oferecer respostas, o texto discute as questões mais relevantes sobre a origem e a caracterização do espanhol falado na América.

Na primeira parte, *La evolución del español de América*, estão contidos cinco capítulos que discutem: a) a classificação dos dialetos do espanhol americano; b) a herança linguística espanhola; c) a contribuição indígena; d) a conexão africana; e) a variação social do espanhol americano. É importante destacar que Lipsky (1994) é, possivelmente, o primeiro dos grandes manuais a discutir o papel do negro na formação do espanhol americano de uma maneira bastante detalhada. A conclusão, entretanto, é problemática porque o autor assume que nenhum traço específico do espanhol americano seja devido à influência negra<sup>18</sup>.

Na segunda parte, *Los dialectos del español de América*, são trazidos os dados linguísticos relacionados aos dezenove países americanos em ordem alfabética. Na pequena introdução, apresentam-se os pontos de partida e se discutem os métodos da pesquisa dialetal, que inicialmente eram baseados no falante rural, mas que recentemente passaram a considerar os falantes urbanos cultos, especialmente naqueles casos em que a maioria da população vive nos grandes centros urbanos. Em cada seção, é feita uma apresentação da sociohistória do país para depois ser feita uma exposição linguística, dividida em fonética e fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. Apesar de a apresentação e divisão serem feitas por países, Lipsky (1994) deixa claro que muitos fenômenos cruzam as fronteiras.

### **Moreno de Alba (2001)<sup>19</sup>**

O texto se inicia com a óbvia problematização da unidade/homogeneidade do espanhol americano, assumindo que não se

18. Vale a pena considerar seu trabalho posterior (LIPSKY, 2003) e as discussões que faço em Pinto (no prelo).

19. A primeira edição é de 1988. Uma versão reduzida, dirigida a professores de espanhol, com exercícios, inclusive, pode ser encontrada em Moreno de Alba (2005).

trata de uma entidade homogênea nem que se opõe em bloco ao espanhol europeu, que tampouco é uma entidade homogênea. Como alternativa para a opacidade de uma visão heterogênea, Moreno de Alba (2001) propõe que se utilize a preposição “em América” em vez de “da América”<sup>20</sup>. A questão crucial do livro é entender como, sem perder sua unidade fundamental com as variedades europeias, o espanhol americano adquiriu sua própria fisionomia. A autor assume a linha de que o processo de constituição do espanhol americano foi muito complexo, considerando, por exemplo, que o espanhol levado para as Antilhas (século XV) não foi o mesmo que foi levado para o Rio da Prata (século XVII especialmente).

O livro tem sete capítulos: I) *Los Orígenes*; II) *La influencia indígena*; III) *La unidad de la lengua*; IV) *Zonas dialectales y atlas lingüísticos*; V) *La fonética*; VI) *La gramática*; VII) *El léxico*. Os capítulos I e II discutem a questão da origem e caracterização do espanhol americano, relacionando as questões linguísticas aos fenômenos sociohistóricos. Os capítulos III e IV põem a discussão no plano da atualidade, retomando algumas discussões desde o final do século XIX. Os capítulos V, VI e VII apresentam as principais características linguísticas do espanhol americano na atualidade.

### **López Morales (2005)**

O livro, que é destinado ao leitor não especializado mas interessado na língua, tem o objetivo de apresentar as peripécias pelas quais passou o espanhol ao longo de sua existência na América, tendo em conta principalmente seus sucessos, mas também seus fracassos. Em 2005, se completou quinhentos e treze anos que Colombo desembarcou na América e iniciou a saga da

---

20. Como sinaliza Montes Giraldo (1996), é efetivamente indiferente a alternância. A discussão, com a qual eu estou de acordo, exceto com o argumento de maior unidade americana frente à espanhola, vai no sentido contrário: quem é problemática é a preposição “em”. Seja qual for a preposição, o aspecto crucial do debate é compreender a complexidade do espanhol americano, que é de fato um conjunto muito heterogêneo de variedades do espanhol faladas no território americano.

conquista e posterior colonização. O espanhol que chegou, que por si só já era heterogêneo, passou a produzir particularidades dialetais à medida que se expandia pelo continente entrando em contato com as línguas indígenas, primeiramente, depois com o grande contingente africano, que mudou significativamente a caracterização de algumas regiões (especialmente as caribenhas), e, por fim, com línguas das migrações europeias. Segundo López Morales (2005), o espanhol não afunda na América devido a dois fatores fundamentais: a) a sucessiva chegada de novo contingente espanhol<sup>21</sup>; b) o regime administrativo adotado pela coroa. As variadas situações complexas deixaram suas marcas no espanhol americano mas não foram capazes de fragilizar o tronco comum.

O livro tem treze capítulos. 1) *Introducción*; 2) *El comienzo de la aventura*; 3) *Las Antillas, antesala de América*; 4) *Adolescencia y primera juventud del español americano*; 5) *La América indígena: de ayer a hoy*; 6) *África en América*; 7) *La independencia: ¿Ruptura lingüística con la metrópoli? El nacimiento de las Academias americanas*; 8) *Las zonas dialectales de América*; 9) *La comunicación marginal*; 10) *América en sus palabras*; 11) *Español e inglés en el Puerto Rico actual*; 12) *Las ciudades hispanoamericanas: microcosmos lingüísticos*; 13) *La expansión actual del español en América*.

O epílogo trata do futuro da língua espanhola considerando o atual mundo das comunicações, assumindo a perspectiva que a língua tende cada vez mais à unificação porque, apesar de ter adquirido fisionomia e personalidade próprias, o espanhol da América nunca deixou de ser espanhol. Ao final do livro, há recomendações de leitura sobre o espanhol americano, algumas das quais já apresentadas neste guia de leitura.

### **Ramírez Luengo (2007)**

O texto de Ramírez Luengo (2007) é uma introdução à história do espanhol americano publicada na coleção “Cuadernos

21. Uma das explicações para o não surgimento de línguas crioulas de base portuguesa e espanhola na América é justamente a constante de europeus que chegaram fazendo a manutenção da primazia do espanhol sobre as demais línguas.

de Lengua Española”, que reúne introduções a diversos temas. O livro não pretende ser exaustivo dado seu caráter introdutório, mas apresentar dados tomados de outros autores e também de *corpora* específicos. A introdução sinaliza de onde parte, que é o tema exaustivamente divulgado da “unidad en la diversidad” evidenciado pela extensão da língua falada em dezenove países e por milhões de falantes. Dois são os objetivos específicos do texto: apresentar um desenvolvimento histórico geral dos fenômenos que caracterizam as variedades do espanhol americano; e indicar os aspectos dessas variedades que ainda estão sem ser investigados cujas análises são necessárias e devem ser levadas a cabo em pesquisas futuras.

O primeiro capítulo trata das origens do espanhol na América. O ponto de partida é o fato de que, para entender as origens do espanhol americano, é necessário entender o espanhol que chegou à América, que se caracterizava como uma língua em variação, que existe em toda língua natural, e expansão, que se dá a partir da metade do século XV. O capítulo apresenta, então: o processo de expansão e variação social e espacial do espanhol; as características sociais e regionais dos colonizadores; contribuições espanholas ao espanhol americano, assumindo a hipótese de predomínio andaluz com contribuição das demais variedades; o nascimento do espanhol antilhano, que é a primeira etapa/variedade da língua na América; e a expansão do espanhol pelo continente.

O segundo capítulo apresenta o desenvolvimento histórico dos aspectos fonéticos e fonológicos. Como o tema da história do espanhol americano foi predominantemente pautado nos aspectos fônicos (níveis de análise preferidos pelos neogramáticos e estruturalistas), Ramírez Luengo (2007) recapitula o debate do suposto andalucismo do espanhol americano, que é entendido como a suposição de que o compartilhamento de alguns traços linguísticos entre América e Andaluzia se deve a uma filiação histórica, entre Wagner (1920), que era favor da, e Henríquez

Ureña (1921), que era contra a hipótese<sup>22</sup>. Com relação aos aspectos linguísticos, discute o desenvolvimento do *seseo*, do *yeísmo* e outros fenômenos pontuais como a alternância entre /-l/ e /-r/, aspiração de /s/ e queda de /d/ intervocálica.

O terceiro capítulo examina a história dos fenômenos morfossintáticos, no qual são apresentadas as questões clássicas: formas de tratamento – o *voseo* (distribuição e história) tanto numa perspectiva americana geral como regional específica; perda de “vosotros”<sup>23</sup>; alguns aspectos dos pronomes pessoais átonos; questões relacionadas com o sistema verbal; e o diminutivo na história do espanhol americano.

O quarto capítulo discute os aspectos do desenvolvimento histórico do léxico do espanhol americano, tomando como ponto de partida o léxico espanhol da chegada dos colonizadores e sua adaptação ao novo mundo, passando pelas contribuições indígenas e africanas, concluindo com a contribuição de outras línguas.

O livro se encerra com exercícios de fixação com as respectivas soluções e uma bibliografia mínima.

### *Aleza-Izquierdo e Enguita-Utrilla (2010)*<sup>24</sup>

Os textos apresentados ao longo da exposição que estou fazendo se caracterizam como grandes textos norteadores. Os dois primeiros porque pautam o problema geral da variação do espanhol americano; os demais porque são grandes manuais escritos por um único autor com a finalidade de sintetizar a discussão feita, especialmente durante o século XX. Esta coleção que passo a comentar nesta seção tem outro caráter: uma obra realizada por várias mãos em que cada pesquisador ou dupla de pesquisadores se debruça sobre um aspecto específico do espanhol ameri-

22. Max L. Wagner e Pedro Henríquez Ureña escrevem diversos artigos em resposta um ao outro ao longo da década de 1920.

23. Company Company (1997) discute como a perda de “vosotros” de maneira generalizada pode ter afetado toda a sintaxe pronominal do espanhol americano.

24. Este texto está disponível em: <https://www.uv.es/aleza/esp.am.pdf>.



cano na atualidade. Há diversas outras obras desse tipo. Mas, a meu ver, quaisquer que sejam atendem melhor ao estudante já iniciado, que necessita informações e dados mais profundos.

O livro tem dois blocos, um teórico, com nove capítulos, e outro de questões práticas e exercícios, com três capítulos. Ao final, há um bloco com a bibliografia e informações sobre os autores. O primeiro bloco se inicia com uma discussão sociohistórica do espanhol americano, discute vários fenômenos fônicos, apresenta uma série de aspectos morfossintáticos relacionados com todas as classes de palavras, discute as formas de tratamento, analisa questões de pragmática e cortesia verbal, discute o léxico e a formação de palavras, apresenta a lexicografia do Espanhol da América, fala das variedades de contato e termina com o espanhol nos Estados Unidos. O segundo bloco traz um capítulo de exercícios de fonética, outro de gramática e outro sobre o espanhol nos Estados Unidos.

### ***Rosemblat (2017)***

O livro é uma compilação de alguns dos textos que Ángel Rosemblat publicou sobre o espanhol americano ao longo de sua carreira<sup>25</sup>. No prólogo, feito por Carlos Garatea, são apresentadas as razões pelas quais essa compilação é de máximo valor; entre as quais posso citar (e concordar com) o fato de que, embora o conhecimento linguístico sobre o espanhol americano no final do século XX seja bem diferente daquele que se tinha ao começo do século, os estudos no âmbito da linguística hispano-americana têm uma história, que não pode ser esquecida. O prólogo deixa claro que Ángel Rosemblat tomava como aspecto fundamental de sua pesquisa os falantes, o que o levava a preferir a estudar a fala à língua (na perspectiva dicotômica estruturalista), considerando a fala como um fato social, histórico e cultural, e a ser contra o purismo linguístico. O prólogo deixa claro, o que instiga o leitor, que Ángel Rosemblat estava já atento aos principais

---

25. Alguns dos artigos estão publicados em Rosemblat (1984) com prólogo de Juan Miguel Lope Blanch.

temas que hoje compõem a primeira pauta da pesquisa sobre a diversidade do espanhol e o espanhol da América.

O texto tem sete capítulos, sendo o sétimo um tipo de epílogo. O capítulo I, *El castellano de España y el castellano de América: unidad y diferenciación*, discute precisamente temas relacionados com a diversidade do espanhol na atualidade considerando também a perspectiva do falante. O capítulo II, *Lengua y cultura de Hispanoamérica: tendencias actuales*, está dedicado a discutir a relação entre língua e cultura considerando o contato do espanhol europeu com diferentes populações indígenas e africanas durante mais de trezentos anos. O capítulo III, *Lengua literaria y lengua popular en América*, discute a relação entre língua e literatura considerando especialmente a renovação literária do modernismo e o “boom” latino-americano. O capítulo IV, *El criterio de corrección lingüística: unidad o pluralidad de normas en el castellano de España y América*, partindo da distinção estruturalista entre língua e fala, discute o problema da norma linguística no espanhol americano. O capítulo V, *Actual nivelación léxica en el mundo hispánico*, discute a nivelção do léxico na América Latina, principalmente com relação ao espanhol venezuelano. O capítulo VI, *El futuro de nuestra lengua*, está relacionado com a discussão não tão recente, e possivelmente de cunho político, sobre o futuro da língua espanhola, considerando aspectos variados como conservadorismo X inovação, o espanhol internacional e como o espanhol existe no mundo atual. O capítulo VII, *El imperativo categórico no parece hoy la pureza de la lengua sino la unidad*, questiona, partindo de problemas básicos de formação linguística escolar, o purismo linguístico defendido pelas Academias apontando que o fundamental é a manutenção da consciência de unidade linguística.

## Considerações finais

Os textos apresentados neste guia de leituras são uma pequena amostra de bibliografia na qual podem ser encontradas as informações básicas para o conhecimento do espanhol america-

no para que crenças equivocadas sejam eliminadas. Os manuais apresentados aqui não são conflitivos entre si; pelo contrário, oferecem informações complementares e coincidentes com formas e perspectivas de narração individuais. Conferindo a bibliografia citada em Sánchez Méndez (2021), não localizei nenhum grande manual após o de Ramírez Luengo (2007). As coletâneas citadas se configuram como resultados de pesquisa com temas específicos resultantes da problematização geral sobre a história e a diversidade do espanhol na América (ver a apresentação de ALEZA-IZQUIERDO; ENGUITA-UTRILLA, 2010). Há uma infinidade de trabalhos sobre o espanhol na América e o estudante/pesquisador pode inclusive direcionar sua pesquisa para um aspecto específico. A bibliografia apresentada aqui permitirá que o estudante compreenda que o espanhol europeu não é uma língua mais pura, mais clássica e que o espanhol americano não é pior ou contaminado, como os resultados de uma pesquisa com professores em serviço e pré-serviço numa região de fronteira feita por Irala (2004) mostrou. O material apresentado aqui permitirá, principalmente, que o estudante compreenda que o espanhol americano é uma entidade heterogênea, diversa, com uma história complexa e com muitos problemas por resolver. Por fim, é preciso que o leitor que consulte cada uma dessas obras entenda que são obras de seu tempo e as devidas ponderações e relativizações deverão ser feitas para que não se assuma, no século XXI, conhecimentos produzidos na metade do século XX que já foram superados pelo avanço científico da linguística. De todos modos, o ponto que une todos os trabalhos apresentados é justamente a discussão sobre a diversidade e heterogeneidade do espanhol americano e a construção de uma agenda de pesquisa, ainda longe de ser esgotada, nesse sentido.

## Referências

ABIO, G.; BAPTISTA, L. ¿Vos, vosotros o ustedes? Estudio de las variedades de lengua en los manuales de E/LE para la enseñanza media en Brasil. In: **Anais do Congresso Internacional de Política Lingüística na América do Sul (CIPLA)**. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 81-89.

ACUÑA, L. Entre la militancia dialectal y la enseñanza de ELSE. In: **Seminario Internacional “el español en el contexto de la integración latinoamericana: interculturalidad, diversidad lingüística, política lingüística y enseñanza”**. Universidade Federal da Bahia, 2019.

ALBERTI, R. **A variação linguística no ensino do espanhol como língua estrangeira moderna: um estudo de caso na cidade de ponta grossa**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

ALEZA-IZQUIERTO, M; ENGUITA-UTRILLA, J. M. **La lengua española en América: normas y usos actuales**. Valencia: Universitat de Valencia, 2010.

ALONSO, A. **Castellano, español, idioma nacional: historia espiritual de tres nombres**. 2 ed. Buenos Aires: Losada, 1958.

BERTOLLOTTI, V. **Derroteros y rumbos en los estudios sobre de la historia del español en América. De la lengua a las comunidades comunicativas**. Montevideo: Universidad de la República, 2020. Citado do manuscrito.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN). Conhecimentos de Espanhol**. Brasília, Secretaria de Educação Básica. 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>. Acesso em: nov. 2019.

BUGEL, T. **O Espanhol na cidade de São Paulo: Quem ensina qual variante a quem? Trabalhos de Lingüística Aplicada**. n. 33, p.169-182, 1999.

BUGEL, T.; SANTOS, H. **Attitudes and representations of Spanish and the spread of the language industries in Brazil**. Language Policy, v. 2, n. 9, p. 143-170. 2010.

COAN, M.; PONTES, V. **Variedades linguísticas e ensino de espanhol no Brasil**. Trama, v. 9, n. 18, p. 179-191, 2013.

COMPANY COMPANY, C. **El costo gramatical de las cortesías en el español americano: Consecuencias sintácticas de la pérdida de vosotros**. Anuario de Letras, v. 35, p. 167-191, 1997.

DRAGO, T. **Variedad y sin español neutro**. Unidad en la Diversidad. Servicio Informativo sobre la lengua española, 2006.

ESCALADA, A.; SANTOS, M. E. **A variante linguística peninsular e o ensino de espanhol em Foz do Iguaçu**. Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia, v. 1, n. 11, p. 101-117, 2015.

FANJUL, A. P. **Português brasileiro, espanhol de... onde?** Analogias incertas. Letras & Letras, n. 20, p. 165-183, 2004.

FONTANELLA DE WEINBERG, M. B. **El español de América**. 2 ed. Madri: Mapfre. 1993.

GARCIA-BRAVO, E. El español de América en la historia y en su contexto actual. In: FERRERO, C.; VON LANG, N. (orgs.). **Lingüísticas y lenguas en contacto en el mundo de habla hispana**. Bloomington: Authorhouse, 2010, p. 1-28.

GUIMARÃES, A. **Panaméricas utópicas: A institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, 2014.

HENRÍQUEZ UREÑA, P. **Observaciones sobre el español de América**. Revista de Filología Española, v. 18, p. 120-148, 1921.

IRALA, V. **A opção da variedade de Espanhol por professores em serviço e pré-serviço**. Linguagem & ensino, v. 7, n. 2, p. 99-120, 2004.

KANY, C. **Sintaxis hispanoamericana**. Madri: Gredos. 1969.

LAGARES, X. El profesor de lengua ante la diversidad lingüística. In: **Actas do V Simposio Internacional de Didáctica del Español para Extranjeros "José Carlos Lisboa"**. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes, 2008, p. 26-46.

LENZ, R. Para el conocimiento del español de América. In: ALONSO, A.; LIDA, R. (orgs.). **Biblioteca de Dialectología Hispanoamericana IV. El español en Chile**. Trad. de C. M. Grünberg. Buenos Aires: Instituto de Filología, Facultad de Filosofía y Letras da Universidad de Buenos Aires, 1940, p. 211-258.

LOPE BLANCH, J. M. **La norma lingüística hispánica**. Anuario de Letras, n. 40, p. 23-41, 2002.

LOPE BLANCH, J. M. **Estudios de Lingüística Hispanoamericana**. Cidade do México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

LIPSKY, J. **La africanía del español caribeño: estado de la cuestión**. Revista Española de Lingüística, v. 33, p. 231-260, 2003.

LIPSKY, J. **Latin American Spanish**. Londres/Nova Iorque: Longman, 1994.

LÓPEZ MORALES, H. **La aventura del español en América**. 2 ed. Revisada e ampliada. Madri: Espasa/Calpe, 2005.

MANTOANI, V. **A variação linguística na aula de Língua Espanhola: alguns olhares**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

MONTES GIRALDO, J. J. **Español de América – Español en América**. Lexis, v. XX, n. 1-2, p. 475-485, 1996.

MONTOANI, V.; BARONAS, J. **Crenças e atitudes linguísticas: em busca da pedagogia da variação linguística no ensino de língua espanhola**. InterteXto, p. 243-263, 2020.

MORENO DE ALBA, J. **Introducción al estudio del español americano**. Madri: Arco/Libros, 2004.

MORENO DE ALBA, J. **El español en América**. Cidade do México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MORENO FERNANDEZ, M. **Qué español enseñar**. Madrid: Arco/Libros, 2000.

MORENO FERNANDEZ, M. **La división dialectal del español en América**.

Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá de Henares, 1993.

PINTO, C. F. O papel do negro na formação do espanhol americano e suas possíveis repercussões no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. In: BAPTISTA, L.; NASCIMENTO, I.; SANTOS, K. (orgs.). **Desafios e perspectivas para o Ensino de Espanhol no Brasil: entre rupturas e permanências**. Em preparação.

PINTO, C. F. Qué español enseñar en Brasil en el contexto de la integración latinoamericana. In: VÁZQUEZ VILLANUEVA, G. (org.). **Gobernanzas para una política de la solidaridad en América Latina**. Buenos Aires: Editora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2020, p. 191-216.

PINTO, C. F. **El estudio del español de América en el contexto de la enseñanza de español en Brasil**. In: Actas do Seminario de dificultades específicas a la enseñanza de español a lusohablantes, 2016. p. 21-36.

PINTO, C. F.; CARLOS, V. G. **A diversidade do espanhol atual no ensino da língua no Brasil 30 anos após a criação do Mercosul**. Revista Estudos Linguísticos e Literários, volumen especial, 2022.

PINTO, C. F.; PONTES, C. **La variación socioespacial del español actual: el español como lengua franca y la enseñanza del español como lengua extranjera**. InterteXto, v. 13, n. 1, p. 173-213, 2020.

PINTO, C.; SILVA, M. (2005). **Problemas relativos à diversidade linguística e o ensino de espanhol**. Línguas & Letras, v. 6, n. 11, p. 123-136.

PINTO, C. F.; VENANCIO DA SILVA, B. Abordaje multicultural y diversidad lingüística en la enseñanza de español para brasileños. In: PINTO, C.; IRALA, V. (orgs.). **Um dossiê de estudos linguísticos hispânicos**. São Paulo, Casa do Novo Autor, p. 98-126.

PONTE, A. A variação linguística na sala de aula. In: MARINS-COSTA, E.; BARROS, C. (orgs.). **Coleção Explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 157-174.

RAMÍREZ LUENGO, J. L. **Breve historia del español de América**. Madrid: Arco/Libros, 2007.

RONA, J. P.. **El problema de la división del español americano en zonas dialectales**. Presente y futuro de la lengua española, v. 1, p. 215-226, 1964.

ROSEMBLAT, A. **Estudios sobre el español de América**, 2. Sevilla: Athenaica Ediciones Universitarias, 2017.

ROSEMBLAT, A. **Biblioteca Ángel Rosemblat. Tomo III. Estudios sobre el español de América**. Caracas: Monte Ávila Editores, 1984.

SÁNCHEZ MÉNDEZ, J. P. Algunas cuestiones en la investigación actual de la historia del español americano: perspectivas, temas y documentos. In: **XVII Congreso Internacional de la SAEL**. Tucumán, 2021.

SANTOS, A. **A variação da língua espanhola num curso de formação de professores de E/LE no Brasil**. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SIEGEL, J. **Koines and koineization**. *Languages in Society*, v. 14, p. 357-378, 1985.

SOUZA, J. **La norma ideal genérica, base para la enseñanza del español**. 2003. Disponível em: [http:// www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion\\_ant/2003/noviembre\\_2003/opinion\\_261103.htm](http://www.unidadenladiversidad.com/opinion/opinion_ant/2003/noviembre_2003/opinion_261103.htm), 2003.

STANLEY, S. **El sistema pronominal átono de tercera persona en el español de Paraguay**. 2020. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. **El projeto pedagógico de curso y su relación con la formación de profesores de español en el componente variedades**. *InterteXto*, v. 13, n. 1, p. 148-172, 2020.

VENÂNCIO DA SILVA, B. R. **Diversidade linguística em textos literários de livros didáticos de espanhol**. 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2015.

ZOLIN-VESZ, F. A Espanha como o único lugar que se fala a língua espanhola - a quem interessa essa crença?. In: ZOLIN-VESZ, F.. (org.). **A (In)visibilidade da América Latina no Ensino de Espanhol**. Campinas: Pontes, 2013, p. 51-62.

WAGNER, M. L.. **Amerikanospanish und Vulgärlatein**. *ZRPh*, v. 40, p. 286-312; 385-404, 1920.

# Alfabetização e letramento na base nacional comum curricular: possibilidades de trabalho com o gênero cantiga

*Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira*

*Greice Castela Torrentes*

## Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), aprovada em 22 de dezembro de 2017, fez com que todos os municípios brasileiros revisitassem ou elaborassem os seus currículos a partir das habilidades e competências propostas no documento nacional. Mesmo o documento sendo alvo de críticas, por organizar-se em torno da noção de competências (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019), este documento orienta a elaboração e revisão curricular nos municípios e estados. Este novo documento trouxe algumas alterações para a alfabetização, pois até 2017 o Ministério da Educação manteve o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo que esse programa teve início em 2012 e defendia que a alfabetização deveria ocorrer até o 3º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A BNCC define que a alfabetização deve ser consolidada até o 2º ano do Ensino Fundamental. Mas, como a Base propõe o trabalho com a alfabetização? Qual o lugar do letramento nesse documento? Como é possível trabalhar com as habilidades da BNCC em turmas de alfabetização? Nesse artigo, procuramos elucidar essas questões.

## Alfabetizar e letrar ou alfabetizar letrando?

Desde a década de 80, muitas discussões têm ocorrido em torno da definição dos termos alfabetização e letramento consta-



tamos que a maioria dos autores defendem que há uma diferença entre alfabetizar e letrar, Tfouni (1995), assim esclarece,

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual (TFOUNI, 1995, p. 9).

De acordo com a autora, a alfabetização caracteriza-se pela apropriação do sistema de escrita alfabética que, normalmente, será desenvolvida pela escola. Nessa mesma direção, Soares (2004, p. 97) aponta que a alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita”. Logo, podemos inferir que alfabetização é um processo importante para a formação do sujeito, uma vez que todo desenvolvimento posterior depende do domínio da relação grafema x fonema. Se o estudante não for capaz de decodificar o que está escrito ele não será capaz de avançar para a compreensão e interpretação do texto.

O termo letramento está intimamente relacionado às práticas de uso da leitura e da escrita, ainda que em práticas orais. Assim, mesmo os adultos considerados analfabetos e as crianças que ainda não foram inseridas no processo de escolarização fazem parte de um meio letrado e, portanto, reconhecem a utilidade da leitura e da escrita no seu cotidiano, identificando os motivos de seu uso. Dessa forma, conforme Soares (2000, p. 24),

[...] a criança que ainda não é alfabetizada, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função, essa criança é ainda “analfabeta”, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou no mundo do **letramento**, já é de certa forma **letrada** (grifos da autora).

Ser letrado, portanto, vai além da aquisição do sistema de escrita, pois relaciona-se ao conhecimento de mundo e as experiências vivenciadas pelos sujeitos. Para Soares (2004, p. 97), o letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”. Desse modo, alfabetização e letramento devem caminhar juntos, haja vista que são processos indissociáveis. E para assegurar essa interdependência, defende-se que a prática de alfabetização deve ocorrer por meio de situações reais de uso da linguagem. Na escola essas situações sociais de uso são representadas pelos mais diversos gêneros discursivos. Resumindo essa ideia, Soares (2004, p. 97) destaca:

[...] a alfabetização só tem sentido quando desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, em um contexto de letramento e por meio de atividades de letramento; este, por sua vez, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Diante do exposto, fica evidente que a escola deve alfabetizar letrando, compreendendo que a apropriação do sistema de escrita alfabética é essencial para a ampliação do letramento. Contudo, ainda temos que superar alguns entraves nesse processo, pois, pensar ações voltadas para a aquisição da leitura e da escrita são fundamentais, como afirma Lima (2010, p.4):

Chegamos ao século XXI com um desafio considerável: tornar a leitura um bem cultural de acesso a todas as crianças. Ele está, ainda, longe de ser concretizado, por motivos vários, dentre os quais se incluem as questões de **ensino e sistematização** (grifos nossos).

Conforme apresentado pela autora, ainda temos que superar o desafio de alfabetizar todas as crianças matriculadas no Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Para isso, faz-se necessário

pensar na forma de ensino e na sistematização dos conteúdos/conhecimentos. Cremos que, em várias escolas, o trabalho com a alfabetização pode ter ficado tão voltado para o letramento que se esqueceu da sistematização do sistema de escrita alfabética e com isso, muitas crianças são incapazes ou têm muita dificuldade para decodificar e codificar frases e textos.

A aprovação da BNCC preocupou-se com essas questões? Como a alfabetização e o letramento são abordados nesse documento? Essas questões procuraremos responder no próximo tópico.

## **Alfabetização e letramento na BNCC**

A BNCC (BRASIL, 2017) traz a preocupação com os alunos que chegam ao terceiro ano do Ensino Fundamental sem o domínio da leitura e da escrita, diante disso propõe que os alunos estejam alfabetizados ao final do 2º ano, conforme o documento:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos (BRASIL, 2017, p. 57).

Isso foi uma novidade na BNCC, porque em 2012 o governo federal lançou em parceria com os estados e municípios o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. O Programa é instituído para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE),

[...] essa meta do PNE determina a necessidade de “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental”. Guiando tal determinação, encontra-se o ciclo de alfabetização nos anos iniciais

do Ensino Fundamental, compreendido como um tempo sequencial de três anos letivos que devem ser dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da escrita (BRASIL, 2014, p. 26).

Dentre as ações previstas pelo PNAIC estava a formação continuada de professores que atuavam no ciclo de alfabetização, ou seja, com turmas do 1º, 2º e 3º anos. De 2013 a 2016, foram ofertadas 100 horas de formação aos docentes desses três anos cujo foco da formação foi Alfabetização e Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas e Arte. Em 2017, o PNAIC passou por uma nova configuração e, passaram a serem atendidos também os professores que atuavam com turmas de pré-escola na Educação Infantil. O objetivo pretendido, já nessa época, era pensar na transição entre as etapas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. Isso ficou bem evidente na última versão da BNCC:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (BRASIL, 2017, p. 51).

O que pretendíamos com essa contextualização do PNAIC é demonstrar as razões do estranhamento causado com a publicação da BNCC que propôs a alfabetização até o segundo ano do Ensino Fundamental. Mas, precisamos ter a clareza de que ao fim do primeiro ano os estudantes devem ter apropriado as relações grafema x fonema e serem capazes de produzir pequenos textos, isso é evidenciado pelas seguintes habilidades da BNCC:

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.

(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.

(EF01LP10) Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.

(EF01LP16) Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade.

(EF01LP17) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, listas, agendas, calendários, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais ou impressos), dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. (BRASIL, 2017, p. 99-101).

Embora não haja retenção do 1º para o 2º ano o esforço deve ser em assegurar aos alunos a apropriação de conceitos relacionados à alfabetização já no 1º ano, como ficou claro nas habilidades acima que são específicas desse ano escolar e que preveem o trabalho de sistematização da escrita.

Em relação à alfabetização e ao letramento, a BNCC assim descreve: “Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2017, p. 87). Percebemos até aqui que a Base compreende que a alfabetização

e o letramento são processos distintos, haja vista que define as experiências que a criança teve na Educação Infantil e nos ambientes familiares como pertencentes a práticas letradas de interação social, contudo, a alfabetização será iniciada a partir do 1º ano e sobre isso descreve:

[...] a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafe-ma ou letras) (BRASIL, 2017, p. 87-88).

Conforme evidenciado nessa citação, a BNCC defende que a alfabetização seja o foco do trabalho docente. Para tanto, define que “[...] alfabetizar é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (BRASIL, 2017, p. 88).

A BNCC preconiza que 1º e 2º anos priorizem a alfabetização, e que a partir do 3º ano se evidencie a fluência em leitura e do 1º ao 5º ano seja trabalhada a ortografização<sup>1</sup>, pois entende que a aquisição da ortografia do português do Brasil não se encerra em dois anos, mas se estende até o quinto ano ou ainda mais. Essa abordagem apresentada no documento, contudo, não deixa de considerar a importância do trabalho com os gêneros discursivos, como é possível constatar no trecho que segue:

Evidentemente, os processos de alfabetização e ortografização terão impacto nos textos em gêneros abordados nos anos iniciais. Em que pese a leitura e a produção compartilha-

1. A ortografização diz respeito a apropriação da ortografia da Língua Portuguesa que de acordo com a BNCC é algo a ser trabalhado e desenvolvido ao longo de todo o Ensino Fundamental – Anos Iniciais, podendo estender-se até o Ensino Fundamental – Anos Finais.

da como o docente e os colegas, ainda assim, os gêneros propostos para a leitura/escuta e produção oral, escrita e multissemiótica, nos primeiros anos iniciais, serão mais simples, tais como listas (de chamada, de ingredientes, de compras), bilhetes, convites, fotolegenda, manchetes e lides, listas de regras da turma etc..., pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais. Nesse sentido, ganha destaque o campo da vida cotidiana, em que circulam gêneros mais familiares aos alunos, como cantigas de roda, as receitas, as regras de jogo etc (BRASIL, 2017, p. 91).

Inferimos, portanto, que alfabetizar e letrar são conceitos defendidos pela BNCC, embora, no texto que trata sobre o processo de alfabetização a defesa pela alfabetização seja mais incisiva do que a do letrar,

[...] podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de *(de)codificação*, que envolvem:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos escritos*;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;

- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiameto*) (BRASIL, 2017, p. 91, destaques do próprio documento).

O letramento fica mais evidente nas habilidades:

(EF01LP22) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, diagramas, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, digitais ou impressos, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF01LP23) Planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, entrevistas, curiosidades, dentre outros gêneros do campo investigativo, que possam ser repassados oralmente por meio de ferramentas digitais, em áudio ou vídeo, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto (BRASIL, 2017, p. 107).

A seguir, considerando a importância de desenvolver atividades de sistematização do sistema de escrita alfabética e ao mesmo tempo de fazer referência as ações de letramento, apresentamos uma proposta de trabalho com o gênero Cantiga, que pode ser desenvolvido com turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, a fim de evidenciar a importância de explorar atividades de sistematização do sistema de escrita alfabética e ao mesmo tempo de fazer referência as ações de letramento.

## Uma proposta de trabalho com o gênero cantiga

A proposta de sequência didática que apresentaremos ilustra como é possível aliar a alfabetização e o letramento em sala de aula. Tomamos, aqui, como parâmetro o Referencial Curricular do Para-



ná (PARANÁ, 2018), que se baseia na BNCC (BRASIL, 2017), pois como afirmam Bonini e Costa-Hübes, a BNCC “estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir, enquanto o currículo define como alcançar esses objetivos” (BONINI; COSTA-HÜBES, 2019, p. 33). O Referencial apresenta os seguintes campos de atuação e habilidades que podem ser envolvidos na exploração da Cantiga:

### **Campo da Vida Cotidiana**

(EF01LP18) Registrar, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas, dentre outros gêneros do Campo da Vida Cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto.

(EF12LP07) Identificar e (re)produzir, com a mediação do professor, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliterações, assonâncias, o ritmo de fala relacionado ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido., de modo a reconhecer, progressivamente, o estilo desses gêneros. ( PARANÁ, 2018, p. 555; 574).

### **Todos os campos de atuação**

(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, com a mediação do professor, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas, para que se efetive a compreensão dessa relação.

(EF01LP07) Identificar fonemas e sua representação gráfica, como princípio básico para aquisição do código escrito.

(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita, visando à apro-

priação do sistema alfabético, como meio de comunicação e de representação de ideias.

(EF12LP01) Ler, com a mediação do professor, palavras novas com precisão na decodificação; no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização, adquirindo progressivamente fluência na leitura de palavras e textos de diferentes gêneros discursivos, com gradativa identificação de elementos da intencionalidade e da situacionalidade. (PARANÁ, 2018, p. 542; 543; 545)

### **Apresentação de uma situação**

Brincar com as palavras é uma das atividades mais prazerosas da infância. Nós, professores(as), certamente nos lembramos de uma quadrinha ou parlenda que aprendemos quando éramos pequenos(as). Lembra-se, por exemplo, que lá em cima do piano tinha um copo de veneno? E o lencinho branco que caiu no chão? Repetir as parlendas, cirandar ao som das cantigas, desafiar os colegas com adivinhas e a si próprio com trava-línguas são alguns exemplos desse repertório oral.

Por ser fonte de diversão para as crianças, o trabalho com esse repertório pode ser muito útil no 1º ano. Além dos benefícios da brincadeira e do potencial socializador, proporciona boas práticas de leitura e escrita no início da alfabetização.

As crianças que sabem um texto de cor o sentem como se fosse seu. Ao decorá-lo, adquirem autonomia para acompanhar o que está escrito, e é isso o que as encanta. Elas querem entender o porquê de sempre pronunciarmos o mesmo conjunto de palavras (som) ao passar pelas mesmas letras.

Diante do exposto, é importante conversar com os alunos sobre o que são as cantigas, como elas eram utilizadas na infância dos seus pais e avós para realizar brincadeiras, esse gênero era transmitido oralmente e fizeram parte da vida de muitas pessoas, contudo, nos dias atuais não tem sido tão comum a sua utilização e, por isso, devemos conhecê-las para manter uma

tradição, além de ter a possibilidade de ampliar o repertório de brincadeiras. Combinar com os alunos que ao término do trabalho com as cantigas, a turma terá que escolher as cantigas que mais gostaram para ensiná-las aos alunos da pré-escola, como forma de assegurar a circulação do gênero.

### Seleção do gênero discursivo

- Iniciar a aula questionando os alunos se eles conhecem alguma Cantiga e se já brincaram de roda.
- Deixar os estudantes, que já conhecem uma Cantiga, cantarem um trecho para os colegas;
- Solicitar que realizem no dia anterior a essa aula uma pesquisa com pais, avós, tios ou responsáveis sobre as Cantigas que eles conhecem;

**Observação:** *Caso opte pela pesquisa é importante que ao iniciar a aula deixe cada aluno apresentar os seus resultados.*

Observe que os encaminhamentos acima remetem para uma atividade de letramento, pois, valorizam os conhecimentos prévios dos alunos e valorizam a pesquisa. Na sequência, apresentamos o gênero Cantiga e é importante notar que não levamos apenas um exemplo do gênero, mas oportunizamos o contato com outros textos do mesmo gênero, para depois apresentar aquele que será explorado.

### Apresentar algumas Cantigas:

#### CIRANDA, CIRANDINHA

CIRANDA, CIRANDINHA,  
VAMOS TODOS CIRANDAR!  
VAMOS DAR A MEIA VOLTA,  
VOLTA E MEIA VAMOS DAR.  
O ANEL QUE TU ME DESTES  
ERA VIDRO E SE QUEBROU;  
O AMOR QUE TU ME TINHAS  
ERA POUCO E SE ACABOU,  
POR ISSO DONA ROSA  
ENTRE DENTRO DESTA RODA,  
DIGA UM VERSO BEM BONITO,

#### ESCRAVOS DE JÓ

ESCRAVOS DE JÓ JOGAVAM CAXANGÁ  
TIRA, BOTA DEIXA FICAR  
GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE  
ZIGUE ZA

ESCRAVOS DE JÓ JOGAVAM CAXANGÁ  
TIRA, BOTA DEIXA FICAR  
GUERREIROS COM GUERREIROS FAZEM ZIGUE  
ZIGUE ZA

#### CAPELINHA DE MELÃO

CAPELINHA DE MELÃO  
É DE SÃO JOÃO.  
É DE CRAVO É DE ROSA  
É DE MANJERICÃO.

Depois selecionamos a Cantiga “A canoa virou”.

### **Apresentar a Cantiga, cantar e fazer a brincadeira de roda**

#### **A CANOA VIROU**

A CANOA VIROU  
POIS DEIXARAM ELA VIRAR  
FOI POR CAUSA DA MARIA  
QUE NÃO SOUBE REMAR  
SE EU FOSSE UM PEIXINHO  
E SOUBESSE NADAR  
EU TIRAVA A MARIA  
DO FUNDO DO MAR.

É importante:

- Cantar a cantiga com os alunos na sala de aula, a fim de ensinar a letra para todos. Em seguida levá-los para o pátio para realizar a brincadeira cantada.

**Observação:** *Muitas vezes, reclamamos que as crianças de hoje não sabem brincar das coisas que brincávamos no passado, mas isso acontece, porque ninguém as ensina como brincar.*

Uma ação que ajuda no processo de alfabetização é sempre deixar o texto escrito em papel kraft exposto na sala de aula, a fim de realizar a leitura diária.

Após cantar várias vezes e brincar com os alunos faz-se necessário explorar os elementos que constituem o texto: unidade temática, estrutura composicional e estilo.

### **Reconhecimento do gênero**

#### **Unidade temática/Leitura**

1) Questionar os alunos:

- ✓ Sobre o que fala a cantiga que nós brincamos?
- ✓ Qual é a finalidade dessa cantiga? (As Cantigas normalmente não têm a intenção de discutir um assunto, a finalidade geralmente é brincar com as palavras, apresentar jogos rimados e proporcionar a realização de brincadeiras).

2) Explorar um pouco mais sobre o tema canoa e a cantiga.

Questionamentos que podem ser realizados oralmente:

- ✓ Você conhece uma canoa?

- ✓ Como ela é? (É importante apresentar imagens reais de canoas para que a criança possa construir a imagem mental desse objeto).

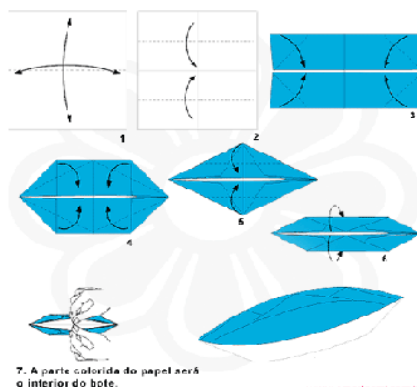
Figuras 1 e 2 – exemplos de canoas



Fonte: <https://www.urbanarts.com.br/quadro-062301-canoa-hoi-an/p>  
<https://br.depositphotos.com/stock-photos/canoa.html?view=41529897>

- ✓ Para que serve uma canoa?
- ✓ Onde podemos encontrá-la?
- ✓ Alguém já viu uma canoa de perto? Se sim, onde foi isso?
- ✓ Nessa cantiga, por que a canoa virou? (Pode ser abordada a importância da coletividade, do companheirismo, da atividade em grupo).
- ✓ O que o narrador teria que ser para salvar a menina?
- ✓ Em que espaço a canoa da cantiga está navegando?
- ✓ Você já havia brincado de roda? Se já, em que espaço você realizou a brincadeira e com quem?
- ✓ Pode ser proposto aos alunos que façam uma dobradura de canoa. (Essa atividade será orientada pelo(a) professor(a) seguindo os passos mostrados na figura a seguir.

Figura 3- Passos para dobradura de canoa



Fonte: <https://www.comofazerorigami.com.br/origami-de-bote/>

## Função social da Cantiga

- Oralmente questionar os alunos:
- ✓ Quem é o autor das Cantigas apresentadas? (Mostrar aos alunos que normalmente as Cantigas não possuem um autor, data ou local de publicação, pois, elas fazem parte da tradição oral).
- ✓ Para que servem as Cantigas? (Qual é a sua função social?)
- ✓ Para quem elas foram criadas?

## Estrutura composicional

- Vamos observar algumas letras de Cantigas (retomar nesse momento as Cantigas já apresentadas) e questionar os alunos:
- ✓ O que há de comum na escrita de todas as Cantigas? (Os alunos podem dizer que as frases são curtas, por exemplo, que há rima, melodia).
- ✓ Explicar que as Cantigas são escritas em verso, portanto, cada linha corresponde a um verso e esses encontram-se organizados em estrofes.

## Sistematizando a Cantiga – Análise linguística

- Sugestões de atividades
  - 1) Escrever os versos fora de ordem em tiras de papel e pedir ao aluno que as arrume na ordem em que aparecem na cantiga:

*E SOUBESSE NADAR  
A CANOA VIROU  
QUE NÃO SOUBE REMAR  
EU TIRAVA MARIA  
FOI POR CAUSA DE MARIA  
DO FUNDO DO MAR  
SE EU FOSSE UM PEIXINHO  
POIS DEIXARAM ELA VIRAR*

- 2) Alterar a ordem dos versos e levar a turma a verificar o que acontece.
- 3) Dizer uma frase em voz alta e pedir ao aluno que a encontre.

- 4) Ocultar uma das tiras e pedir aos alunos que descubram o verso que está faltando.
- 5) Identificar palavras que rimam, na cantiga.
- 6) Montar a cantiga recortando e colando palavras:

| A     | VIROU | CANOA    | A        | TIRAVA   |
|-------|-------|----------|----------|----------|
| CANOA | FOI   | MAR      | DEIXARAM | POR      |
| POIS  | VIROU | ELA      | QUE      | FUNDO    |
| NÃO   | DA    | FOSSE    | E        | DO       |
| CAUSA | MARIA | VIRAR    | MARIA    | DO       |
| UM    | REMAR | PEIXINHO | EU       | SOUBESSE |
| SOUBE | EU    | SE       | NADAR    | A        |

7) Uma outra proposta para montar o texto é escrever as palavras em cartelas de papel e entregar uma palavra para cada aluno. Dar um tempo para que cada um faça a leitura da palavra recebida e, em seguida, a professora vai chamando as palavras na ordem em que elas aparecem no texto e cada aluno deve levar a palavra para colar no quadro.

8) Com o uso do alfabeto móvel escrever as frases ou palavras ditadas pela professora. Exemplo de frases: A canoa virou. Se eu fosse um peixinho.

Também é interessante trabalhar com frases com lacunas para os alunos completarem:

A \_\_\_\_\_ VIROU. SE EU FOSSE UM \_\_\_\_\_

**Observação:** Textos ou frases lacunados são atividades importantes para serem trabalhadas na alfabetização. Contudo, ao propor essa atividade é importante utilizar substantivos, verbos ou adjetivos. Evitar suprimir preposições, por exemplo, pois para a criança em fase de alfabetização é mais fácil trabalhar com palavras concretas.

Podemos propor também as seguintes atividades:

9) QUEM NÃO SOUBE REMAR? \_\_\_\_\_

10) A PALAVRA PEIXINHO INDICA QUE SE TRATA DE:

( ) UM PEIXE GRANDE ( ) UM PEIXE PEQUENO ( ) UM PEIXE AMARELO

## 11) FAZER UM ACRÓSTICO

C \_\_\_\_\_  
 A \_\_\_\_\_  
 N \_\_\_\_\_  
 O \_\_\_\_\_  
 A \_\_\_\_\_

Até aqui foram exploradas questões que envolvem o conhecimento prévio do aluno e explorou-se também a leitura e a escrita de palavras ou frases. Muitas dessas atividades, sabemos que são realizadas com a mediação direta do professor. Mas, visando a alfabetização dos alunos é preciso que haja a sistematização das unidades menores: palavras, sílabas e letras, pois, o domínio dessas unidades permite a realização da leitura e da produção escrita.

**Explorando as unidades menores**

- 1) Para explorar as unidades menores da língua: sílabas e letras, destacar da Cantiga a palavra CANOA, para ser referência desse trabalho.
- 2) Com que letra inicia a palavra CANOA?
- 3) Vamos pintar a primeira letra.
- 4) Localizar no alfabeto onde está a letra C.
- 5) Fazer o traçado correto das 4 formas dessa letra (impressa e cursiva, ambas em maiúscula e minúscula):



- 6) Listar os nomes dos alunos da sala que têm a letra C, registrá-los em papel kraft ou cartolina para deixar exposto na sala.
- 7) Junto com os alunos, confeccionar a bateria de palavras<sup>2</sup>. (Sempre destacando a sílaba trabalhada, de preferência com a cor vermelha).

2. Bateria de palavras é uma lista de palavras elaborada coletivamente com os alunos a partir do grafema que está sendo explorado.



## CASA - COCO - CABELO - CUIA

Para elaborar a bateria de palavras, o professor pode distribuir materiais para pesquisa, tais como: livros, revistas, encartes, folders dentre outros. Após dar um tempo para pesquisa, pedir que cada aluno leia uma palavra que encontrou e a professora vai registrando no quadro. Fazer com que os alunos percebam a diferença que há no som da letra “c”, que em alguns casos será /k/ e em outros /s/. Assim, a medida em que os alunos vão dizendo suas palavras o(a) professor(a) já as organiza em dois grupos:

» CASA  
COELHO  
CACHORRO  
COPO  
CURTO

CIDADE  
CÉU  
CEBOLA  
SACI  
APARECER

- 8) Comparar o som da letra “C” em cada grupo de palavras.
- 9) Solicitar aos alunos que registrem as palavras no caderno.
- 10) Destacar a vogal que está logo após a letra “C”. Elaborar coletivamente com os alunos a regra sobre o som da letra “C”.

*Quando a letra “C” está antes das vogais A, O, U ele tem som de [K]. E quando está antes das vogais e, i tem som de [s].*

- 11) Quais palavras podem ser formadas usando as letras da palavra CANOA? Vamos descobrir?
- 12) Solicitar aos alunos que tragam objetos ou figuras que tenham em casa que iniciem com a letra C para colar no alfabeto concreto<sup>3</sup>.
- 13) Recortar de revistas encartes ou jornais outras palavras que tenham a letra c e colar em um cartaz ou no caderno.

3. Para confeccionar o alfabeto concreto é necessário dispor na parede cartazes com cada uma das letras e logo abaixo delas colar objetos ou recortes de objetos que iniciem com aquela letra, o interessante é quando o espaço é suficiente para registrar os nomes dos objetos.

Aqui apresentamos algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas a partir do trabalho com a Cantiga, mas temos a clareza de que outras podem ser sugeridas pelos professores.

### **Produção**

Podemos motivar a escrita dos alunos solicitando que eles registrem a Cantiga que sabem de memória. Ao solicitar isso, é muito interessante ver as crianças cantando para poder escreverem toda a Cantiga, pois elas registram um verso e, às vezes, para lembrarem o que vem na sequência precisam cantar novamente.

### **Reescrita**

Após a tentativa de registro da cantiga feita pelos alunos, é importante que o professor solicite a cada um que releia o que escreveu. Na sequência o professor deve fazer as intervenções (correções) de forma individualizada, sempre valorizando os acertos das crianças e estimulando-as a ampliar as suas escritas.

### **Circulação do gênero**

Como o gênero cantiga faz parte da tradição oral, a proposta de circulação pode ocorrer nessa prática de linguagem. Assim, durante toda a realização do trabalho com o gênero cantiga o professor deve deixar claro aos alunos que eles vão selecionar as cantigas que mais gostaram, em torno de umas três, para ensinar os alunos da pré-escola a cantarem e a brincarem de roda. Dessa forma, será possível perceber como esse gênero foi passando de geração a geração, que foi por meio da interação de uma pessoa com a outra.

## **Considerações finais**

Neste capítulo, procuramos tratar sobre como os conceitos de alfabetização e letramento são evidenciados na BNCC e demonstrar de forma prática como pode ser feito o encaminha-

mento pedagógico a partir de uma sequência didática do gênero Cantiga. Para que o professor alfabetizador consiga realizar um trabalho que integre alfabetização e letramento, precisa primeiro compreender que o componente curricular de Língua Portuguesa na BNCC, encontra-se organizado por campos de atuação. Logo, para assegurar que se alfabetize letrando, é fundamental que se busque no campo da vida cotidiana, no campo das práticas de estudo e pesquisa, no campo da vida pública ou no campo artístico-literário o gênero discursivo que será trabalhado. Essa organização por campos de atuação confere a Base o trabalho com situações de letramento.

Conforme pode-se observar ao longo do trabalho alfabetizar e letrar devem ser tratados como elementos indissociáveis, haja vista que um complementa o outro, assim os alunos terão mais proficiência em leitura e em escrita se o professor souber conduzir a alfabetização e o letramento de forma coerente e concomitante. Isso tentamos demonstrar na proposta de atividades com o gênero Cantiga. Nessa proposição, é possível perceber que para assegurar a apropriação do sistema de escrita alfabética é necessário partir do todo que nesse caso é o gênero do discurso, mas também é preciso deter-se no estudo das unidades menores. Portanto, sílabas e letras (relação grafema x fonema) devem fazer parte da rotina das turmas de 1º ano. Caso contrário, podemos estar negando aos alunos o direito de ter um desenvolvimento integral.

Dessa forma, ao abordar um gênero em sala de aula, além dos conteúdos que estão no campo de atuação ao qual este pertence, é fundamental olhar para todos os campos de atuação, pois é nele que encontramos os conteúdos voltados para o estudo da língua. Portanto, como o próprio nome já deixa evidente, esses conteúdos devem perpassar todos os gêneros e todos os demais campos de atuação.

Não há como formar leitores críticos sem que estes saibam também decifrar o que está escrito. Então, alfabetizar, trabalhar com o alfabeto, com a sonorização das letras também é funda-

mental para a formação integral do sujeito. E proporcionar eventos de letramento pode e deve ser algo realizado em qualquer ano/série, pois o trabalho com os textos necessita partir de situações reais de uso da linguagem.

Portanto, o trabalho com as habilidades da BNCC em turmas de alfabetização, só será possível se compreendermos que as práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica são interdependentes e, por isso, não devem ser abordadas de forma fragmentada, assim a preparação de uma aula vai demandar do professor: a seleção do campo de atuação, pois a partir dele seleciona-se o gênero e as habilidades de cada uma das práticas de linguagem.

## Referências

- ABREU, A. S.; SPERANÇA-CRISCUOLO (Org.) **Ensino de Português e Linguística: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2016.
- BONINI, A.; COSTA-HÜBES, T. da C. O contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): cenas dos bastidores. in: COSTA-HÜBES, T. da C.; KRAEMER, M. A. D. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular**: compreensões subjacentes. Campinas: Mercado de Letras, 2019, p. 17-39.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020**. Brasília: MEC/SEF, 2011.
- BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1, unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Sase: planejando a próxima década - conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.
- CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- FERNANDES, M.; ANDEU, S. **Os segredos da alfabetização: teoria e prática para professores e pais**. São Paulo: Ediouro, 2001.
- LIMA, E. S. **Neurociência e leitura**. 2. ed. São Paulo: Inter Alia, 2010.
- PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba: SEED, 2018. Disponível em: <<http://www.referencialcurricular.doparana.pr.gov.br/>>. Acesso em: 05 dez. 2022.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, 29 fev., 2004, p. 96-100.

TFOUNI, L. V. **Escrita, alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 1995.

VENDRÚSCULO, B. **Educação em crise na sociedade**: a perspectiva da alfabetização. Cascavel: ASSOESTE, 1994.

# Paradoxos da linguagem no pensamento de Nietzsche: a verdade enquanto metáfora e a escrita perspectivista

Fábio Antônio Gabriel

## Introdução

Friedrich Wilhelm Nietzsche, filósofo alemão, também se destacou como estudioso da filologia; dedicou boa parte de sua trajetória a estudar nuances linguísticas. Na obra “Para a Genealogia da Moral”, dedicou grande parte da pesquisa a buscar compreender, a partir da questão de bom e mau, com base nas raízes linguísticas, e destacar o que resultou de tal apreciação. Para Nietzsche, sobretudo na obra *Sobre verdade e mentira num sentido extramoral*, a verdade é vista como uma metáfora. Nietzsche não se preocupa em estabelecer verdades inquestionáveis, por isso, o que apresentamos neste artigo é também uma metáfora, uma reflexão, partindo daquilo que o filósofo nos possibilita pensar e refletir.

Os paradoxos no pensamento de Nietzsche, longe de se apresentarem como circunstanciais, constituem um *modus operandi* de seu pensar. Trata-se de uma filosofia experimental, perspectivista, paradoxal, repita-se, que vários intérpretes — como Almeida (2005) — tentaram, sem sucesso, minimizar; outros mais, em vão, preocuparam-se, equivocadamente, em sistematizar a filosofia nietzschiana, e, mais outros tantos, ainda, em impor leituras extremamente unilaterais e hegemônicas.

Contrariamente a tais posicionamentos, Almeida (2005, p.15) descreve que “o pensamento de Nietzsche não se dá senão na medida em que se mascara, se lê novamente, se *desdiz* e se subtrai a essência de todo controle, de todo domínio e de toda

interpretação”, e, desse modo, conforme o autor, estamos constantemente impondo uma interpretação: “Escrever é, portanto, ler, impor um sentido e dele apropriar-se, mas isso já pressupõe a força da interpretação.”

Nesse sentido, Kofman (1993, p. 112) afirma que “escrever para deslocar o significado habitual das metáforas, escrever fora das normas do conceito (...) é arriscar não ser compreendido.”, mas ressalta a autora que isso é intencional, pois indica a intenção de Nietzsche de “não querer ser entendido pelo rebanho, pelo *senso comum*”. Kofman (1993, p.113) comenta ainda que escrever recorrendo a metáforas “significa falar aos pares” que sejam capazes de uma boa interpretação.

Desse modo, a escrita metafórica permite mesmo um distanciamento daquilo que não é “permite àqueles da mesma raça a se reconhecerem e excluem o homem de rebanho por ser impuro, sem faro.” Segundo ela, o contrário, ou seja, utilizar a escrita tradicional, dissertativa e lógica e “usar o simples discurso é tornar vulgar”.

A própria escrita nietzscheana se apresenta como contribuição sintomática do tema do eterno retorno, na medida em que o novo se manifesta concomitantemente como vontade de construir para, em seguida, destruir, e, na sequência, novamente construir. Nas palavras de Almeida (2005, p. 14), aquele que se põe a escrever “está sempre a conceber e dar à luz a novos *nomes* e, portanto, a novas *verdades*”.

Em *Nietzsche e Freud: eterno retorno e compulsão à repetição* (2005), Almeida oferece uma leitura particular a respeito da concepção nietzscheana, partindo de uma interpretação mediada pela psicanálise, sobretudo com as contribuições de Lacan, ressaltando a escrita como sintoma da compulsão à repetição e à possibilidade de um eterno retorno. Nesta obra, o caráter ambíguo da escrita que ora se revela, ora se oculta, ora expõe situações é destacado. Mas a escrita igualmente representa uma forma de manifestação, uma forma utilitária de valor.

## Filosofia da Linguagem e Verdade no pensamento de Nietzsche: o conceito de metáfora enquanto elemento originário da dogmatização dos conceitos

O conceito de metáfora se opõe à noção de “conceito”, uma vez que, como figura de linguagem, compara objetos ou coisas entre si, estabelecendo uma relação analógica, o “conceito” afirma o que a coisa é; em entendimento universal e atemporalmente aceito e reconhecido.

Nas palavras de Bazarian (1994), conceito é “uma representação mental abstrata e geral, é uma forma superior de conhecimento que permite expressar os caracteres gerais e essenciais das coisas e dos fenômenos da realidade objetiva”.

O conceito de verdade em *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* relaciona-se com o conceito de *metáfora*, em Nietzsche, como descreveremos a seguir. Inicialmente é importante destacar que o “conceito” metáfora adquire ênfase no vocabulário do jovem filósofo, sobretudo durante o período da Basileia, entre 1872 e 1873. Todavia, depois de 1875, a temática metáfora não ocorre de modo explícito, Nietzsche utilizará as referidas metáforas para tratar de sua escrita filosófica.

É, sobretudo, no ensaio citado acima que relacionará a oposição entre *conceito* e *metáfora*. Para este trabalho recorre a fontes antigas e também a outras, contemporâneas, construindo seu próprio ponto de vista sobre o que significa metáfora. Segundo Niemeyer (2012) as fontes principais seriam Jean Paul ou Emerson e o contemporâneo Gerber, cuja obra de referência seria *A linguagem como arte*, “Nietzsche parece inspirado em seus próprios enfoques na filosofia da linguagem romântica de Jean Paul ou Emerson e no contemporâneo G. Gerber”.

O ponto central na análise da metáfora destaca a ideia de que transferência, o “dar um salto” da metáfora representa uma operação cognitiva que consiste na transposição de uma “esfera” para outra, em “virtude da percepção de uma analogia inicial”. No estudo epistemológico, que apresentaremos na análise de: So-



*bre verdade e mentira num sentido extramoral*, pode o leitor perceber que se trata da passagem de uma excitação nervosa (fisiológica) para a produção de uma imagem (cognitiva) que, por sua vez, manifesta-se mediante um som (linguístico) para se cristalizar nos conceitos (usos e costumes).

De modo oposto, para Nietzsche, em *Verdade e Mentira num sentido extramoral*, é justamente o impulso de verdade que faz que o homem se aproprie das metáforas, ignorando que elas são metáforas. Uma vez cristalizadas, as metáforas tornam-se “verdades” que, no entender de Nietzsche, não passam de mentiras antropológicas.

Em contrapartida, temos a figura do artista que ignora o foco ordinário, que nega afirmar o que o mundo é, e, desse modo, cria sua própria linguagem expressa em metáforas. De acordo com Niemeyer (2012) os artistas “descobrem semelhanças que não residem realmente nas “coisas”, mas que representam o resultado de uma resposta ativa a um impulso nervoso.” Ele ainda estabelece uma diferença significativamente evidente entre um “conceito” tradicional e o “conceito” verdade em Nietzsche. A noção de razão em Nietzsche diverge totalmente da noção do mesmo termo segundo a tradição.

Enquanto a tradição sempre valorizou a questão da razão, para o filósofo alemão, a razão seria inadequada para a vida em que o tempo atua como referencial *sine qua non*, na medida em que, desde Parmênides, constata-se a transitoriedade do vir a ser: “Para Nietzsche, a razão é equivalente a uma ‘metafísica da linguagem’” (Niemeyer, 2012), implicando transformações até os dias atuais, e, desse modo “‘uma fé na gramática’ irreflexiva em grande medida.” Passaremos, portanto, a analisar com maior atenção o conceito de verdade em *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*.

O ensaio intitulado *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral* foi ditado por Nietzsche ao amigo Gersdorff, em junho de 1873, e publicado, postumamente, na edição crítica de Colli e

Montinari. Embora Nietzsche não tivesse tido tempo para concluir tal estudo ele foi ordenado sob a rubrica dos escritos póstumos do mesmo período e publicado no primeiro volume da edição crítica. Conforme Niemeyer (2012), o ensaio pertence a “uma tradição de escritos sobre a origem da linguagem e que pode ser colocado no *Ensaio sobre a linguagem* (1772) de Herder ou no *Ensaio sobre a origem das línguas*, de Rousseau, de 1759. Planejado em cinco seções, Nietzsche redigiu apenas as duas primeiras.

O texto trata não apenas da questão da origem do conhecimento e da verdade, mas também do problema do impulso à verdade inerente ao ser humano. O filósofo se preocupa em indagar se existe um motivo que justifique a existência da vontade que impulsiona à verdade, perguntando-se, por exemplo, por que a “verdade” foi contemplada pelo homem em detrimento da mentira. Nesse sentido, Niemeyer comenta (2012) comenta a relação entre vontade de verdade e a cristalização das metáforas, afirmando que: “Precisamente porque tem uma pretensão de verdade, estas metáforas são, segundo Nietzsche, mentiras (antropomórficas).” É perceptível, em tal entendimento, a crítica à epistemologia amparada por uma intensa crítica à linguagem.

Em *Sobre verdade e mentira num sentido extramoral*, disseca filologicamente o conceito de verdade, afirmando que o conhecimento de que dispunha sobre o termo não passava de uma de uma metáfora cristalizada pelo decorrer do tempo.

Inicia o primeiro parágrafo com uma evocação ao surgimento (invenção) do conhecimento, nos seguintes termos: “Em algum remoto rincão do universo cintilante (...), havia uma vez um astro em que animais inteligentes inventaram o conhecimento”, o filósofo em referência relata que foi o momento mais soberbo e mentiroso, todavia, fugaz, passou rapidamente; em suas palavras, “foi apenas um minuto”. Passado algum tempo, congelou-se o astro, os animais inteligentes tiveram de morrer e, desse modo, restou o intelecto humano como se fosse algo como sempre tivesse existido, quando na verdade, “houve eternidades, em que ele não estava” (existia).

Finaliza o parágrafo questionando justamente o modo como se concebeu o intelecto, o conhecimento supervalorizado de modo antropomórfico, ou seja, acreditou o homem que o intelecto iria além do humano, como algo suprassensível, com possibilidade de ser dotado de capacidade para dominar o universo.

Na continuidade, no segundo parágrafo, o filósofo de Sils Maria prossegue seu discurso sobre o intelecto, na perspectiva de que “ele foi concedido apenas como meio auxiliar aos mais infelizes, delicados e perecíveis dos seres”. Já no terceiro parágrafo, Nietzsche apresenta a função do intelecto enquanto um meio para a conservação do indivíduo”. Afirma que o intelecto é um meio de conservação. Também veremos o mesmo conceito em reflexões posteriores acerca do intelecto, em *Gaia Ciência*, em que o autor traz considerações a respeito dos indivíduos “mais fracos”, “menos robustos”. O intelecto produz nesses indivíduos uma grande ilusão sobre si mesmos, na medida em que os tornam orgulhosos de serem homens de conhecimento. Ele finaliza o terceiro parágrafo perguntando-se sobre a origem do impulso à verdade que é inerente ao ser humano.

No tocante a proposições genealógicas do conhecimento, encontramos a primeira hipótese no parágrafo quarto, com o intuito de explicar o surgimento do impulso à verdade, em que Nietzsche traça sua conjectura sobre um pano de fundo contratualista. Em um momento inicial da humanidade, o intelecto teria sido utilizado tão somente como uma faculdade de representações para fins de sobrevivência do indivíduo. Machado (2002:7) afirma que Nietzsche estabelece uma relação entre verdade e sociedade mediante uma recusa à existência de um desejo natural da verdade: “Nietzsche negará a existência de um desejo natural de verdade através de uma concepção do intelecto como tendo um efeito específico de dissimulação.” Uma vez constituída a sociedade, ocorreria a imposição da criação de uma espécie de linguagem comum para que a utilização do termo “verdadeiro” se instalasse no universo das necessidades sociais. Nietzsche apresenta questionamentos para tratar dos limites do intelecto e

afirma que a opção do ser humano pela verdade provém de uma necessidade de segurança.

O referido ensaio norteia-se pelo conceito da aparência, como contraponto para a noção tradicional de fenômeno; segundo Woltling (2004), *“a aparência, em contrapartida ao fenômeno designa a realidade sensível e seu jogo cambiante, exprimindo a desqualificação de qualquer mundo de verdade.”* O intelecto se caracteriza como “um meio para a conservação do indivíduo, desdobra suas forças mestras no disfarce” (§1); atuando tal recurso como estratégia que possibilita a conservação dos indivíduos mais fracos. “Todo conceito nasce por igualação do não-igual” (§1); ou seja, haveria, no processo da formação conceitual, uma passagem do uso individual do intelecto para um uso gregário do mesmo conceito e, para isso, respeitando critérios de equidade no conceito de valor a amparar a todos os indivíduos, nivelados por equânime usufruto de direitos, a fim de se tornarem iguais os que na realidade não o eram. No sentido de esclarecer a questão do intelecto, Machado ( ) comenta, ainda, a importância do intelecto, como meio de conservação: “o intelecto, que é um meio de conservação dos indivíduos mais fracos, tem originariamente por função, produzir disfarce, máscara, ilusão e mentira com o objetivo de compensar uma falta de força”.

Ao utilizar o termo *conceito*, Nietzsche tece uma crítica aos filósofos dogmáticos que teriam acreditado em uma forma de correspondência, ou de equivalência, a algo que se supunha imutável. Escritos posteriores ressignificaram o termo *conceito* na obra de Nietzsche, aproximando-o de *signo*, sobretudo em 1887, em *Para a Genealogia da Moral*. Nesta obra se destaca a ideia da fluidez conceitual relacionada à questão da fluidez dos valores e, sobretudo, muito mais que perguntar quais valores estão a vigorar, pergunta quais as forças que estão em ação, fazendo que certos valores sejam destruídos enquanto outros são construídos. Kofman (1993:102) enfatiza a oposição entre conceito e metáfora, afirmando que a linguagem conceitual é a mais pobre, no sentido de “seu significado simbólico ser mais fraco”, isto é, a “lingua-

gem musical é a melhor metáfora, todas as outras expressões são, por sua vez, metáforas mais ou menos cruas disso.”

Em *Sobre verdade e mentira no sentido extramoral*, Nietzsche, como já se afirmou, atribui ao intelecto um valor de caráter utilitário; assim como à linguagem; no entanto, o homem resvala para o equívoco quando não aceita a metáfora para conceituação de algo.

Nietzsche afirma ainda que essa decodificação da realidade pertence somente ao universo humano. Afirma ser ilusão o homem crer que a linguagem possa transmitir essencialmente a verdadeira realidade; mas o filósofo não abdica da utilidade do conceito, uma vez que esse mesmo conceito se faz necessário para fins práticos.

O parágrafo quinto apresenta uma série de argumentos que alertam para o fato de que aquele que busca a verdade deve estar ciente de estar lutando contra um conjunto de preconceitos que se cristalizam na linguagem:

o material inteiro, no qual e com o qual mais tarde o homem da verdade, o pesquisador, o filósofo, trabalha e constrói, provém, se não da Cucolândia das Nuvens, em todo caso não da essência das coisas (VM §1).

O parágrafo sexto prossegue a investigação sobre a linguagem, e o filósofo garimpa os mecanismos que subjazem na formação de conceitos. Kofman (1993), em sua obra, *Nietzsche e a metáfora*, ao afirmar ser o conceito “em si um produto da atividade metafórica”, sugere que a metáfora seja esquecida e, em seguida, a autora comenta que, graças ao conceito, o homem organiza todo o universo em categorias lógicas bem ordenadas, sem assumir que ele está assim, dando continuidade a uma atividade metafórica mais arcaica.

Ela comenta ainda que o ponto de partida da formação dos conceitos seria a “impressão” inicial que, em si, pode ser interpretada como metáfora. Essa “impressão” seria “uma transpo-

sição de um estímulo nervoso”, o qual varia “de um indivíduo para outro” e que culmina ao produzir “sensações imagéticas individuais na linguagem simbólica de um dos cinco sentidos”; as impressões que se seguem seriam formadas a partir de uma associação por analogia “metaforicamente ligadas ao primeiro pela carga imitativa”.

Em um segundo momento, no processo da passagem da metáfora para o conceito, descrito por Kofman (1993), ocorre o agrupamento de milhares de metáforas atendendo às semelhanças. Em um momento terceiro, seria a transcrição das metáforas em conceitos que, segundo a autora, significaria a “transcrição do que é singular para o que é idêntico, do similar para com a unidade”.

No parágrafo sétimo, o autor demonstra como no processo de abstração se esconde uma desvalorização do elemento individual na formação do conceito, e apresenta a tese de que a consciência é uma simplificação do mundo. Kofman (1993) comenta que, seja a generalização, seja a fixação conceitual, todas ocorrem a partir de uma fixação de conceitos: “A fixação e a generalização foram alcançadas por uma série de metáforas.”

A desconsideração do individual e efetivo nos dá o conceito, assim como nos dá também a forma, enquanto a natureza não conhece formas nem conceitos, portanto também não conhece espécies, mas somente um X, para nós inacessível e indefinível (VM §1).

Em seguida Nietzsche retoma o tema da percepção e tece novas objeções ao princípio de causalidade, com o intuito de problematizar as estratégias de fundamentação do conhecimento científico, tendo em vista o caráter arbitrário da linguagem que subjaz na formação do conhecimento racional.

No último parágrafo da primeira seção prossegue a discussão empreendida nos anteriores; todavia, com ênfase à crítica à ciência, na medida em que, em última instância, ela mesma

constitui elemento central para que o homem perceba-se um ser superior em relação aos demais animais, embora o que realmente importa considerar sintetiza aquilo que o ser humano pensa a respeito de si mesmo, ou seja, de que é formado por categorias antropomórficas. Assim, a ciência, com suas pretensões, se embasa em algo extremamente humano e fugaz.

## **Interpretação e a verdade enquanto metáfora em Nietzsche**

A ideia de interpretação em Nietzsche parece ser sintomática de sua reação ao positivismo que, contemporâneo à sua produção acadêmica, exercia influência sobre as ciências. O método positivista defendia a possibilidade de o cientista, após superar os estágios teológico e metafísico pelos quais passara a humanidade, ao atingir um estágio positivo, embrenhar-se pelos caminhos do real entendimento das verdades objetivas, livre do subjetivismo.

Contrário ao positivismo, Nietzsche afirma, em um segundo nível do conceito de interpretação, segundo Niemeyer (2012) que o campo da interpretação se amplia: “na medida em que não o concebe só como interpretação de textos, senão também como conhecimento interpretativo do mundo”.

Todavia, Nietzsche não cai em um relativismo puro, uma vez que afirma que todas as interpretações são boas e aceitáveis, uma margem de oscilação se instala e, do mesmo modo, percebe-se uma qualidade nas interpretações de mundo que se mostra nos efeitos dessa interpretação, de acordo com a avaliação que se pode realizar e, ainda, conforme indica Niemeyer (2012), a interpretação é produto da atividade criadora humana: “A interpretação é o produto irrenunciável da capacidade criadora do homem, precisamente porque não é possível o conhecimento objetivo do mundo”. E, em um terceiro nível, Nietzsche define o próprio acontecimento do mundo como um procedimento inter-

pretativo, regido pela dinâmica de forças provindas da *vontade de potência*.

Ainda em relação a esse “conceito” de *interpretação*, em *Para além de bem e mal*, Nietzsche começa o aforismo 22, pedindo perdão por não resistir “à maldade de pôr o dedo sobre artes de interpretação ruins;” e alerta para o entendimento dos físicos como uma interpretação equivocada no sentido de que produzem uma distorção ao defender ideias modernas de igualdade, como se isso fosse possível concluir sem agir de má-fé por distorcer “o texto”.

De acordo com Nietzsche, eles querem entender que é natural que todos sejam iguais e que toda pessoa que se destaque deva ser eliminada. Todavia, Nietzsche inclina-se para a persuasão, alegando que é possível que alguém, com arte de interpretação oposta, leia, na mesma suposta natureza, considerando os mesmos fenômenos, algo totalmente diverso e consiga perceber que se trata de imposições de reivindicação de poder. Não se trata, para Nietzsche, de descobrir leis eternas e imutáveis presentes na natureza, mas, sim, de compreender que as forças constantemente estão se inter-relacionando a partir de um jogo na luta por poder.

O estilo metafórico da escrita seria, para Kofman (1993, p. 112), estratégico, tendo em vista que “ele multiplica as metáforas, repetindo as metáforas tradicionais e anexando-as às menos usuais.” Desse modo, ela indica que Nietzsche não repete as mesmas metáforas ao longo de sua escrita e aproxima seu entendimento com nosso esforço argumentativo de que a escrita em Nietzsche já é um modo de manifestar sua filosofia experimentalista e perspectivista: “A multiplicação de metáforas simboliza a pluralidade de pontos de vista com os quais o investigador depois de ter o conhecimento prévio deve atuar.” (1993:112).



## Considerações Finais

Nietzsche se coloca em atitude irônica em relação ao que ocorre em grande parte das trocas linguísticas, nas quais se empregam elementos predeterminados pelas estruturas gramaticais para, metaforicamente, retratar os fatos concernentes à verdade. Destaca a capacidade do intelecto como ilusionista.

Sempre dedicado à meta de comprovar o impulso à formação de metáforas, inicia o texto fazendo menção a esse importante recurso que o ser humano jamais dispensou. Para corroborar suas afirmações acerca das acepções diferentes que a palavra assume, cita Pascal, que teria dito que, se durante todas as noites tivéssemos os mesmos sonhos, repetidamente, confundiríamos o sonho com a própria realidade e nos manteríamos ocupados com ele tanto quanto com a nossa vida; em outros termos: sentimos as palavras sempre de forma diferente, de acordo com o momento em que vivemos.

Enfim, o intelecto e a linguagem teriam, para Nietzsche, um objetivo único e exclusivo que possibilitaria a praticidade das comunicações humanas, que significa não apenas a manutenção da vida gregária, mas também muito mais. A linguagem seria responsável pela criação de conceitos aceitos por todos os indivíduos em prol de um pacto de paz. Igualmente, ao cientificar-se de que o intelecto o distingue dos outros animais, o ser humano constata a sua superioridade em relação aos demais animais. Talvez por isso acredite ser o detentor da verdade.

## Referências

### *Obras de Nietzsche*

NIETZSCHE, Friedrich. **Crepúsculo dos Ídolos: ou Como se filosofa com o martelo**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Ecce Homo**. Trad. SOUZA, Paulo César. Companhia das Letras, 2009.

- NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo: Ensaio de uma crítica do Cristianismo**. Lisboa: Guimarães editores, LDA, 1988.
- NIETZSCHE, Friedrich. **O Anticristo: maldição do cristianismo**. Trad. SOUZA, Paulo César. Companhia das Letras, 2009.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Obras incompletas**. Tradução de Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1991 (Coleção Os Pensadores).
- NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos do espólio**: primavera de 1884 a outubro de 1885. Seleção, tradução e prefácio de Flávio R. Kotle. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Fragmentos finais**. Tradução e prefácio de Flávio R. Kotle. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

### *Artigos e demais obras*

- ALMEIDA, Rogério Miranda. **Eros e tânatos: a vida, a morte e o desejo**. São Paulo: Loyola, 2007.
- ALMEIDA, Rogério Miranda. **Nietzsche e Freud: eterno retorno e compulsão à repetição**. São Paulo: Loyola, 2005.
- ALMEIDA, Rogério Miranda. **Nietzsche e o paradoxo**. São Paulo: Loyola, 2005.
- BARRENECHEA, Miguel (org.) **Nietzsche e as ciências**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.
- BAZARIAN, JACOB. **O problema da verdade: teoria do conhecimento**. 4ª. Edição. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1994.
- BLONDEL, ERIC. **Nietzsche: a vida e a metáfora**. Trad. BARROS, Fernando de Moraes. São Paulo: Cadernos Nietzsche, 2004, v.16, pp. 7-51.
- DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Porto: Rés Editora, 2001.
- GABRIEL, Fabio Antonio. **Filosofando, noções Introdutórias**. São Paulo: Livro Pronto, 2010.
- GIACOIA JUNIOR, Osvaldo. **Nietzsche & Para além de bem e mal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego de filosofia**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.
- HAACK, Susan. **Filosofia das lógicas**. São Paulo: UNESP, 2002.
- HEIDEGGER, M. **Nietzsche II**. Trad. CASANOVA, Marco Antônio. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- HUGON, Paul. **História das doutrinas econômicas**. 9ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 1967.
- JÚNIOR, Ivo da Silva (org.) **Filosofia e cultura**. São Paulo: Barcarolla, 2012.

- KOFMAN, Sarah. **Nietzsche e a metáfora**. Tradução para o inglês de Duncan Large. Stanford, Califórnia: Stanford University Press, 1993.
- MARQUES, Antonio. **Nietzsche: cem anos após o projecto “Vontade de Poder-transmutação de todos os valores”**. Lisboa: Vega Universidade, 1989.
- MARTON, SCARLETT. **Nietzsche, a transvaloração dos valores**. Rio de Janeiro, Moderna, 2006.
- MARTON, SCARLETT. **Nietzsche: das forças cósmicas aos valores humanos. 3º edição**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MONTINARI, Mazzino. **Lo que dijo Nietzsche**. Barcelona: Salamandra, 2003.
- MORA, J. FERRATER. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Loyola, 2001.
- NIEMEYER, Christian. **Diccionario Nietzsche: conceptos, obras, influencias y lugares**. CANO Germán (tradutor para o espanhol). Madrid: Biblioteca Nueva, 2012.
- OLIVEIRA, Jelson. **A solidão como virtude moral em Nietzsche**. Curitiba: Champagnat, 2010.
- PASCHOAL, Antonio Edmilson. **A genealogia de Nietzsche**. Curitiba, Champagnat, 2003.
- PASCHOAL. **Nietzsche e a auto-superação da moral**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009 (Coleção Nietzsche em perspectiva).
- PASCHOAL. Antônio Edmilson. Transformação conceitual. **Revista Trágica: Estudos sobre Nietzsche**. 2º. Semestre de 2009, vol.2, n.2, pp. 17-30.
- PEREZ, Daniel Omar. **Kant e o problema da significação**. Curitiba: Champagnat, 2008.
- RESWEBER, Jean-Paul. **A filosofia dos valores**. Coimbra: Almedina, 2002.
- ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. **Os abismos da suspeita: Nietzsche e o perspectivismo**. Rio de Janeiro: Relume Damará, 2003.
- ROVIGHI, SOFIA VANNI. **História da Filosofia contemporânea**. São Paulo: Loyola, 2011.
- RUBIRA, Luís. **Nietzsche: do eterno retorno do mesmo à transvaloração de todos os valores**. São Paulo: Discurso Editorial: Barcarolla, 2010.
- RUBIRA, Luís. **Uma introdução à transvaloração de todos os valores na obra de Nietzsche**. Tempo da Ciência (UNIOESTE), (12) 24: 113-122, 2005.
- RUSS, Jacqueline. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Scipione, 1994.
- SAFRANSKI, Rüdiger. **Nietzsche, biografia de uma tragédia**. São Paulo: Geração Editorial, 2011.
- SALOMÉ, Lou Andreas. **Nietzsche em suas obras**. São Paulo: Editora Brasileira, 1992.

SIMÕES, Mauro Cardoso. **Nietzsche, a escrita e a moral**. Campinas: Editora Alínea, 2003.

TONGEREN, Paul Van. **A moral da crítica de Nietzsche à moral: estudo sobre Para além de bem e mal**. Curitiba: Champagnat, 2012.

WOTLING, Patrick. **Vocabulário de Friedrich Nietzsche**. São Paulo: Martins Fontes, 2011 (Coleção Vocabulário dos Filósofos).

# A autoria nas plataformas digitais: da colaboração ao anonimato no gênero *Fanfic*

Daniele Rodrigues Nunes

Paulo Fachin

## Introdução

A cultura digital propicia a produção de outros tipos de enunciados e, assim, novas práticas de comunicação na rede. A figura do sujeito que produz esses textos, o autor, também se modifica com essas novas tecnologias, surgindo a autoria compartilhada, prática que está ligada a *web 2.0*<sup>1</sup>, a segunda geração da Internet, que preza, principalmente, pela interatividade e a colaboração. Se no primeiro momento os sites serviam para envio de mensagem ou pesquisas diretas, agora, a comunicação e construção de textos acontece a partir da comunicação via rede mundial de computadores. A enciclopédia *Wikipédia*<sup>2</sup> é um exemplo dessa colaboração entre os usuários da web na criação de conteúdos, todos os verbetes são criados a partir de algum usuário, e cada um dele pode ser melhorado ou ter informações acrescentadas por outros indivíduos (SANTOS, 2018, p. 70). Dessa forma, tendo abertura para posterior edições, faz com que o texto não tenha um autor específico, mas seja fruto de diversas edições com o decorrer do tempo. O conhecimento passa a ser uma construção conjunta de várias ideias e pessoas, não mais centralizado em um único pensamento.

---

1. Termo utilizado para designar a segunda geração de dispositivos e serviços oferecidos na Internet, não se referindo as informações técnicas, mas a forma como o ambiente digital se modificou, sendo algo interativo e participativo (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016).

2. A *Wikipédia* é formada a partir da *wiki*, que é uma linguagem computacional que se utiliza para a edição de página, sendo aberta ao público ou de um grupo específico (WIKIPEDIA, 2021).

Segundo Azevedo (2018), a questão da autoria na contemporaneidade pode ser considerada uma prática de desapropriação. O autor não é mais dono do seu texto, mas apenas uma das partes da formação da escrita. O produto final é resultado de várias cópias, colagens e edições, transformando o texto em uma teia de retalhos que não tem apenas um autor, mas vários autores. Os autores, confrontados com as transformações advindas das tecnologias, podem extrapolar a ação criativa de novos textos, gerenciar, analisar e reconstruir aqueles que já existem. Assim, ao selecionar, editar, cortar e colar, eles desapropriam do autor original para se apropriar da obra e criar um novo projeto, aproximando seu trabalho de um 'ato de curadoria' (*apud* NEVES, 2021, p. 30-31).

Essa técnica de desapropriação basicamente é o que molda a ideia da *fanfic*, o *ficwriter* (autor de *fanfic*), utiliza uma obra original, recorta-a, molda e produz um texto final que é de sua autoria, mesmo que baseada inicialmente em outra. Essa é uma prática que autores do mundo todo fazem no universo do *fanfiction*, ou seja, "é uma imensa rede de escrita colaborativa entre fãs de produtos midiáticos como livros, filmes, séries e desenhos animados, reconfigurando antigos conceitos de autoria e pondo em xeque um novo perfil de autor presente na era digital contemporânea" (SANTOS, 2018, p. 60).

As plataformas de *fanfic* possibilitam que, além da escrita compartilhada, os autores possam utilizar do anonimato, ter uma identidade ficcional criada por cada um, para que possam interagir e dialogar com outros fãs sem a preocupação do julgamento da prática de fã. À vista disso, neste capítulo, buscamos refletir como a autoria é vista nas mídias digitais, tendo como base o gênero da cultura de fã, *fanfiction*. O papel do autor é um assunto amplo, por isso, neste momento faremos apenas uma breve discussão do assunto, exemplificando a partir de dados da plataforma de *fanfic*, o *Wattpad*.

## Autoria compartilhada nas *fanfics*

*Fanfic* ou *fanfiction* pode ser definido como histórias narrativas escritas por fãs, para fãs, tendo como base narrativas literárias ou ícones pop (BLACK, 2006). Nestes textos, o autor, ou *ficwriter* como é chamado nesse universo de fã, utiliza de um enredo original ou personalidades reais e elabora uma nova história, desenvolvendo relações entre personagens já existentes ou criando novos enredos, a fim de mostrar seu interesse àquela história ou inspiração e compartilhar com outros fãs o seu trabalho e tendo como base livros, quadrinhos, série, filme e, até personalidades reais como atores e cantores (AZZARI; CUSTÓDIO, 2016). De acordo com Jenkins (1992), a palavra *fanfiction* remete a expressão *fandom*<sup>3</sup>, sendo assim, *fanfiction* é a junção de fã + fiction (no inglês, ficção), ou seja, ficção escrita por fã (e para fã).

Textos deste gênero fazem parte do que Navas (2010) chama de cultura remix, que é “uma atividade global que consiste na troca criativa e eficiente de informações, possibilitada pelas tecnologias digitais e apoiada nas operações de recortar/copiar e colar” (NAVAS, 2010, p. 159). Essa técnica de colagem é posterior as tecnologias digitais, mas foi aprimorada com os novos recursos digitais. Knobel e Lankshear (2008) definem remix como “a prática de tomar artefatos culturais e combiná-los/manipulá-los de modo a gerar um novo tipo de mistura criativa” (KNOBEL; LANKSHEAR, 2008, p. 01). *Fanfic* enquadra-se no remix exatamente porque o autor utiliza de uma fonte original para criar outra história, dessa forma, como completa Aguiar (2011), “as fanfics desenvolvem-se quando um ou uma fã, ao ler ou tomar conhecimento de uma obra escrita, filmada ou advinda de mídias diversificadas, resolve criar outras histórias a partir do universo original que compreende personagens, tempo e espaço” (AGUIAR, 2011, p. 30).

---

3. Segundo Jenkins (1992), *fandom* significa ‘universo de fãs’ ou ‘comunidade de fãs’, grupo de pessoas que dividem a paixão por um determinado objeto cultural como livro, filme, série e etc, e a expressão deriva da junção das palavras inglesas *fan+kingdom* (reino de fãs).

O remix é amplamente utilizado pelos fãs como forma apreciação de obra fonte e é encontrada em comunidades de discussões sobre determinada ‘fonte cultural’ (Garofalo; Zandonadi, 2018), ou seja, livros, filmes e séries e etc. Na verdade, a cultura de fã é basicamente isso, apreciação e participação, transformando o simples consumo, em uma prática de produção de novos textos, dentro daquela determinada comunidade / *fandom* (JENKINS, 1992). O *ficwriter* se apodera da palavra do autor da obra fonte, transformando em suas próprias palavras, formando novos discursos que serão apreciados por outros admiradores desse universo ficcional (AZZARI; CUSTÓDIO, 2016).

Murakami (2016) que é um dos grandes nomes no Brasil em relação aos estudos das *fanfics*, aponta como a ‘prática de *fanfic*’ sempre impulsiona o fã-autor a querer mais, sendo esse fã o responsável pelas mudanças nas práticas que envolvem leitura e escrita desses textos. Os sites se modificam a partir da demanda dos fãs, nas suas necessidades de produção e interação com outros fãs, afinal a sociedade de consumo precisa desse fã. Segundo Murakami (2016), os *ficwriters*,

Atuam como contadores de novas histórias, conservando os textos canônicos na memória dos fãs, reavivando-o por meio de uma nova possibilidade de leitura e de alimentação do desejo de fã (e de paixão também), reafirmando sua identidade de fã e atendendo a demandas que não podem ser cumpridas no texto original (MURAKAMI, 2016, p. 91).

Dessa forma, as atividades que envolvem a escrita e leitura das *fanfics* on-line estão associadas a cultura de fã/participativa, pois com as novas mídias os consumidores passaram a ser “mais participativos e ativos em sua relação com os objetos de consumo” (SOUSA, 2018, p. 28). Assim, a escrita e leitura se modificaram para atender essas demandas, pois os textos que circulam nas plataformas digitais possuem propriedades específicas dessas novas tecnologias.



A prática de *fanfic* se modifica com decorrer dos anos, e se adapta de acordo com cada plataforma em que os textos são hospedados. Mesmo assim, a interação leitor-autor é algo constante e faz parte da construção dos textos. A comunicação acontece muitas vezes a partir dos comentários, assim os leitores podem opinar na trama e no enredo, deixando pequenas críticas (positivas ou negativas) na página da *fanfic* e, como possibilita o *Wattpad*, comentar partes específicas do texto. Isso faz com a leitura se torne um diálogo, já que outros leitores podem interagir a partir dos comentários, mostrando, como dito pelos próprios criadores do *Wattpad*, que a plataforma é uma rede social interativa.

Segundo Santaella (2007), não apenas a *fanfic* on-line, mas os textos das mídias digitais passam por um processo de reutilização de textos, já que com a interatividade, que é uma das características das novas tecnologias, os textos são reciclados e transformados a partir dessa interação. O processo de criar agora é acessar informações a distância em caminhos não lineares de hipertexto e ambientes hipermídias; enviar mensagens que ficam disponíveis sem valores hierárquicos; realizar ações colaborativas na rede; experimentar telepresença; visualizar espaços distantes; agir em espaços remotos; coexistir em espaços reais e virtuais; interagir em ambientes que simulam a vida e se auto-organizam; pertencer a comunidades virtuais com interação e, por imersão, em ambientes virtuais de múltiplos usuários (SANTAELLA, 2007, p. 79).

Os autores de *fanfics* utilizam essas práticas das mídias digitais para que, de forma interativa, possa recriar narrativas, ou como denominam Cope e Kalantzis (2009), fazer um *redesign*. A expressão, que da língua inglesa significa redesenhar, trata da ação de pegar textos e transformá-los em novos, sendo essa a ideia básica da *fanfic*. Baseada em uma obra ficcional, o *ficwriter* redesenhará a história da forma, elaborando uma nova obra, sendo este produto final da própria autoria.

## Anonimato dos *ficwriters*

Para a escrita da *fanfic*, o autor precisa recorrer não apenas a fonte ficcional, mas ao próprio conhecimento de mundo, utilizando de “[...] elementos que vão combinar e confrontar com aqueles que consegue extrair do texto lido” (VARGAS, 2005, p. 65). Para isso, no mundo das *fanfics*, esses textos, mesmo baseados em outras narrativas ou mundo ficcionais, são novas obras e que pertencem a esses fã-autores ou apenas, escritores, que orgulhosamente afirmam que esses textos são seus trabalhos (MURAKAMI, 2016). Mas então, se os *ficwriters* são os autores destes novos textos, como fica a figura do autor da obra fonte? Ele também é autor?

A discussão envolvendo autoria e direitos autorais ocorre desde os primórdios das *fanfics*, mas com as mídias digitais, a questão de autoria compartilhada foi ampliada e novos tópicos foram adicionados ao debate, envolvendo até o âmbito jurídico. Quando o fã está (re)escrevendo um texto a partir do seu amor pela obra original, mesmo que de forma não intencional, é considerado por alguns uma quebra dos direitos autorais da obra fonte. Nos anos de 1990, muitos escritores abriram processos contra autores de *fanfics*, por acreditar que eles estavam usufruindo de suas obras para benefício próprio, mesmo que não de forma financeira (PIRES, 2021).

Como solução, no advento da mídia digital e a maior circulação dos textos e, conseqüentemente, maior visibilidade das obras, algumas plataformas de *fanfics* orientavam seus usuários que deixassem em evidências notas sobre a questão autoral, sinalizando que suas histórias são baseadas em outras obras e que não possuem direito perante elas, assim como não lucram financeiramente com essas histórias. Hoje em dia, os direitos autorais estão voltados para as próprias *fanfics*, sendo assim os *ficwriters* são protegidos perante a lei. O Wattpad (2020), por exemplo, deixa claro em suas diretrizes:

Os usuários não têm permissão para postar histórias que não sejam de sua propriedade, a menos que tenham permissão legal do proprietário e possam fornecer evidências quando solicitadas. Quaisquer livros<sup>4</sup> publicados que sejam de terceiros serão sempre imediatamente removidos assim que forem denunciados ou que nós os descobrirmos. Se o livro em questão não for publicado, solicitamos que o proprietário nos envie um Pedido de Remoção por DMCA e removeremos os livros infratores o mais rápido possível! (CENTRAL de ajuda: *Wattpad*, 2020, on-line).

No Brasil, a questão de direitos autorais envolvendo as *fanfics* está coberta juridicamente a partir de classificações legais sendo ele uma obra literária e obra derivada, sendo assim, segundo a Lei n.º 9.610/98, constitui “criação intelectual nova, resulta da transformação de obra originária” (BRASIL, 1998, [artigo 5º, VIII]).

Se anteriormente os autores das obras fontes denunciavam e processavam os autores de *ficwriters* (hoje ainda acontece, mas com menor frequência), percebeu-se que essa ação era prejudicial, afinal poderia gerar antipatia do público e/ou fandom, afinal a prática de escrever e publicar *fanfic* é uma forma de divulgação da obra fonte, possibilitando que mais fãs possam conhecer a inspiração da história, sendo então benéfico para os autores (PIRES, 2021). Mesmo assim, os *ficwriters* quase sempre utilizam um *username*, ou seja, apelido on-line como forma de criar uma nova identidade no Universo *fanfic* e se proteger caso haja algum problema relacionado a briga judicial por direitos autorais.

No *Wattpad* ou em outras plataformas que circulam os textos do gênero *fanfic* on-line, os autores presam pela não identificação própria, e isso não acontece apenas por vergonha dos

---

4. No *Wattpad* eles tratam as *fanfics* como livros, por isso várias vezes será citado assim ao estar diretamente falando sobre histórias criadas por fãs, exatamente porque a plataforma acredita que àquela é uma obra original escrita pelo *ficwriter*, assim um livro.

próprios escritos, mas o anonimato é atrativo nas redes sociais, porque dessa forma, a pessoa não precisa se preocupar com aparência, questões econômicas e mobilidade física (CRUZ, 2001). Nos fóruns de fãs e nos sites específicos para postagem de *fanfics*, o objetivo não é apenas esconder a própria identidade, mas criar uma nova, em que o usuário está livre para ser quem quiser. Nesse mundo virtual, a caracterização pessoal é feita muitas vezes a partir do discurso, assim como explicam Vieira e Brito (2016),

O sujeito inscreve e é inscrito pela linguagem, através da qual escreve sobre o seu estado emocional, as ações do cotidiano, sua localização espacial, aspectos da vida amorosa, profissional etc. O sujeito/fã encontra nas redes de organização virtual uma forma de expressarem o afeto socialmente marginalizado e, por meio das práticas discursivas, ele escreve sobre a sua identidade, sobre desejos e frustrações. A escrita de si apresenta-se, portanto, como um mecanismo de exteriorização da interioridade, ou seja, de exposição daquilo que lhe confere individualidade, ao mesmo tempo em que incorpora e internaliza um *habitus* ligado a *fan culture* (VIEIRA; BRITO, 2016, p. 67).

Essa liberdade (e necessidade) de criar a própria identidade se mostra como uma forma de expressar a personalidade individual diferente daquele definido por terceiros como pais ou instituição pública, por isso, o uso de *usernames*, que da língua inglesa significa ‘nome de usuário’, é geralmente relacionado ao *fandom* que pertence como sobrenome ou junção de palavras para nomenclaturas novas.

Poder se comunicar com outros fãs sem se preocupar com questões de aparência ou mobilidade e até questões econômicas, faz com que a o anonimato dos *fanfiqueiros* seja atraente e muito utilizado não apenas pelos *ficwriters* como leitores, tendo autono-

mia em expressar sua paixão pela obra fonte, sem se preocupar com julgamentos.

## ***O ficwriter no wattpad***

*Wattpad* é, atualmente, uma das plataformas mais utilizadas para leitura on-line, não apenas de fanfics, mas textos originais e ebooks. Fundada em 2006 pelos engenheiros canadenses Ivan Yuen, Allen Lau, e a diretora de conteúdo Ashleigh Gardner (também canadense). A plataforma, inicialmente, tinha como objetivo ser um aplicativo para leitura móvel de fácil acesso (ANDRADE, ARRUDA, SILVA, 2014).

Segundo dados do próprio site, mais de 90 milhões de pessoas utilizam o *Wattpad* mensalmente. Ela deixou de ser um simples aplicativo de leitura on-line, para uma empresa de entretenimento e publicações de livros originais. Na verdade, segundo a própria criadora, hoje em dia o *Wattpad* é uma rede social. Sendo que 90% dos usuários são apenas leitores, e somente 10% escritores.

Para utilizar a plataforma *Wattpad* é necessário fazer um cadastro, mesmo que a pessoa utilize apenas para leitura. Nesse momento que o *fanfiqueiro*<sup>5</sup> escolherá seu nome de usuário, ou *username* (que pode ser modificado posteriormente). Por fim, também é preciso criar uma palavra-chave/senha (figura 01). Esse *username* é a identidade que o autor ou leitor de *fanfic* utilizará para interagir na plataforma, a partir de postagens ou comentários.

---

5. *Fanfiqueiro* é o nome dado à pessoa que está envolvida no universo *fanfic*, sendo *ficwriter* ou leitor.

Figura 1: Cadastro Wattpad

**Já está quase lá.**

Precisamos de alguns detalhes para manter contacto consigo.

**Nome de utilizador**

Username is required.

**Email**

Email is required.

**Nova palavra-passe**

[Mostrar](#)

**Confirmar palavra-passe**

[Mostrar](#)

Ao clicar abaixo, concorda com os [Termos do Serviço](#) e a [Política de Privacidade](#) do Wattpad.

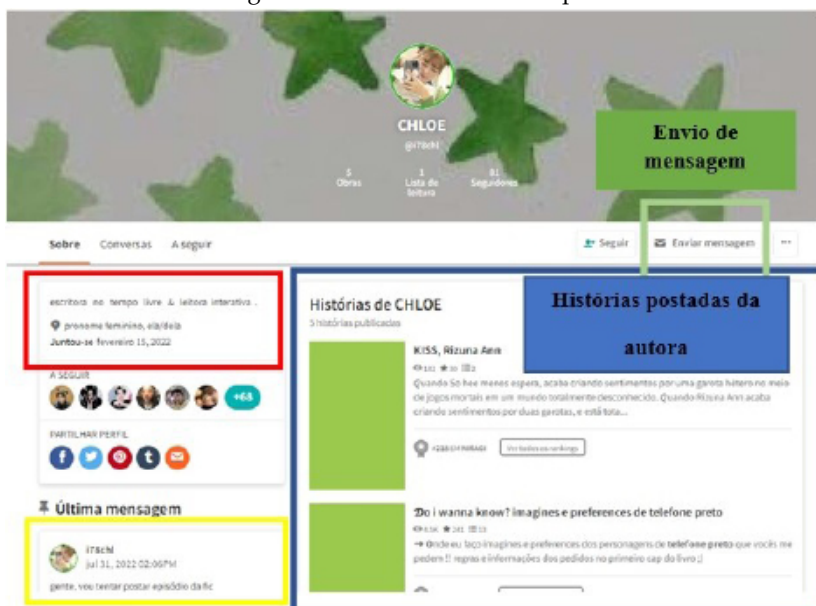
[Continuar](#)

Fonte: Wattpad (2022). Disponível em: <https://www.wattpad.com/>. Acesso em: 10 jan. 2023.

A criação de um perfil no *Wattpad* significa ter uma nova identidade específica para o *fanfiqueiro*. É a partir dessa persona que ele irá se comunicar com outros fãs, leitores e *ficwriters*, e também uma forma de manter o anonimato nessas interações. Ser fã as vezes é uma prática questionada na sociedade, por isso muitos optam por se esconder atrás de perfis sem identificação direta com sua identidade civil.

No perfil do *Wattpad* (figura 01), o usuário poderá acrescentar apenas dados que queira, não há necessidade de identificar gênero ou idade, muito menos nome verdadeiro. Dessa forma, alguns gostam de personalizar tal local com frases próprias ou indicar que quais *fandoms* participa. Neste local também fica visível quais histórias o *ficwriter* escrever e quais leituras está acompanhando, assim como pequenas postagens que aparecerão no seu perfil como qualquer rede social.

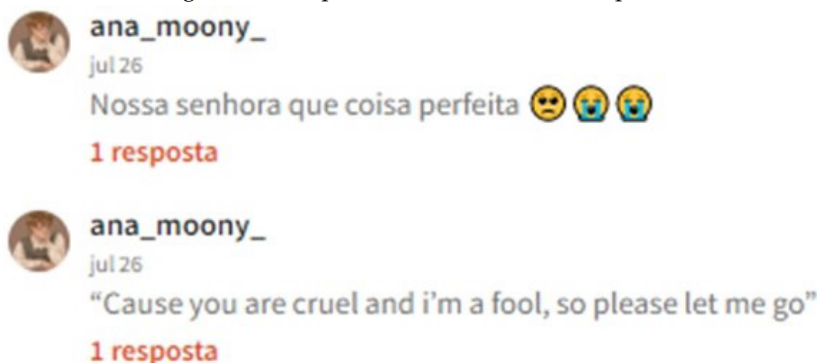
Figura 2: Perfil usuário do Wattpad



Fonte: Wattpad (2022). Disponível em: <https://www.wattpad.com/user/i78chl>. Acesso em 10 jan. 2023

É a partir desse perfil que o usuário poderá salvar as histórias que está lendo, assim como as que escreve, basicamente sua identidade como fã. Aos produzir as *fanfics*, os autores deixam o papel de ‘apenas’ leitores para também escrever as próprias histórias. Se antes, na *fanfic* impressa, o autor escrevia e distribuía seu material, sem ter contato com seus leitores, ou de forma reduzida, hoje, com a Internet, fez com que a distância geográfica não seja empecilho para a interação entre autor-leitor, pelo contrário, a conversa entre os dois lados tornou-se necessária. O interlocutor/leitor após ler o texto, consegue manifestar suas impressões a partir dos comentários em redes sociais e até mesmo na plataforma de leitura.

Figura 3: Exemplo de comentários no Wattpad



Fonte: MATRISU93 (2022). Disponível em: <https://www.wattpad.com/1176481450-i-love-u-so-please-let-me-go>. Acesso em: 06 jan. 2023.

Os autores incentivam seus leitores a deixar comentários, como forma de avaliação do próprio trabalho, e até mesmo sugestões para o enredo do texto. Se a história possui mais de um capítulo, é comum o autor que não tem a história totalmente escrita, observar as sugestões de seus leitores e utilizar na própria trama. Mesmo em histórias completas, os *ficwriters* podem editar esses textos, para corrigir questões gramaticais ou de enredo. Geralmente os autores deixam em evidência quando a história foi ou está sendo editada, para que os antigos leitores possam reler o texto ou que saibam que ela está passando por mudanças.

Assim, após a leitura, o interlocutor/leitor fará sua avaliação a partir dos comentários, que são parte importante na prática do *fanfiqueiro*. O *ficwriter* será capaz de observar como a sua história está sendo recebido pelo público, o que pode ser melhorado e mudado. Esse retorno imediato só é possível graças ao formato interativo das mídias digitais, que permite essa conversa entre leitor-autor.

Na figura 4, o autor deixou um comentário no final do primeiro capítulo, falando sobre um dos personagens e porque a escolha dele para fazer parte da sua história. Tal prática é comum quando os *ficwriters* querem se conectar a seus leitores,



fazendo esse diálogo que pode continuar por toda a história (demais capítulos).

Figura 4: Comentário do autor FANTASMA\_DO\_CEDRIC (2022)

E lá vamos nós com outra fanfic hehehe.

Jeremy será uma espécie de novo stickman, ele não tinha noção de que a maldição do Stickman era mais complexa do que ele imaginava. Basicamente, antes de ser o Stickman, a criatura era um humano normal que matou o antigo stickman, e assim se tornou seu sucessor e é forçado a matar as pessoas que lêem seu poema. Porém Jeremy acabou ficando preso na casa por sua alma ter se prendido lá e ninguém ter o libertado da maneira correta. Basicamente, Harry vai liberar Jeremy, Harry vai desafiar a morte outro a vez e acabar virando amigo do Jeremy e então vai ajudar Jeremy a criar o caos e a espalhar o poema em busca de encontrar Emma e matar ela.

Sim, ele mal apareceu no filme mas eu peguei carinho e agora criei uma fanfic onde ele vai se vingar da Emma.

Bom, alguém precisa me fazer parar de ver filmes de terror e me apegar a personagens sabendo que uma hora ou outra vão morrer :).

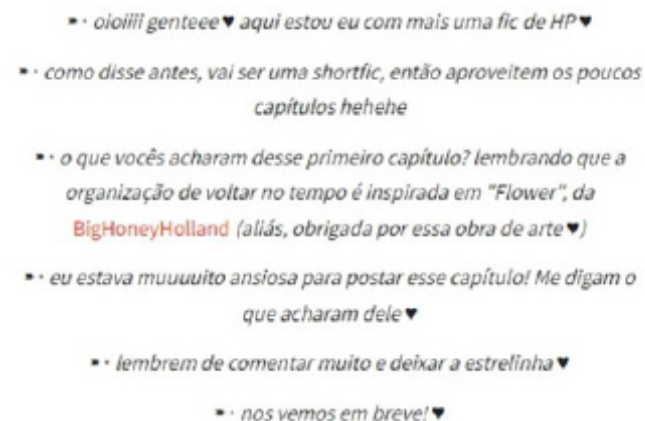
Fonte: FANTASMA\_DO\_CEDRIC (2022). Disponível em: <https://www.wattpad.com/1114591490-harry-potter-e-o-legado-de-stickman-cap%C3%ADtulo-1>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Esse momento de interação do autor-leitor é de grande importância para a prática da *fanfic*, já que antes das mídias digitais os textos que circulavam nos *fanzines*<sup>6</sup>, o retorno dos leitores em relação as histórias aconteciam apenas nos eventos especiais do *fandom* ou utilizando cartas, e hoje, esse momento ocorre de forma mais fácil e quase imediata nas plataformas. No universo *fanfic*, os comentários são de tal importância que os *ficwriters* incentivam seus leitores a comentarem (figura 5).

6. *Fanzine* remete a junção das duas palavras inglesas *fan* + *magazine* (revista), ou seja, revista de fãs, tendo uma estrutura caseira e de circulação limitada em eventos ou por meio do correio entre a comunidade de fãs específicos (VARGAS, 2006).

A partir dos comentários, os autores podem responder quase instantaneamente, fazendo com que esse diálogo de ambas as partes aproxime as duas figuras, em uma interação constante que possibilita até melhoria na própria história, se tornando uma produção colaborativa, característica marcante da cultura digital (ROJO, 2012). Essa colaboração acontece porque a partir dos comentários e com a característica de postagem das *fanfics* nas plataformas digitais, possibilitando a edição dos textos já postados, o *ficwriter* poderá modificar sua história quantas vezes quiser.

Figura 5: Comentário do autor Nocedalights (2022)



Fonte: NOCEDALIGHTS, 2022. Disponível em: <https://www.wattpad.com/891666719-destiny-harry-potter-five-years-before>. Acesso em: 10 jan. 2023.

Dessa forma, ao contrário dos livros impressos, que após passar por um editor e redator, possuem sua versão final ao chegar nas prateleiras das livrarias e bibliotecas, as *fanfics* são constantemente modificadas, mostrando como a escrita no meio digital não é fixa, e por isso que nós precisamos nos atualizar nas práticas de leitura e escrita digital.

## Considerações finais

O presente capítulo objetivou discutir a figura do autor nas mídias digitais, tendo enfoque o gênero *fanfic*. Para tanto, foi feita uma breve discussão teórica em relação a ideia de autoria, como as novas tecnologias trouxeram novas possibilidades na ação de produzir, como a autoria compartilhada, assim como a questão do anonimato ser muito utilizada na rede, principalmente, no meio das discussões de cultura de fã. Por fim, apresentamos uma curta análise da figura do autor na plataforma *Wattpad*.

Percebemos que já existe a descentralização do autor, sendo, a escrita compartilhada, uma prática cada vez mais comum com a produção digital. Na Internet, o ato de copiar, editar, remixar e colar são comuns na comunicação rápida na era tecnológica. Ao vermos uma postagem, copiamos e enviamos para alguém, ou repostando aquilo, adicionando comentários nossos. Dessa forma, o autor, deixa de ser uma figura solitária para ter vários rostos, quando o texto passa por diversas modificações ao ser repassada e acessada na rede mundial de computadores.

Além disso, além da autoria compartilhada, quando se pensa, principalmente, na cultura de fã, o anonimato serve para dar segurança tanto na postagem das *fanfics*, quanto demais discussões que envolve *fandoms*. Ainda há certo preconceito em atividades que envolvem a prática de ser fã e, por muitas vezes, esse anonimato faz com que as pessoas não precisem se preocupar com aparência ou questões econômicas, todos são 'iguais' perante os perfis criados nas plataformas.

Por fim, ressaltamos o destaque de se discutir a questão da autoria nas mídias digitais, afinal, isso está diretamente ligado a construção do texto. A forma de utilizar as novas tecnologias não se limita apenas ao conhecimento técnico de usar as plataformas, mas refletir como a cultura digital vem modificando a forma de pensar e se comunicar.

## Referências

AZEVEDO, A. C. O; PEREIRA, M. H. M.; AYRES, D. J. O Tweet como um gênero discursivo digital materializado no suporte Twitter. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 27, n. 79, supl., jan./abr. 2021.

AZZARI, Elaine F.; CUSTÓDIO, Melina AP. *Fanfics, Google Docs...* A produção textual colaborativa. In: ROJO, Roxane (org.). **Escol@ conectada: os multiletramento e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 73-92.

BLACK, Rebecca W. **Access and affiliation: The literacy and composition practices of English-language learners in an on-line fanfiction community**. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. v. 49, out. 2005. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/627f/9be6258a692fa4f9bd5c4103839287e6c360.pdf> Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

CENTRAL de ajuda: **Wattpad**, 2020, disponível em: <https://support.wattpad.com/hc/pt>. Acesso em 10 jan. 2023.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. London: Routledg, 2000.

DUDENEY, Gavin, HOCKLY, Nicky, PEGRUM, Mark. **Letramentos digitais**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2016.

FANTASMA\_DO\_CEDRIC. Harry Potter e o legado de Stickman. **Wattpad**, 2022. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1114591490-harry-potter-e-o-legado-de-stickman-cap%C3%ADtulo-1>. Acesso em: 10 set. 2022.

JENKINS, Henry. **Textual Poachers: television fans & participatory culture**. Nova York: Routledge, 1992.

KNOBEL, M. LANKSHEAR, C. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução: LOPES, M. F. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTRISU93. I love U so. **Wattpad**, 2022. Disponível em: <https://www.wattpad.com/1176481450-i-love-u-so-please-let-me-go>. Acesso em: 10 set. 2022.

MURAKAMI, Raquel Yukie. **O ficwriter e o campo da fanfiction: reflexão sobre uma forma de escrita contemporânea**. 2016. Dissertação (Mestrado) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Andrea Saad Hossne, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2016.

NEVES, André de Jesus. **AUTORIA, APROPRIAÇÃO E PRÁTICAS COLABORATIVAS EM PLATAFORMAS LITERÁRIAS DIGITAIS**. 2021. Tese (Doutorado) sob orientação do Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Luciene Azevedo, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

NOCEDALIGHTS. *Destiny: Harry Potter*. **Wattpad**, 2022. Disponível em: <https://www.wattpad.com/891666719-destiny-harry-potter-five-years-before>. Acesso em: 15 set. 2022.

PIRES, Andressa Andrade. **FANFICTION: O MODELO AUTORAL DA ESCRITA DE FICÇÃO DE FÂS DE PRODUTOS DA INDÚSTRIA DO ENTRETENIMENTO**. 2021. Dissertação (Mestrado) sob orientação do Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2021.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. In: MOURA, Eduardo; ROJO, Roxane (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

SANTOS, Anderson Guerreiro dos. **DA CULTURA COLABORATIVA AO LIVRE ACESSO: EXPRESSÕES E COMPORTAMENTOS AUTORAIS NO CIBERESPAÇO**. 2018. Dissertação (Mestrado) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Juciane dos Santos Cavaleiro, Universidade Estadual do Amazonas, Manaus, 2018.

SOUZA, Karen Dias de. **A escrita de narrativas na internet: análise intergenérica do gênero fanfiction**. Dissertação (Mestrado) sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Raquel Salek Fiad, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

# Políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* no contexto de fronteira<sup>1</sup>

Maria Elena Pires Santos

Tatiane Lima de Paiva

Ilídio Macaringue Macaringue

## Introdução

No contexto de formação dos Estados Nacionais, cada país adota as suas políticas linguísticas<sup>2</sup>, como um complemento fundamental para o exercício da soberania e de produção e reprodução de semelhanças a partir das quais se deve pensar o país no mundo, razão pela qual se busca a neutralização das diversidades linguísticas e culturais no território do Estado, no sentido de uma nação, um povo, uma língua. No Paraguai, país que faz fronteira com o Brasil e a Argentina, por exemplo, são oficiais as línguas castelhana e guarani. No entanto, extrapolando o controle, faz parte das práticas discursivas, naquele país, também o jopará, resultado do entrelaçamento do castelhana e do guarani e que, embora seja amplamente utilizada nas práticas de linguagem cotidianas – como pode ser percebido nas práticas de linguagem dos trabalhadores informais nas ruas e em jornais locais de Ciudad del Este, localizada na Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina, geralmente é vista como guarani “errado” ou castelhana “errado”.

Podem ainda ser observadas em combinações no espaço público, seja nas práticas orais, nas fachadas de lojas, nos *outdoors*,

1. Este artigo é uma versão em português do artigo intitulado “Políticas lingüísticas *in vivo* e *in vitro* en el contexto de frontera”, publicado pela revista *European Scientific Journal* (<https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n22p63>).

2. Esse conceito - que será discutido mais adiante - embora considere a distinção entre política linguística *in vitro* e política linguística *in vivo*, por se mostrar importante para as discussões aqui propostas, está empregado para “referir, tanto ao estabelecimento de objetivos (sócio)linguísticos, como aos modos de concretização dos mesmos” (MAHER, 2008, p. 411).

nas ruas, em folhetos, etc., as línguas portuguesa, chinesa, coreana, árabe, entre outras línguas, caracterizando o que Shohamy e Gorter (2009) e Blommaert e Maly (2014) denominam de “Paisagem Linguística”. Essa configuração, resultante do mundo globalizado e interconectado, reflete a “superdiversidade”, termo cunhado por Vertovec (2006), para se referir à ‘diversificação da diversidade’ que, segundo o autor, é impulsionada pela mobilidade de pessoas ao redor do mundo, pela complexidade e pela imprevisibilidade contemporâneas.

A divergência entre a invenção de línguas unificadas e homogeneizadas, vinculadas ao estado/nação, de um lado, e as práticas de linguagem, de outro, exemplifica o que Calvet (2007) caracteriza, respectivamente, como Política Linguística *in vitro* e Política Linguística *in vivo*. Embora entendamos que a simplificação estabelecida por essa dicotomia não recobre as práticas de linguagem, principalmente na fronteira, esta perspectiva pode nos ajudar a compreender a complexidade da fronteira, suas práticas de linguagem e significados culturais. Assim, compreendemos que as Políticas Linguísticas não são apenas desenvolvidas pelos Estados ou pelos órgãos por si delegados. As pessoas socialmente instituídas podem levar a cabo de forma implícita ou explícita ações de políticas linguísticas e, por essa via, manifestar suas relações de poder que, segundo Foucault (2001; 2004) são exercidas e produzidas em diferentes contextos.

Nesse cenário, devido à potência das relações de força e de poder que as línguas e culturas carregam consigo, as políticas linguísticas *in vitro* do Estado Paraguaio estão a ser colocadas em xeque pelas políticas *in vivo* que tomaram conta de Ciudad del Este, o que nos permite reconfigurar os nossos posicionamentos sobre a diversidade linguístico-cultural e nos “possibilita um modo de pensar o uso da linguagem e da identidade que evita categorias fundacionalistas” (PENNYCOOK, 2006, p. 81), ou seja, estas não derivam da lógica das ideologias dominantes de códigos fixos e delimitados e identidades unificadas. Da mesma forma como a linguagem passa a ser concebida como

co-construída nas interações humanas como forma de realizar práticas sociais (FAIRCLOUGH, 2001), também as identidades não são pré-dadas, mas performatizadas nas práticas discursivas (PENNYCOOK, 2006; MOITA LOPES, 2013) e, por isso, complexas, híbridas e mutáveis.

Considerando as configurações de linguagem ligadas ao Estado-nação e aquelas realizadas nas interações rotineiras, neste artigo nos interessa compreender como as políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* se atualizam na paisagem linguística de Ciudad del Este, a partir de imagens fotográficas, mais especificamente no microcentro voltado para o turismo de compras, na região de livre comércio da cidade.

Assim como as sociedades não são fixas e imutáveis, os membros desta fronteira também não o são, pois como afirmam Cuhe (2002) e Canclini (2009), por meio da cultura e da linguagem os sujeitos (des)constroem o cotidiano nas suas práticas discursivas e emolduram as relações sociais. Defendendo a linguagem como uma prática social (conf. FAIRCLOUGH, 2001), fica implícito que linguagem e sociedade são indissociáveis na promoção das políticas linguísticas.

A partir dessas considerações iniciais - que serão posteriormente ampliadas - para realizar o objetivo proposto, este artigo se ancora na área da Linguística Aplicada que propõe abordagem de práticas situadas em contexto, numa perspectiva interdisciplinar (CAVALCANTI, 2006; MOITA LOPES, 2006; SIGNORINI, 2015) entre outros. Orienta-se por uma abordagem qualitativa/interpretativista que “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 17).

Para tanto, esse artigo está organizado nas seguintes seções: para além da introdução, onde apresentamos a panorâmica geral do trabalho, temos a primeira seção, na qual fazemos a descrição do campo de pesquisa e caracterizamos o contexto de fronteira onde se encontram Ciudad del Este/Paraguai e Foz do



Iguaçu/Brasil. Na segunda, trazemos os fundamentos teóricos que embasam o artigo. Na terceira, apresentamos a análise da paisagem linguística resultante de fotografias selecionadas, nas quais exploramos as práticas de linguagem decorrentes políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro*. Por último, na conclusão, retomamos as linhas da pesquisa que nos permitiram constatar como, em Ciudad del Este, se configuram as políticas linguísticas do Estado e aquelas promovidas nas práticas cotidianas.

## Fronteiras: entre limites e mobilidades

Para tratar das políticas linguísticas atualizadas na paisagem linguística de Ciudad del Este, torna-se central inicialmente situar a Tríplice Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina, cenário em que há uma intensa mobilidade de pessoas em todas as direções, seja motivada pelo turismo ou por outras razões, como o comércio, que se apresenta diversificado em cada uma das cidades fronteiriças, forte incentivo para esse trânsito. A área comercial de cada um dos três países, embora separados pelo rio Paraná e pelas respectivas aduanas, se encontram em um contínuo urbano unido pela Ponte da Amizade (Brasil/Paraguai) e Ponte da Fraternidade (Brasil/Argentina). Na foto abaixo podem ser observadas Foz do Iguaçu/Brasil (margem direita da foto) separada de Ciudad del Este/Paraguai (margem esquerda da foto) pelo rio Paraná.



1 - Foto aérea da Tríplice Fronteira<sup>3</sup>

3. Foto adquirida de <https://tyba.com.br/br/home/>, acesso em 28/05/2019.

Foz do Iguaçu/Brasil, com 256.088 habitantes<sup>4</sup>; Puerto Iguazu/Argentina, com 80.020 habitantes<sup>5</sup>; Ciudad del Este/Paraguai, com 387.538 habitantes<sup>6</sup> constituem a Tríplice Fronteira. Conjuntamente, a população das três cidades soma em torno de 600.000 habitantes. Além dessa população, a região recebe um contingente significativo de visitantes de todas as partes do mundo, atraído pelo intenso comércio e pelo importante polo turístico, principalmente as Cataratas do Iguaçu, cânion por onde passa o Rio Iguaçu e que, em 2016, só do lado brasileiro<sup>7</sup>, receberam 1,5 milhão<sup>8</sup> de visitantes e também a Usina de Itaipu.

A área de comércio instalada na Tríplice Fronteira – principalmente no livre comércio da Ciudad del Este – propicia a mobilidade de pessoas em todas as direções, sendo comuns transportes coletivos que atravessam os três países, com a indicação “transporte urbano internacional”. No Brasil, como no Paraguai e na Argentina, é recorrente a prática de comércio em quatro moedas: real/brasileira; guarani/paraguaia; peso/argentina; dólar/americana. O trânsito de veículos e pessoas é mais intenso entre o Brasil e o Paraguai, o que levou à reivindicação da comunidade local pela construção de mais uma ponte para ligar os dois países, cuja pedra fundamental foi lançada em maio de 2019. Batizada como Ponte Internacional da Integração, será cus-

---

cd213\_504. Assunto: Vista aérea da cidade de Ciudad del Este (direita) Rio Paraná, centro e Foz de Iguaçu ao fundo - Ponte da Amizade sobre o rio Paraná / Local: Foz do Iguaçu - Paraná - PR; Ciudad del Este - Paraguai / Data: 11/2009 - Crédito: Delfim Martins / Tyba.

4. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em 15/02/2017

5. Guiafe (2010) Disponível em <http://www.guiafe.com.ar/municipios/misiones/Puerto%20Iguazu-poblacion.php>. Acesso em 15/02/2017.

6. Municipalidad de Ciudad del Este (n.d.) <http://www.mcde.gov.py/vistas/historia.php>. Acesso em 15/02/2017.

7. Localizadas no Rio Iguaçu, que separa Brasil e Argentina, as Cataratas podem ser visualizadas tanto do lado brasileiro como do lado argentino, ambos constituindo um importante polo turístico.

8. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/editoria/meio-ambiente/2017/02/parque-nacional-do-iguacu-bateu-recorde-de-visitantes-em-janeiro>, acesso em 15/02/2017.

teada com recursos da Usina Hidrelétrica de Itaipu, que pertence ao Brasil e ao Paraguai e gerenciada pelo Governo do Estado do Paraná.

Focalizando as fronteiras aqui retratadas, Albuquerque (2010, p. 48) afirma que “as fronteiras devem ser vistas como um campo singular de relações sociais entrelaçadas com os atuais processos de globalização e de redefinição do papel dos limites entre os Estados Nacionais”, visto que, com a globalização, as fronteiras tornaram-se mais híbridas, complexas e fluidas.

A Tríplice Fronteira, ao mesmo tempo em que é um espaço físico, no qual transitam pessoas e bens, é regida por normas legislativas específicas emanadas dos respectivos Estados, de trânsito ou de acolhimento, também se particulariza por ser simbólica pelo fato de as pessoas, ainda que não sejam as ‘donas do território’, já que é pertença dos Estados Nacionais, exercem ações que modificam as suas vidas e vivências nestes contextos, por meio de ressignificações dos espaços delimitados, o que em tese significa que esses espaços tornam-se permeáveis e fluidos por conta das relações que os povos estabelecem entre si, quase que legislando sobre interesses recíprocos. Sob a óptica de Rushdie (2007, p. 342) a fronteira é “como uma linha fugidia, visível e invisível, física e metafísica, amoral e moral”. Assim, se por um lado a fronteira é passível de fiscalização e punição em relação àqueles que buscam a travessia, por outro é lugar de encontros e diálogos, dando margem também à transnacionalização, como ocorre nesse cenário da Fronteira Brasil/Paraguai/Argentina.

A região metropolitana de Ciudad del Este é a segunda maior do Paraguai e comporta 4 municípios, nomeadamente a própria Ciudad del Este, Hernandarias, Minga Guazú e Presidente Franco, totalizando uma área de 1017 km<sup>2</sup>. Destes, Ciudad del Este, nosso cenário de pesquisa, cobre uma área de 104 km<sup>2</sup>, localizando-se no extremo leste do país, às margens do rio Paraná, ficando a 327 quilômetros de Assunção, capital do país. Ciudad del Este é a capital do estado de Alto Paraná, sendo responsável pela metade do PIB (Produto Interno Bruto) do país. Dois

polos movimentam a sua economia: o agronegócio e o comércio. Cosmopolita, nela vivem e/ou transitam pessoas de diferentes países e nacionalidades que buscam oportunidades de negócio, de emprego e de estudos, destacando-se brasileiros, árabes, chineses, coreanos.

Para além do agronegócio e do comércio, o turismo desempenha um papel muito importante no contexto da diversidade linguístico-cultural que caracteriza a cidade. Das principais atrações turísticas, destacamos os seguintes lugares: a represa da Usina de Itaipu, uma das maiores hidroelétricas do mundo; os saltos del Monday, quedas d'água do rio de mesmo nome; o Monumento Científico Moisés Bertoni, uma área protegida onde está a casa na qual ele realizava suas investigações e publicações; o lago da República, que é um espaço de recreação e está rodeado de vegetação; a Catedral de San Blás, que tem o formato semelhante a de um barco e o Museu “El Mensú”, localizado no prédio da prefeitura.

Ciudad del Este é uma das cidades mais movimentadas do Paraguai, devido à intensa circulação de pessoas, bens e mercadorias, sendo considerada a terceira maior zona franca de comércio do mundo, razão pela qual pratica preços relativamente baixos em relação àqueles praticados no Brasil, devido ao regime fiscal e à política de importações. Pela sua configuração, Ciudad del Este torna-se um epicentro de convívio e de conflitos de culturas e línguas, às quais estão subjacentes relações de força e de poder, evidenciados nas práticas de linguagem e sociais cotidianas, que se refletem na paisagem linguística local.

Considerando a complexidade das linhas de fronteira, para compreender a paisagem linguística de Ciudad del Este, se faz necessário também focalizar o caminho percorrido de Foz do Iguaçu em direção àquela cidade, pois nas fronteiras unidas e, ao mesmo tempo, separadas pela Ponte da Amizade, já se encontram, em terras brasileiras, uma profusão de placas publicitárias anunciando as possibilidades do comércio na vizinha cidade, como pode ser observado nas fotos a seguir:



Foto 02 - Margem Direita da BR 2779

Foto 03 - Margem Esquerda da BR 277

As duas fotos retratam a margem direita e a margem esquerda da BR 277, próxima à aduana brasileira. Embora as placas publicitárias estejam anunciando lojas e produtos do comércio de Ciudad del Este, a predominância é da língua portuguesa, fato que pode ser explicado por estarem em território brasileiro, indicando os prováveis interlocutores e já buscando seduzir os possíveis compradores com a familiaridade da língua(gem). Mesmo sendo esta também a porta de entrada para argentinos que moram na Tríplice Fronteira, a língua castelhana raramente se faz aí presente, confirmando uma interlocução principalmente com brasileiros.

No canteiro central entre as pistas da BR 277, encontra-se uma única placa publicitária escrita em várias línguas (portuguesa, castelhana, guarani, inglesa, árabe) com dizeres de boas vindas, o que amplia a referência para diversos clientes, entre estas o castelhano e o guarani, anunciando uma loja de Ciudad del Este.



Foto 04 - Publicidade plurilíngue

9. As fotos fazem parte dos arquivos dos autores do texto.

A inclusão do castelhano (Bienvenido!) e, em particular do guarani (Ta peguahê paraitê!) – que raramente está presente nessa paisagem linguística – pode ser compreendida como uma forma de referendar o povo paraguaio, por meio do reconhecimento das línguas oficiais do país vizinho que está oportunizando a comercialização dos produtos desta loja, em seu território.

Enaltecer a presença de pessoas de mais de 80 nacionalidades na região é fato comum nas propagandas do setor de turismo. Assim, a opção por dar visibilidade a várias línguas pode ser entendida como uma forma de acolhimento em relação aos seus falantes, pois como afirma Rushdie (2002, p. 359), “é hora, talvez, de propor uma nova tese da pós-fronteira: afirmar que a emergência, na era da migração em massa, do deslocamento em massa, das finanças e indústrias globalizadas, desta nova, permeável pós-fronteira, é o traço característico de nossa época...”.

É pensando o sentido ambivalente de fronteira, como linhas fixas e cambiantes, ao mesmo tempo linhas que dividem espaços, pessoas, coisas, culturas e língua(gens) e também lugar de oportunidades e encontros, no qual pessoas, língua(gens) e culturas se entrelaçam, que na seção seguinte atravessamos as fronteiras e adentramos terras paraguaias, para dar sequência à abordagem da paisagem linguística de Ciudad del Este, mais especificamente da sua região de livre comércio voltado para o turismo de compras.

## **Cruzando fronteiras: entre políticas linguísticas *in vivo* e políticas linguísticas *in vitro***

Segundo Calvet (2002, p. 145), Política Linguística é “um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social, e planejamento linguístico [é] a implementação prática de uma política linguística, em suma, a passagem ao ato”. Tendo em conta esta definição, pode-se constatar que existe uma relação hierárquica e organizacional entre Política Linguística e Planejamento Linguístico, o que equivale dizer que

o planejamento linguístico se subordina à Política Linguística, pois ela busca materializar as diretrizes que a política prescreve. No entanto, como nem sempre essas diretrizes são seguidas, optamos por empregar Políticas Linguísticas tanto para nos referir às escolhas linguísticas quanto ao seu planejamento, conforme propõe Maher (2008).

Tradicionalmente vistas como ações desenvolvidas pelo Estado para normatizar os usos das línguas, bem como estabelecer os respectivos estatutos na sociedade, as políticas linguísticas também podem ser levadas a cabo por pessoas organizadas para o efeito, não se constituindo em ações isoladas. Em sua forma oficial, são sistemáticas, estruturadas e estruturantes de determinadas situações linguísticas e sociais e visam normatizar o “mercado linguístico” (Bourdieu, 2008, p. 32) das práticas de linguagem e estabelecer os seus papéis no contexto de ordenamento do Estado-Nação e da construção da identidade nacional visto que, para o autor, “a língua oficial está enredada com o Estado tanto em sua gênese, como em seus usos. É no processo de construção do Estado que se criam as condições de constituição de um mercado linguístico unificado e dominado pela língua oficial”.

Buscando legislar sobre as línguas, no Paraguai, a Ley de Lenguas 4251<sup>10</sup>, sancionada pelo Congreso de la Nación Paraguaya em 2013, estabelece:

**Art. 1º. Objeto.** La presente ley tiene por objeto establecer las modalidades de utilización de las lenguas oficiales de la República; disponer las medidas adecuadas para promover y garantizar el uso de las lenguas indígenas del Paraguay y, asegurar el respeto de la comunicación visogestual o lengua de señas. A tal efecto, crea la estructura organizativa necesaria para el desarrollo de la política lingüística nacional (Paraguay, 2013).

10. Disponível em [http://www.spl.gov.py/es/application/files/6814/4724/2701/ley\\_de\\_lenguas.pdf](http://www.spl.gov.py/es/application/files/6814/4724/2701/ley_de_lenguas.pdf), acesso em 15/02/2019.



Vale observar que, embora estejam nominadas como oficiais as línguas castelhana e guarani, a Ley de Lenguas faz referência, no plural, ao “uso das línguas indígenas”, evidenciando a necessidade de proteção também dessas línguas minoritárias não oficializadas e deixando implícito que, para a elevação do guarani à categoria de língua oficial, outras línguas indígenas foram silenciadas. Há, ainda, referência à “lengua de señas”, embora se busque assegurar apenas o respeito a sua prática. No entanto, não há menção a outras línguas que certamente fazem parte das práticas de linguagem naquele país, como as línguas de migração como o árabe, o mandarim, o tailandês, o francês, o português, o inglês (entre outras) e o jopará – língua resultante do entrelaçamento entre o guarani e o castelhano – assim denominada pelos paraguaios que a incluem em suas interações.

Embora faça parte das práticas de linguagem dos paraguaios, o jopará quase sempre é considerado por parte da população como não sendo uma língua ou constituindo o “guarani errado”. É comum, quando questionados sobre que língua falam, afirmarem que falam o jopará e não o guarani, pois percebem o distanciamento entre suas práticas de linguagem e o guarani padronizado, que está na gramática, nos livros e é ensinado nas escolas.

O jopará pode ser ouvido nas práticas orais de grande número de pequenos comerciantes em suas barracas que margeiam as ruas mais movimentadas em frente às grandes lojas e *shoppings*, nas interações entre trabalhadores informais e, também, em sua forma escrita, nos jornais populares. Também dentro das pequenas lojas é possível ouvir o guarani e/ou o jopará nas interações entre os funcionários, mas sua prática não é percebida nas grandes lojas de categoria internacional.

É neste contexto que, quando um Estado determina o estatuto de uma língua, tem por objetivo a institucionalização do seu estatuto jurídico, (conf. OLIVEIRA e ALTENHOFEN, 2011), o que lhe confere todo um conjunto de protecionismo do Estado e dos seus segmentos de exercício do poder. Ainda assim, o estado



não consegue impedir a disseminação de práticas de linguagem plurais no contexto das diferentes vertentes que regimentam a vida dos cidadãos, sendo que os sujeitos podem privilegiar outras línguas que não sejam oficiais, como ocorre com o jopará e diversas línguas de migração.

Legislando sobre as línguas, a Ley 4.251 estabelece as seguintes determinações que aqui nos interessam mais pontualmente para a abordagem da paisagem linguística de Ciudad del Este, por regulamentar as rotulações:

**Art. 25º.** De las rotulaciones. Las gobernaciones y las municipalidades promulgarán reglamentaciones y velarán por su cumplimiento para que las rotulaciones de calles, señalizaciones, letreros comerciales, nominación de centros educacionales, culturales, recreativos, sociales, deportivos, religiosos y otros se expresen en ambas lenguas oficiales, una vez establecidos el alfabeto y la gramática oficial del idioma guaraní. En los territorios indígenas, se incluirán sus respectivas lenguas en las rotulaciones (PARAGUAY, 2013).

Ao considerarmos as políticas linguísticas oficiais como aquelas que Calvet (2002) e Oliveira e Altenhofen (2011) denominam de *in vitro*, podemos exemplificar com as fotos das rotulações em ambientes oficiais, como aquelas que se encontram em placas e/ou painéis na aduana, nas orientações espaciais como nomes de ruas, avenidas, sinalizações, etc., como ocorre nas fotos do centro comercial de Ciudad del Este.



Foto 5



Foto 6

A foto 05, que retrata o espaço da aduana paraguaia traz, na parte mais alta da estrutura que recobre o local, um painel de boas-vindas, escrito em castelhano e em guarani, estando em conformidade com as políticas linguísticas oficiais, ou *in vitro*. Mas, ainda nesse espaço, a orientação para aqueles que entram no país, como na foto 06, está apenas em castelhano.

A paisagem linguística retrata que, embora a Ley 4.251 estabeleça o uso das duas línguas oficiais, castelhano e guarani, esta última nem sempre está presente nos contextos oficiais, sendo raramente encontrada também na paisagem linguística do centro comercial de Ciudad del Este. Entre esses raros lugares, está o painel abaixo, (Foto 07), que se encontra no lado direito da entrada da cidade, logo após a aduana paraguaia, por onde entram os carros e os pedestres e que tem como finalidade dar boas-vindas aos visitantes, reiterando o uso do guarani como uma língua da afetividade:

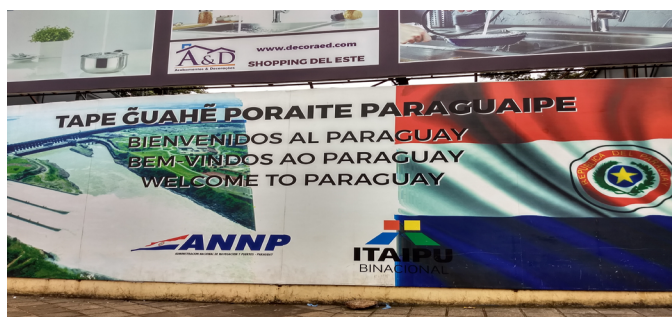


Foto 7 - Painel de boas-vindas

Esse painel, escrito em 04 línguas (guarani, castelhano, português e inglês), dá destaque à língua guarani, que aparece em primeiro lugar e em negrito, ocupando um espaço maior que as demais. Como pano de fundo, encontram-se os símbolos da Usina Hidrelétrica de Itaipu de um lado, focalizando a barragem e o vertedouro e, de outro, a bandeira do Paraguai. Na parte de cima do painel, encontram-se placas publicitárias de lojas, o que reforça a característica da zona de livre comércio da cidade. Observe-se a presença da língua inglesa, remetendo a seu uso como

uma língua franca, principalmente para o turismo, como pode ser observado também nas placas indicativas de lugares:



Foto 8



Foto 9

Na fotografia 08, a placa da esquerda, indicativa de lugares, está em português - em primeiro plano e com letras maiúsculas - castelhano (Autos y Omnibus) e inglês (Car and Bus). O destaque para a língua portuguesa pode ser compreendido como indicativo do número significativo de brasileiros que transitam por esse espaço, tanto como compradores nessa área de livre comércio, proprietários de lojas e também seus funcionários, bem como produtores rurais que transitam de um país ao outro, já que esta fronteira se caracteriza pelo trânsito em ambas as direções. Segundo pesquisa realizada por Prado (2017), em 2017 transitou pela Ponte da Amizade, entre Brasil e Paraguai, uma média de 38.900 veículos por dia. Esse trânsito ocorre principalmente para o trabalho e para compras de eletros-eletrônicos no comércio de Ciudad del Este. A intensidade desse trânsito motivou a construção de outra ponte para ligar os dois países, que está sendo subsidiada pela Usina de Itaipu, com início em 2019.

Na figura 09 as placas, também indicativas de lugares, quase invisíveis entre a profusão de propagandas comerciais, de um lado nomeia o país (República del Paraguay) e dá as boas-vindas ao visitante nas duas línguas, castelhano (Bienvenidos) e guarani (Tapeguahe Poraite). A outra indica a rota para as cidades de Caaguazu, Caacupe e Asunción.

Para Blomaert (2012) e Blomaert e Maly (2014), diferentemente dos espaços privados, os espaços públicos - como espaços normativos e instrumento de poder, disciplina e regulação - or-

ganizam a dinâmica social. No entanto, essa normatização não é monolítica. Assim, mesmo que haja uma lei que define as políticas linguísticas, na prática fica difícil polarizar o *in vivo* e o *in vitro*, pois as linhas que as separam se diluem, dando margem a configurações diferentes daquelas oficialmente predeterminadas.

Continuando no espaço público, mas passando ao comércio, nos deparamos com a impossibilidade de capturar em sua totalidade a complexidade social, cultural e linguística da cidade em um *clik*, dada à profusão de lojas, shoppings, barracas nas ruas, vendedores ambulantes, o que ocasiona uma profusão de placas, outdoors e painéis pintados em muros e fachadas para a indicação das diferentes lojas, shoppings e galerias, bem com propagandas de suas múltiplas mercadorias, principalmente eletrônicos. Por entendermos essa limitação, trazemos aqui algumas fotografias para nos ajudar na captura da paisagem linguística local que, como argumenta Blommaert (2012), contribui para a compreensão historicizante das características sociais e linguísticas de uma área.



Foto 10



Foto 11

Nas imagens 10 e 11 predomina a língua castelhana (vístase a la moda Versani; comunicaciones; galería; Tche loco), embora algumas ocorrências se confundam com a língua portuguesa, pois são semelhantes nas duas línguas (entrada aqui; anuncie aqui). Vale a pena comentar o uso da expressão “Tche loco” para anunciar uma loja comercial. Do castelhano, “che” corresponde a uma interjeição para estabelecer proximidade com o interlocutor. Mas, ao mesmo tempo, remete à expressão “Tche”, de uso

muito comum na região Sul do Brasil evidenciando, mais uma vez, a diluição das fronteiras entre as diferentes línguas.

A língua inglesa como língua franca se faz aí presente, ratificando seu emprego, não só no Paraguai, em sinalizações de lugares turísticos (SILVA *et al.*, 2017) e nome de lojas – como “Golden Time” – exemplificado no painel. Embora as políticas *in vitro* definam a obrigatoriedade do castelhano e do guarani nesse cenário, uma pluralidade de línguas está aí representada, contextualizando a pluralidade linguística e cultural do cenário.

Na imagem 6, que ilustra uma loja geminada dedicada a área de beleza e cuidados com o corpo, temos palavras escritas em espanhol, árabe e ainda parte de uma palavra que está escrita em português “cabelereiro”, estando fora das normas ortográficas da língua portuguesa, que estabelece a grafia “cabeleireiro”.

Gostaríamos de salientar que, em função das línguas envolvidas e por nossas limitações na representação gráfica, não podemos ilustrar as palavras em árabe<sup>11</sup>. A indicação do local, escrita em espanhol (Salón de Belleza) divide o protagonismo com outras escritas em árabe, conforme ilustram as imagens abaixo.



Foto 12

Embora nessa fachada se encontrem denominações em línguas árabes, chama nossa atenção – como moradoras que vivem a Tríplice Fronteira – a quase completa ausência das línguas árabes e chinesas na paisagem linguística, embora estes constituam um grande número de proprietários de lojas em Ciudad

11. Entendemos que o rótulo “línguas árabes” é uma simplificação que recobre uma profusão de nacionalidades e línguas. No entanto, optamos por esse emprego pela impossibilidade, nesse espaço, de especificações pontuais.

del Este. As línguas árabes, nesse cenário, estão mais representadas pelos nomes próprios, como pode ser exemplificado neste painel: “CABELEREIRO HIJAZI”.

Ainda nas áreas comerciais, a polaridade entre as nomeações das várias línguas se torna ainda mais difusa, como pode ser observado nas fotos 13 e 14 abaixo, que retratam a fachada de duas lojas de utilidades, dentre muitas outras economicamente mais populares, conhecidas como “auto servicio”, para indicar a venda de produtos de uso geral, com preços baixos, como enunciado no rodapé da escada que leva à loja: “todo lo que su família necesita”. Em Foz do Iguaçu, é comum as pessoas denominarem lojas semelhantes como de “autosserviço<sup>12</sup>”, evidenciando-se a influência do castelhano nessa denominação.



Foto 13



Foto 14

Nas duas fotos, captamos as imagens externas aos ambientes de compras, pois entendemos que elas permitem estabelecer o primeiro contato dos compradores com as lojas. São também referências de localização, já que a quantidade de estabelecimentos de “auto servicio” é grande e sua identificação externa é uma das garantias de chegada do comprador até o local, sendo quase todas localizadas no mesmo espaço da cidade, próximas umas às outras, ao lado esquerdo da Ruta Dr. José Gaspar Rodríguez de Francia.

Na foto 13, a opção foi pela tradução: de um lado, castelhano (juguetes, peluches, útiles escolares, herramientas, bazar y otros); de outro, português (brinquedos, pelúcias, material

12. No Brasil, essas lojas são mais comumente reconhecidas como CR\$ 1,99, para fazer referência ao baixo custo das mercadorias.



escolar, utensílios de cozinha, ferramentas, bazar e outros). Na foto14, há um jogo de palavras diferenciadas tanto pela grafia como foneticamente, sendo escritas na escada, numa alternância entre português e castelhano: bazar/bazar; bijouteria/biju; cocina/cozinha; ferramenta/herramienta).

Com isso, pressupõe-se a inteligibilidade português/espanhol e facilita-se a recepção das informações por parte de quem as percebe, fato que nos permite entender que os usos das línguas são legitimados pelos contextos e por interesses inerentes ao posicionamento dos praticantes, em suas práticas discursivas.

A imagem 15, a seguir, ilustra o apelo ao consumo representado pelo ícone da beleza, que é a imagem da mulher, toda colorida e exuberante, acompanhada de palavras em castelhano, de efeito tais como *belleza y calidad de vida*, para significar, metaforicamente, que a marca do produto é sinônimo de qualidade de vida e de beleza.



Foto 15

Outro aspecto que nos chamou a atenção é que em algumas lojas de venda de produtos de beleza ou de tratamento do corpo, recorre-se bastante ao espanhol, um posicionamento que nos leva a cogitar que o alcance do tipo de consumidores está identificado, isto é, há uma preocupação especial com o mercado de consumo paraguaio, possivelmente porque os mercados concorrentes, sobretudo do lado brasileiro, já estão consagrados e estabilizados em termos de confiança dos consumidores em determinadas marcas. Além disso, a explicação no rodapé

do cartaz deixa clara a sua finalidade, que é atrair vendedoras para o produto, preferencialmente paraguaias: “Quéres ser una revendedora independente? – Visítenos aquí”.

Fazendo parte do mesmo painel, várias outras publicidades são colocadas, como se pode observar pelo jogo de palavras que atrai a atenção para uma casa de chá oriental: “té amo”. Grafada com letras minúsculas, a expressão “te amo” remete à frase comum em português, para declarar sentimentos por alguém. Em castelhano, a grafia é, basicamente, a mesma, salvo pelo uso do acento diacrítico. No entanto, em castelhano, “té” significa chá. Como nome de uma loja, pode ser compreendido também da seguinte forma: “amo chá”. A alternância entre a língua portuguesa e o castelhano pode ainda ser observada nas diferentes denominações do painel: em castelhano (patio de comidas/pracha de alimentação); em português (Suco Tropical/Jugo Tropical).

Garcia (2009, p. 9) ressalta que as línguas não estão simplesmente em contato, pois “a complexidade do mundo moderno inclui situações em que duas ou mais línguas são usadas em combinações também bastante complexas”, a que a autora denomina translinguagem, para explicar o fluxo do hibridismo de culturas e de línguas que, pelo movimento de pessoas ao redor do globo e pelo uso de tecnologias, tornou-se a norma.

As fotos 16 e 17 foram tiradas das fachadas de um Mercado de produtos orientais e um restaurante que serve alimento oriental, localizados próximos aos comércios orientais; a 18, foi fotografada no interior de um restaurante *self service*, cujos proprietários são brasileiros e servem comida brasileira e árabe.



Foto 16



Foto 17



Foto 18



Vemos, nessas fotografias, o entrelaçamento de várias línguas. Na foto 16, as línguas chinesas<sup>13</sup> dividem espaço com o castelhano (Salsa y Dulce Mercado/ Alimentos orientales ventas al por mayor e menor). É interessante observar o emprego de “alimentos” (português) por “comida” (castelhano).

Na foto 17, as línguas chinesas dividem espaço com o português (Restaurante China/ comida típica chinesa) e o inglês (VIP ROOM COM KARAOKE: VIP – sigla que significa “Very Important Person”/ Room – sala). É interessante observar que a expressão em inglês VIP ROOM, já consagrada no Brasil para indicar um local para pessoas consideradas importantes, é seguida da preposição em português “COM”, para introduzir a expressão Karaokê, de origem oriental, mas popularizada no Brasil com o mesmo significado. Embora façamos essa segmentação nomeando diferentes línguas, o enunciado só pode ser compreendido quando contextualizado na fronteira, para indicar a criatividade das práticas translingues na construção de sentidos do mundo, conforme argumenta Garcia (2009).

A foto 18 exemplifica, com sua referência à pluralidade de linguística dos possíveis clientes provenientes de diversos e longínquos países, a mobilidade de pessoas ao redor do mundo caracterizada pela superdiversidade (VERTOVEC, 2006), a qual, para Bloomaert (2014, p. 11) é guiada por três características, como se verificou na paisagem linguística aqui abordada: mobilidade, complexidade e imprevisibilidade.

Deixando a área comercial de Ciudad del Este e atravessando a fronteira de volta ao Brasil nos deparamos, na passarela que dá acesso à aduana brasileira, com as frases a seguir, nas três línguas: guarani, português e castelhano. Como estão escritas no paredão de proteção que circunda as vias de acesso à aduana do lado do Rio Paraná, tendo do outro lado as telas que separam essa via daquela utilizada pelos carros, trazemos aqui uma mon-

13. Da mesma forma que fizemos para as “línguas árabes”, optamos pela denominação generalizada “línguas chinesas”, para não correremos o risco de inadequações.

tagem, pela impossibilidade de registrá-los na totalidade, pois estas não estão sobrepostas, como aqui apresentadas, mas distribuídas ao longo da via, ocupando um longo espaço:

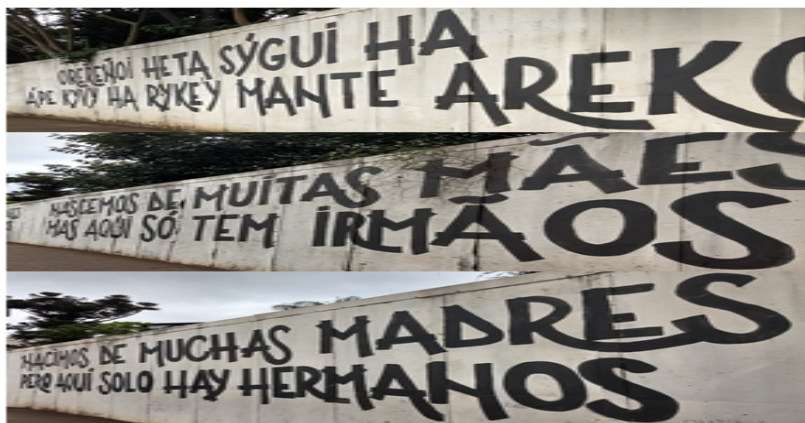


Foto 19

Esse painel, assinado pela Fundação Cultural de Foz do Iguaçu e intitulado Ação Poética Três Fronteiras, apresenta os mesmos dizeres em guarani, português e castelhano, na seguinte ordem: OREREÑOI HETA SÝGUI HÁ / ÁPE KYVY HA RYKE'Y MANTE AREKO; NASCEMOS DE MUITAS MÃES / MAS AQUI SÓ HÁ IRMÃOS; NACIMOS DE MUCHAS MADRES / PERO AQUÍ SOLO HAY HERMANOS.

Enaltecer as relações harmoniosas faz parte das práticas sociais, culturais e econômicas da fronteira, região de encontros, mas também de conflitos. Neste sentido, enquanto os Estados preconizam as suas políticas linguísticas e as estratégias de práticas de linguagem no contexto de superdiversidade a partir da demarcação das fronteiras geográficas, deixa-se pressupor que, ao atravessar uma fronteira para o outro país, modificam-se as linguagens. Mas, na prática, tal nem sempre ocorre, pois as pessoas socialmente constituídas em contextos específicos é que determinam as práticas de linguagem com as quais pretendem agir no mundo.

Focalizar a paisagem linguística de um cenário, então, pode nos ajudar a compreender as relações de forças, ora centrípetas, ora centrífugas que perpassam as práticas de linguagem. Como argumenta Blommaert (2012), as paisagens linguísticas, que podem ser captadas pelos equipamentos de som e imagem, tornaram-se potenciais para a percepção de partes visíveis das práticas de linguagem, evidenciando a semiose de espaços extremamente multilíngues e multiculturais em que se sobrepõem camadas sobre camadas de complexidades não unificadas na vida social, na atualidade.

Podemos dizer que a Política linguística *in vivo* consagra e a pluralidade linguística e cultural, o que remete a performances identitárias (Pennycook, 2006) que rompem com as fronteiras linguísticas e simbólicas (um povo, uma língua), evidenciando identidades complexas, provisórias, construídas com base em ideologias e interesses que conectam mercado linguístico e mercado econômico. A este propósito, Pires-Santos (2004, p. 70) enfatiza que “da mesma forma, se não há lugar para a noção de identidade centrada, unificada, também não há lugar para a linguagem enquanto sistema homogêneo, mas em desequilíbrio, sempre heterogênea e complexa”, a exemplo da configuração social de Ciudad del Este que tem estado a passar por metamorfoses decorrentes do amplo processo migratório e trânsito elevado de pessoas, o que impacta os fluxos sociais, sociolinguísticos e culturais.

Com isso, Ciudad del Este consagra-se como um espaço cosmopolita no qual são edificadas e ressignificadas as relações sociais, culturais e econômicas por meio das práticas de linguagem refletidas na sua paisagem linguística, tornando-se um lugar por excelência para fazer emergir a riqueza linguística e cultural que decorre do seu mosaico e que não se encaixa no primado das políticas linguísticas determinadas pelo Estado, ou seja, *in vitro*. Por conseguinte, as políticas linguísticas *in vitro* são subvertidas pelas políticas linguísticas *in vivo*, mostrando que os sujeitos, com suas práticas de linguagem, também interferem na sua efetividade.

## Conclusão

Buscamos compreender, neste artigo, como as políticas linguísticas *in vivo* e *in vitro* se atualizam na paisagem linguística de Ciudad del Este, mais especificamente na região de livre comércio da cidade.

Das análises feitas, percebemos que assim como este meio macrossocial (tríplice fronteira) se torna único pela sua localização, pela composição territorial fronteiriça, pelos pontos turísticos e pelo intenso comércio permite-nos perceber que, qualquer que seja a política linguística do Estado-Nação, nunca será unânime porque ela emana de um problema legítimo ou legitimado ao mesmo tempo pela sociedade e pelo poder estatal. Este último não leva em conta, nos seus fundamentos político-ideológicos, que a pretensa fabricação das semelhanças não implica cópia em carbono do outro porque as línguas, como as culturas e identidades são dinâmicas e, como tal, os sujeitos não são meros e ilustres passivos nas práticas socioculturais e linguísticas de que fazem parte. Pelo contrário, dinamizam e reconfiguram as práticas de linguagem das quais participam.

Assim, a paisagem linguística retoca a ideia da fronteira, ao mesmo tempo como linha que divide espaço, pessoas, coisas, culturas e linguagens, bem como espaço de oportunidades, encontros e diálogos em que pessoas, linguagens e culturas estão entrelaçadas. Assim, as práticas plurilíngues e pluriculturais performatizam identidades que reposicionam as relações de poder subjacentes às políticas linguísticas *in vitro* ancoradas no Estado-Nação, engendrando políticas linguísticas *in vivo*.

## Referências

ALBUQUERQUE, José Lindomar C. **A dinâmica das fronteiras: os brasiguaios na fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. São Paulo: Annablume, 2010.

BLOMMAERT, Jan. Chronicles of complexity: ethnography, superdiversity and linguistic landscapes. **Tilburg Papers in Culture Studies**. Tilburg University, 2012.

BLOMMAERT, Jan e MALY, Ico. Ethnographic linguistic landscape analysis and social change: a case study. **Tilburg Papers in Culture Studies**. Tilburg University, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: IPOL/Parábola, 2007.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CAVALCANTI, Marilda do C. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In: MOITA LOPES, Luís Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 233-252.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUCS, 2002.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O sétimo momento: deixando o passado para trás. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Trad. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 389-405.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília: UnB, 2001.

FOCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.

FOCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GARCIA, Ofelia. Bilingualism and Education. In: GARCIA, Ofelia (org.) **Bilingual Education in the 21<sup>st</sup>. Century** – a global perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

MAHER, Terezinha Machado. Em busca do conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 47 (2): 409-428, jul./dez. 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de; ALTENHOFEN, Cleo. O *in vitro* e o *in vivo* na política da diversidade linguística no Brasil: inserção e exclusão do plurilinguismo na educação e na sociedade. In: MELLO, Heliana; ALTENHOFEN, Cléo; RASO, Tommaso (Org.). **Os contatos linguísticos no Brasil**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-248.

PIRES-SANTOS, Maria Elena. **O cenário multilíngue/multidialetal/multicultural de fronteira e o processo identitário “brasiguai” na escola e no entorno social**. Tese de doutorado (inédita). Campinas: IEL, Unicamp, 2004.

PRADO, Fábio H. Pesquisa sobre o tráfego de veículos e pessoas que atravessam a Ponte Internacional da Amizade. Foz do Iguaçu: Centro Universitário Dinâmica das Cataratas, 2017. Disponível em <http://www.udc.edu.br/libwww/resources/revista/Pesquisa-Veiculos-Py-2018/index.html>, acesso em 12/02/2019.

RUSHDIE, Salman. **Cruze esta linha**. Ensaios e artigos. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

SIGNORINI, Inês. Bordas e Fronteiras entre escritas grafocêntricas e hipermidiáticas. In: MOITA LOPES, L.P. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-248.

SHOHAMY, Elana; GORTER, Durk. *Linguistic landscape: expanding the scenery*. New York: Routledge, 2009.

SILVA, Izabel; PIRES-SANTOS, Maria Elena; JUNG, Neiva Maria. Multilinguismo e política linguística: análise de uma paisagem linguística transfronteiriça. **Domínios da Linguagem**. Uberlândia. Vol. N. 4, out./dez. 2017, p. 1258-1277.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**. Vol. 30, no.6, Novembro, 2007, p. 1024-1054.

## Sobre os autores

**Andressa Bregalda Belan** - É bacharela em Administração (UFSC, 2012), com especialização em Gestão Estratégica, Inovação e Conhecimento (ESAB, 2013) e Docência para a Educação Profissional (IFSC, 2019); mestra em Administração Universitária (UFSC, 2015); e doutora em Ciências da Linguagem (Unisul, 2022), quando defendeu tese sobre condições de negociação e vigilância prático-epistêmica em *Golden Balls*. Membro do Grupo de Pesquisa em Pragmática Cognitiva da Unisul, atua como professora EBT de Administração no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

**Arlene Lopes Sant'Anna** - <http://lattes.cnpq.br/4420510674984400> - Mestre em Linguística Geral e Semiótica pela Universidade de São Paulo- USP. Graduação em Letras Português Inglês pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Trabalha nas seguintes linhas de estudo: análise do discurso, semiótica teórica e aplicada, dialogismo, intertextualidade e interdiscursividade. Atualmente é professora nos cursos de Publicidade e Propaganda e Jornalismo na Universidade Estadual de Minas Gerais-UEMG. Coordenadora dos estágios de Publicidade.

**Carlos Felipe da Conceição Pinto** - Doutor em Linguística pela UNICAMP (2011). Bolsista de Produtividade em Pesquisa PQ-2 CNPq (2022-2025). Professor Adjunto IV da Universidade Federal da Bahia. Editor-Chefe da Revista Estudos Linguísticos e Literários (2022-2024). Na Graduação, atuo nas áreas de Língua Espanhola e Linguística. Líder do “Grupo de Estudios Gramaticales y Sociohistóricos del Español Fontanella de Weinberg” (UFBA/CNPq - <https://fontanella.ufba.br/>) e Coordenador do “Move! Núcleo de Estudos sobre o Movimento do Verbo” (<https://cfcpinto.wixsite.com/move>). Sócio/Membro de associações nacionais (APEEBA, GTTG-ANPOLL, ABH) e internacionais (ALFAL, AHLE). Presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Bahia (APEEBA) 2013-2015, 2015-2017 e 2021-2023. Na Pós-Graduação, atuo como orientador de Mestrado e Doutorado nas áreas de Teoria da Gramática e Linguística Sociohistórica. Tenho interesse e experiência na área de Linguística, com ênfase em sintaxe gerativa, sintaxe do espanhol, sintaxe do português, sintaxe comparada, variação espacial do espanhol, história do espanhol na Espanha e na América, línguas românicas medievais, relação entre povos romanos e germanos na idade média, mudança

linguística, linguística histórica, sociolinguística histórica, contato de línguas, história das teorias linguísticas, linguística e ensino e ensino de gramática.

***Cibele Krause-Lemke*** - Possui graduação em Letras - habilitação em Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola pela Universidade Federal de Pelotas (2000); Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (2004) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2010). Em 2008 e 2009 realizou doutorado sanduíche na Universitat Autònoma de Barcelona, Espanha, com bolsa do Banco Santander/USP. No ano de 2019, realizou Pós-Doutorado na Universidade de Southampton, Inglaterra, sendo Bolsista PDE - CNPq. É Professora Associada B da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Lidera o grupo de pesquisa Língua, Imigração e Identidade e atua na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de línguas em contextos linguisticamente complexos. Participa do Grupo de Pesquisa NaLíngua (Unesp), com especial interesse em questões de bilinguismo/multilinguismo na região sul do Brasil. É docente do Curso de Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICENTRO (PPGE). É Coordenadora Institucional do Escritório de Relações Internacionais da Unicentro. Foi presidente da Associação de Professores de Espanhol do Paraná (APEEPR) - 2013-2014. Foi Vice-Diretora do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - SEHLA/ I (2010 - 2018). Tem experiência na área de Letras, atuando nos seguintes temas: pesquisa em contextos multilíngues, políticas linguísticas, formação de professores de línguas e práticas pedagógicas.

***Daniele Rodrigues Nunes*** - Mestre em Letras e graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, e-mail: drnunesjp@gmail.com.

***Fábio Antonio Gabriel*** - Doutor em Educação (2019) e Mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desenvolveu estágio-doutoral em Educação também pela UEPG (2020-2021). Professor da Rede Estadual de Paraná da disciplina de Filosofia (SEED PR - NRE de Jacarezinho - Colégio Estadual Rio Branco). Professor contratado do Centro de Letras, Comunicação e Artes do campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando na área de Fundamentos e Teorias da Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4990-4102> E-mail: fabioantoniogabriel@gmail.com



**Fábio José Rauén** - É licenciado em Letras Português/Inglês (Funorte, 1986), com especialização em Língua Portuguesa (UFPR, 1988); e mestre e doutor em Linguística (UFSC, 1990, 1996), com pós-doutorado em Letras (PUCRS, 2006). Atua como docente e coordenador do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina. Líder do Grupo de Pesquisa em Pragmática Cognitiva, é especialista em teoria da relevância e proponente da teoria de conciliação de metas. É autor de vários livros na área de metodologia científica e da pesquisa, especializando-se em tópicos de redação acadêmica.

**Fernanda Seidel Bortolotti** - Bacharel em Psicologia e Mérito Estudantil - Univali (2014). Mestre em Educação com bolsa da CAPES - Unicentro (2020). Doutoranda em Educação com bolsa da CAPES e Graduanda em Pedagogia - Unicentro. Possui experiência internacional com o ensino de inglês como língua adicional para a Educação Infantil, na Turquia e na Rússia. No Brasil, já atuou em escolas particulares de educação básica, em escolas de idiomas, com aulas particulares e no programa Paraná Fala Inglês - SETI/Unicentro, ensinando inglês para diversos níveis e faixas etárias. Durante a graduação participou do Projeto Rondon do Ministério de Defesa/Governo Federal, realizou intercâmbio de trabalho na Califórnia/Estados Unidos, foi aluna de mobilidade acadêmica na Universidade do Porto/Portugal e do curso de verão sobre Língua e Cultura Chinesa na Universidade de Pequim/China patrocinado pelo Santander Universities. Na pós-graduação realizou mobilidade virtual na Universidade do Quebec em Montreal/Canadá.

**Greice Castela Torrentes** - Professora Associada da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atua nos Programas de Pós-graduação em Letras PPGL e Profletras, e na graduação em Letras. Pós-doutora em Letras pela UERJ, possui doutorado, mestrado e graduação em Letras pela UFRJ. Editora-chefe da Edunioeste, coordenadora do Programa Paraná Fala Espanhol (PFE- Unioeste) e subcoordenadora do Programa de Ensino de Línguas (PEL) nessa IES. Líder do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Ensino. Tem experiência na área de Linguística Aplicada, com pesquisas sobre novas tecnologias na educação, aplicativos para ensino de línguas, formação de professores, leitura e produção textual.

***Igor Antonio Barreto*** - Tem experiência na área de Letras. Interesse em Políticas Linguísticas e Linguística Aplicada. Ensino de Língua Estrangeira. Realizando pesquisas com ênfases em Currículos Educacionais e perspectivas de Diversidades de Gênero e Sexualidade. É membro do GECED - Grupo de Estudos em Currículos Educacionais e Diversidades, do Laboratório de Estudos do Texto da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrando em Estudos da Linguagem - PPGE - UEPG e Pós Graduando em Ensino de Língua Espanhola. Professor de Língua Espanhola para o Ensino Fundamental e Médio e de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental.

***Ilda de Fatima de Lourdes Oliveira*** - Possui graduação em Letras pela Universidade Paranaense (2001). Especialista em Administração, Supervisão e Orientação Educacional (2003) e Educação Especial: atendimento às necessidades especiais (2010). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras (PPGL), da Unioeste. Atualmente é doutoranda pelo mesmo Programa. Professora da Rede Pública Municipal de Educação de Cascavel, atuando como coordenadora pedagógica municipal, e professora da Rede Pública Estadual, atuando como técnica pedagógica no NRE de Cascavel. Docente do curso de Pedagogia EaD na Univel.

***Ilídio Macaringue*** - De nacionalidade moçambicana, Doutor e Mestre em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Brasil), MBA em Educação Híbrida e MBA em Inovação e Aprendizagem Ativa pelo Centro Universitário UniAmérica (Brasil), Pós-Graduado em Língua Portuguesa e Literaturas de Expressão Portuguesa pela Universidade de Aveiro (Portugal) e Licenciado em Ensino de Português pela Universidade Eduardo Mondlane (Moçambique). É docente, pesquisador e Director de Qualidade, Inovação, Pesquisa e Extensão na Universidade Wutivi (UniTiva). Autor de dos livros Políticas Linguísticas e Nacionalização do Português de Moçambique (Epígrafe, 2014) e Políticas Linguísticas e Políticas Educacionais em Moçambique: Prefiguração e Performatização de Identidades (Epígrafe/ Sagaz, 2022) e de diversos artigos publicados no Brasil, Portugal e Espanha. Já foi docente na Universidade Pedagógica (Moçambique) e na UniAmérica (Brasil).

***Jorge Paulo dos Santos*** - Formado em Pedagogia pelo Centro Universitário Campos de Andrade - Uniandrade (2006), Especialista em Psicopedagogia pela Pontífice Universidade Católica - PUC-PR (2010),

Especialista em Mídias Integradas na Educação pela Universidade Federal do Paraná - UFPR (2017), formado em Letras Português/Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG (2020). Mestrando no Departamento de Estudos da Linguagem - PPGEL da UEPG (início 2021).

***Letícia dos Santos Caminha*** - Doutoranda em Estudos Linguísticos no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná. Possui mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2020). É especialista em Ensino e Aprendizagem de Línguas pela Universidade Estadual de Maringá (2019) e cursou Licenciatura em Letras-Português, Espanhol e Respectivas Literaturas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (2016). É integrante dos grupos de pesquisa Linguagem e Significação (CNPQ-UEPG) e Linguagem, Comunicação e Cognição (CNPQ-UFPR) e desenvolve pesquisas na área da pragmática, ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores de línguas. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) e coordenadora de estágio supervisionado no curso de Licenciatura em Letras-Português/Espanhol.

***Lidiane Kingeski Garbuito*** - Possui graduação em Licenciatura em Letras - Português/Inglês pela Faculdade Santa Amélia - Secal (2008). Sou pós-graduada em Língua Portuguesa e Literaturas pelas Faculdades Integradas do Vale do Ivaí - Univale (2009). Pós-graduada em Atendimento Educacional Especializado - Educação Especial e Inclusiva pela Unicesumar (2019). Tenho experiência como professora nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nas disciplinas de Língua Portuguesa, Produção de Texto, Leitura, Literatura e Língua Inglesa. Atuo como professora desde a minha formação em 2007. Atualmente leciono as disciplinas de Produção de Texto e Literatura. Mestranda pelo programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem da UEPG.

***Luciane Trennephol da Costa*** - Licenciada em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Teoria e Análise Linguística pela mesma universidade e doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná (2011). Atualmente é professora Adjunta D na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) na qual ministra aulas na graduação, no curso de Letras Português do Campus de Irati, e no Programa de Pós-Graduação em Letras da

UNICENTRO. Membro do Programa Permanente de Extensão Núcleo de Estudos Eslavos (NEES) e coordenadora do Laboratório de Fonética e Fonologia do NEES.

**Lucimar Araujo Braga** - Graduação em Letras Português Espanhol pela Universidade Estadual de Londrina, mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade pela Universidade Estadual de Ponta Grossa e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Atuação com ensino, pesquisa e extensão com os temas: currículo educacional e diversidade; filosofia da linguagem - pragmática; ensino e aprendizagem de língua espanhola e formação de professores. Professora na área de Letras.

**Luiz Antônio Feliciano** - <http://lattes.cnpq.br/8435289209349549> - Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Mestre em Multimídia pelo Departamento de Multimídia do Instituto de Artes da UNICAMP. Graduação em Comunicação Social- Publicidade e Propaganda pela Universidade de Taubaté - UNITAU. É professor da Universidade estadual de Minas Gerais- UEMG, Coordenador do curso de Publicidade e Propaganda,

**Maria Elena Pires Santos** - Possui Mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Paraná, Doutorado em Linguística Aplicada pela UNICAMP, Pós-doutorado pela Unicamp e UFSC. Professora Sênior do Mestrado/Doutorado em Letras e Mestrado/Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras - Unioeste/PR. É membro do GT Transculturalidade, Linguagem e Educação, filiado à ANPOLL.

**Paulo Fachin** - Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem pela UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa e Doutor em Letras pela UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Professor do curso de Letras do Centro Universitário Assis Gurgacz e do PPGL - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras - nível de Mestrado e Doutorado - UNIOESTE, e-mail: paulo.fachin@hotmail.com.

**Renata de Oliveira Carreon** - Professora permanente do Mestrado em Divulgação Científica e Cultural (MDCC) no Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo (LABJOR/Unicamp). Pós-doutoranda na

Universidade Estadual de Campinas (Labeurb/Unicamp) e bolsista FAPESP (processo número 2021/07055-1). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (PPGL/UFSCar). Membro do LEEDIM (UFSCar) e do E-urbano (Unicamp).

***Rilari Lorena de Anhaia da Silva*** - Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), participante do Grupo de Estudos no Campo Discursivo e bolsista CNPq. Possui graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG).

***Sebastião Lourenço dos Santos*** - Professor Adjunto do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná (1997), é mestre (2004) em Estudos Linguísticos pela UFPR, doutor (2009) em Letras pela Universidade Federal do Paraná e pós-doutor (2020) pela UFPR. Experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Espanhola e Linguística Cognitiva, desenvolvendo pesquisa sobre os seguintes temas: Pragmática Cognitiva e Ensino/Aprendizagem de Língua Espanhola. Coordenador do GT Estudos Pragmáticos da Anpoll. Presidente da Associação Brasileira de Pragmática (ABRAP).

***Tatiane Lima de Paiva*** - Possui graduação em Letras Português/Espanhol pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2010), especialização em Língua, Literatura e Tradução em Espanhol pela Universidade Tuiuti do Paraná (2012), mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2018) e doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2022). Atualmente é professora colaboradora adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Foz do Iguaçu). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: línguas de fronteira, interlíngua, fronteira, cultura e representação.

***Valeska Gracioso Carlos*** - Graduada em Letras Português/Espanhol (1997) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e em Letras Português/Inglês (1999) pela mesma instituição. Possui Mestrado (2006) e doutorado pela Universidade

Estadual de Londrina. Professora Adjunta do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), onde ministra aulas de Língua Espanhola na graduação e a disciplina de Variação Linguística: pluralidade e identidade na pós-graduação.

***Viviane Cristina Poletto Lugli*** - Especialista em Ensino de língua Espanhola, com curso a nível de especialização na Universidad de Valladolid (Espanha). Especialista em Ensino de Língua estrangeira pela Universidade Estadual de Londrina. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Doutora em Letras pela Universidade Estadual de Maringá. Tradutora Pública no Estado do Paraná. Professora adjunta na Universidade Estadual de Maringá. Ministra disciplinas da área de língua espanhola no curso de Secretariado Executivo Trilíngue da Universidade Estadual de Maringá, Paraná. Coordenadora Institucional do Programa “Paraná Fala Espanhol” na Universidade Estadual de Maringá. Área de pesquisa: gêneros textuais em espanhol para secretariado, tradução. Contato: [vivianelugli@yahoo.com.br](mailto:vivianelugli@yahoo.com.br), telefone: (44) 98414-7535.

**CONSELHO EDITORIAL:****Presidente:**

**Dr<sup>a</sup>. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)**

**Membros:**

**Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Silvana Oliveira (UEPG)**

**Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)**

**Dr<sup>a</sup>. Marly Catarina Soares (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)**

**Dr<sup>a</sup> Letícia Fraga (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)**

**Dr. Evanir Pavloski (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Eunice de Moraes (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup>. Joice Beatriz da Costa (UFFS)**

**Dr<sup>a</sup>. Luana Teixeira Porto (URI)**

**Dr. César Augusto Queirós (UFAM)**

**Dr. Valdir Prigol (UFFS)**

**Dr<sup>a</sup>. Clarisse Ismério (URCAMP)**

**Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)**

**Dr<sup>a</sup> Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)**

**Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)**

“

O LIVRO ESTUDOS LINGÜÍSTICOS - PERSPECTIVAS TEÓRICAS E APLICAÇÕES É UMA COLETÂNEA DE ARTIGOS COM PROPOSTAS DIVERSAS, SOBRE OS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS COMO POR EXEMPLO, UM LIVRO QUE PROPORCIONA ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS TEXTUAIS E DISCURSIVOS, A ABORDAGEM SEMIÓTICA EM TEXTOS, O ENSINO A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS, A ANÁLISE DO DISCURSO, QUESTÕES DE DIVERSIDADES, SOBRE A TEORIA DA RELEVÂNCIA E TAMBÉM, POLÍTICA LINGÜÍSTICA.

”

(OS ORGANIZADORES)