

# PARAGUAÇU

ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS



**UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO  
RECÔNCAVO DA  
BAHIA**

**CENTRO DE  
FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES**

**CURSO DE  
LICENCIATURA  
EM LETRAS**





**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB**

Reitora: Profa. Dra. Georgina Gonçalves dos Santos

Vice-Reitor: Prof. Dr. Fábio Josué dos Santos

**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP**

Diretora: Profa. Dra. Creuza Souza Silva

**COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS**

Coordenação: Profa. Dra. Ayane Nazarela Santos de Almeida

**Editor-Chefe**

Profa. Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo (UFRB)

**Editor-Adjunto**

Profa. Dr. Tarcísio Fernandes Cordeiro (UFRB)

**Comissão Editorial**

Prof. Dra. Emmanuelle Félix dos Santos (UFRB)

Profa. Dra. Isis Juliana Figueiredo de Barros (UFRB)

Profa. Dra. Silvana Carvalho da Fonseca (UFRB)

**Comissão Científica**

Profa. Dra. Adriana Dalla Vecchia (UFS)

Prof. Dr. Américo Venâncio Lopes Machado Filho (UFBA)

Profa. Dra. Ana Rita Santiago (UFRB)

Prof. Dra. Ângela Vilma Santos Bispo (UFRB)

Profa. Dra. Claudia de Souza Cunha (UFRJ)

Profa. Dra. Claudia Vanessa Bergamini (UFPA)

Profa. Dra. Clóris Porto Torquato (UEPG) e (UFPR)

Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)

Prof. Dr. Genivaldo da Conceição Oliveira (UFRB)

Profa. Dra. Jacyra Andrade Mota (UFBA)

Prof. Dr. Jesiel Oliveira Filho (UFBA)

Profa. Dra. Ludmylla Mendes Lima (UNILAB)

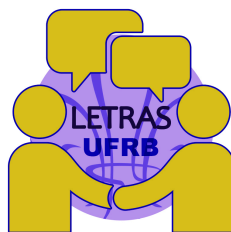
Profa. Dra. Marcela de Freitas Ribeiro Lopes (UNICENTRO)

Profa. Dra. Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)

Profa. Dra. Maria Clara Bicudo de Azeredo Keating (Universidade de Coimbra / Portugal)

Profa. Dra. Neiva Maria Jung (UEM)

Prof. Dr. Sávio Roberto Fonseca de Freitas (UFPB)



**LICENCIATURA EM LETRAS**

**Habilitação em Libras e suas Literaturas**

**Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas**

**Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas**

Paraguaçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários

<https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revistaparaguacu>

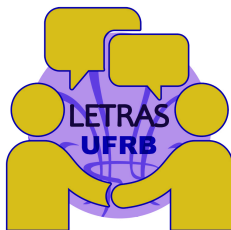
Av. Nestor de Melo Pita, 535 – Centro, Amargosa – Bahia, CEP: 45.300-000 – Brasil

Telefone (75) 3634-3703

Copyright ©

Todos os direitos reservados aos autores dos artigos. Os conceitos emitidos em artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

<b>Editores</b>	Prof. Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo (UFRB) Prof. Dr. Tarcísio Fernandes Cordeiro (UFRB)
<b>Revisão e Normalização</b>	Prof. Dr. Diogo Oliveira do Espírito Santo (UFRB)
<b>Projeto Gráfico e Diagramação</b>	Profa. Dra. Isis Juliana Figueiredo de Barros (UFRB)



**LICENCIATURA EM LETRAS**  
**Habilitação em Libras e suas Literaturas**  
**Habilitação em Língua Inglesa e suas Literaturas**  
**Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas**

Paraguaçu: Revista de Estudos Linguísticos e Literários  
<https://periodicos.ufrb.edu.br/index.php/revistaparaguacu>  
Av. Nestor de Melo Pita, 535 – Centro, Amargosa – Bahia, CEP: 45.300-000 – Brasil  
Telefone (75) 3634-3703

## SUMÁRIO

<b>EDITORIAL</b>	1
Diogo Oliveira do Espírito Santo	
<b>ENUNCIADO E ENUNCIÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM CHARGES</b>	3
Roberto Carlos Gonçalves de Souza, Carolina Lopes Marques, Selma Lúcia de Assis Pereira	
<b>O CARÁTER POLÍTICO E SOCIAL POR TRÁS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA</b>	22
Kelly Barros Santos	
<b>LÍNGUA E LINGUAGEM COMO MÁQUINAS DE TEAR: RETECENDO LÁGRIMAS, RASGOS E RISOS NAS MEMÓRIAS DE SUBJETIVIDADES GAYS</b>	46
Raulino Batista Figueiredo Neto, César de Jesus da Silva Filho	
<b>AS VARIANTES PREPOSICIONADAS DE 2SG NO RIO DE JANEIRO: PERCEPÇÕES DE IDENTIDADE E CLASSE SOCIAL</b>	61
Thaissa Frota Teixeira de Araújo Silva, Thiago Laurentino de Oliveira	
<b>É POSSÍVEL DESCOLONIZAR O CONTEÚDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA? AÇÃO NA REFLEXÃO</b>	83
Sávio Siqueira	
<b>LINGUÍSTICA GERATIVA E LINGUÍSTICA BASEADA NO USO</b>	111
Elimária Oliveira Lima	
<b>O ESTILO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO PEDAGÓGICO NO BLOG QG FEMINISTA E NO CANAL DO YOUTUBE TEMPERO DRAG</b>	126
Natasha Mourão, Inês Etulain	
<b>REFLECTIONS ON THE ROLE OF EDUCATIONAL INTERPRETERS FOR CHILDREN ACQUIRING BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) AND PORTUGUESE: A CASE STUDY</b>	147
Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves, Letícia Campos Santana	
<b>A INTERSEÇÃO ENTRE FATO E BOATO ANÁLISE DISCURSIVA DA ENCENAÇÃO DA POLÊMICA NA MÍDIA GOVERNAMENTAL</b>	168
Maria Eduarda de Carvalho Bigonha Pinto, Rony Petterson do Valle	
<b>VARIAÇÃO SEMÂNTICO-LEXICAL SOBRE FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS NOS DADOS DO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL (ALIB): UM BREVE PASSEIO LINGUÍSTICO E HISTÓRICO PELAS VEREDAS DA DIALETOLOGIA</b>	201
Genivaldo da Conceição Oliveira	
<b>ESTUDO DA VARIAÇÃO TEU/SEU: INVESTIGANDO OS POSSESSIVOS EM ESQUETES HUMORÍSTICOS</b>	227
Brenda Gonçalves Tosi, Thiago Laurentino de Oliveira	



**A VARIAÇÃO DIAGERACIONAL NAS DESIGNAÇÕES PARA MÃE DE LEITE: O QUE NOS  
DIZEM OS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL**

251

Lígia Sotero Alves, Marcela Moura Torres Paim



VOLUME - V.2  
NÚMERO - N.1  
DEZ. - 2024

## EDITORIAL

A Comissão Editorial da Revista Paraguaçu: Estudos Linguísticos e Literários tem o prazer de publicar mais um número dedicado aos Estudos Linguísticos. Após um pequeno hiato que serviu de oportunidade para uma renovação da equipe que torna este trabalho possível, a revista retorna, agora explorando novas águas e possibilidades de diálogos e convergências com pares espalhados por diferentes universidades do país.

Assim, com textos que atravessam temas de grande interesse de entusiastas dos estudos linguísticos, discursivos e aplicados, você será apresentado(a) a um conjunto de artigos que problematizam a linguagem em suas múltiplas facetas. Tais manuscritos foram selecionados após um intenso processo de avaliação que contou com a colaboração não só de especialistas que formam a nossa comissão científica, mas também de pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a manutenção da qualidade dos textos publicados em nossa revista.

Dessa vez e depois de alguns anos da publicação de um número dedicado aos Estudos Linguísticos e de outro aos Literários, a Paraguaçu apresenta a primeira etapa de um novo volume, buscando, assim, se firmar como uma importante ferramenta de divulgação do conhecimento científico na área de Letras. Nesse sentido, você, caro(a) leitor(a), será levado pelas águas do Paraguaçu até estudos que exploram múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, dentre elas, o gerativismo, funcionalismo, sociolinguística, análises do discurso e a linguística aplicada, o que reforça o nosso entendimento de que o estudo da linguagem demanda uma profusão de vozes e pontos de vista.

Face ao exposto, é com orgulho do trabalho realizado até aqui que a Equipe Editorial da Revista Paraguaçu convida você a mergulhar na leitura dos textos que compõem este número, na esperança de que essa imersão mantenha o nosso desejo de estudar, discutir e problematizar a linguagem sempre em fluxo.

*Diogo Oliveira do Espírito Santo*

Editor-chefe





VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.3-21

## ENUNCIADO E ENUNCIÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS EM CHARGES

STATEMENT AND ENUNCIATION: THE CONSTRUCTION OF MEANINGS IN  
"CARTOONS"

Roberto Carlos Gonçalves de Souza<sup>1</sup>

Carolina Lopes Marques<sup>2</sup>

Selma Lúcia de Assis Pereira<sup>3</sup>

### RESUMO:

O gênero do discurso possibilita uma rede de construção de sentidos, de maneira complexa, em enunciados verbo-visuais. Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos de sentidos que se constroem a partir da relação entre enunciados verbais e não verbais no âmbito do gênero charge. A pesquisa está inscrita na perspectiva da Teoria da Enunciação de Benveniste, Análise Discursiva Francesa de Pêcheux, dialogando com os conceitos de formação discursiva nos estudos de Foucault (1997) e enunciação de Bakhtin (2017). O *corpus* da análise é a charge do cartunista Alberto Benett, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, em 30 de agosto de 2022, que retrata uma afirmativa do ex-presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em relação à fome no Brasil e a segunda charge, do cartunista Miguel Paiva, referente à fala do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, para bolsonaristas quando foi abordado durante uma viagem para Nova York, publicada no dia 15 de novembro de 2022, no jornal online *Notícias UOL*. Trata-se de uma pesquisa exploratória e documental de natureza qualitativa. Os resultados da pesquisa apontam que, na charge um, a formação discursiva, aquilo que "determina o que

<sup>1</sup> Mestrando em Linguística e Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). E-mail: rcsouza@sga.pucminas.br

<sup>2</sup> Doutoranda em Linguística pela PUC Minas. Mestre em Comunicação Social pela PUC Minas (2021). Jornalista. E-mail: carolopesm@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Linguística pela PUC Minas. Mestre em Educação pela UFES (2015). E-mail: s.assis@yahoo.com.br

pode e deve ser dito” (Foucault, 2009), revela que tudo o que é dito pelo Bolsonaro tem a intenção de defender o êxito de seu governo, além de tentar angariar mais eleitores, ou pelo menos manter os que já possui e, na charge dois, tudo o que é dito pela personagem de blusa amarela tem a intenção de indicar a perda do ex-presidente Bolsonaro nas últimas eleições brasileiras. A partir dos resultados da pesquisa, pôde-se concluir que enunciado, enunciação, formação discursiva e os elementos verbais, visuais e extraverbais, das e nas charges, constroem efeitos de sentido(s) diversos em seu(s) leitor(es), a depender do(s) objetivo(s) do(s) enunciator(res).

**Palavras-chave:** Enunciado. Enunciação. Formação discursiva. Charge.

#### **ABSTRACT:**

The discourse genre enables a network of construction of meanings, in a complex way, in verbal-visual utterances. The objective of this work is to analyze the effects of meanings that are constructed from the relationship between verbal and non-verbal utterances within the scope of the cartoon genre. The research is inscribed in the perspective of Benveniste's Theory of Enunciation, Pêcheux's French Discursive Analysis, dialoguing with the concepts of discursive formation in Foucault's studies (1997) and Bakhtin's enunciation (2017). The corpus of the analysis is the cartoon by the cartoonist Alberto Benett, published in the newspaper Folha de São Paulo, on August 30, 2022, which portrays a statement by the former President of the Republic in relation to hunger in Brazil and the second cartoon, by the cartoonist Miguel Paiva, referring to the speech of the Minister of the Federal Supreme Court, Luís Roberto Barroso, to bolsonaristas when he was approached during a trip to New York, published on November 15, 2022, in the online newspaper Notícias UOL. This is an exploratory and documentary research of a qualitative nature. The results of the research indicate that, in cartoon one, the discursive formation, thought of as what “determines what can and should be said” (Foucault, 2009), reveals that everything that is said by Bolsonaro has the intention of defending the success of his government, in addition to trying to attract more voters, or at least keep the ones he already has and, in cartoon two, everything that is said by the character in the yellow blouse is intended to indicate the loss of former president Bolsonaro in recent years. Brazilian elections. From the results of the research, it could be concluded that enunciation, enunciation, discursive formation and the verbal, visual and extraverbal elements, from and in the cartoons, build effects of different meaning(s) in their reader(s), depending on the objective(s) of the enunciator(s).

**Keywords:** Statement. Enunciation. Discursive formation. Cartoon.

## **INTRODUÇÃO**

A prática da leitura de um texto com representações imagético-semióticas transmite ao leitor possibilidades de significados a partir da leitura de mundo que o sujeito mobiliza. Essa tarefa não é tão simples quanto parece, uma vez que ocorre, na maioria das vezes, na inferência do humor. A compreensão dos sentidos possíveis

e dos elementos implícitos contidos nesses enunciados mobiliza a leitura da noção espacial e temporal, dos interlocutores, do contexto histórico-social entre outros fatores extralinguísticos, auxiliando o leitor no entendimento da charge (Lima, 2012).

Ao trazermos o gênero charge como *corpus* de análise, temos como objetivo a análise dos efeitos de sentidos que são construídos a partir da relação entre enunciados verbais e não verbais que o objeto apresenta. Dessa forma, busca-se responder ao questionamento que baseia o presente estudo: De que forma o enunciado e os aspectos imagéticos da charge compõem a criação de sentidos para o leitor?

O gênero charge se apresenta, na maioria das vezes, a partir da composição entre um elemento verbal – falas das personagens – e um elemento não verbal – imagens –, e ambos influenciam a compreensão e interpretação do leitor (Lima, 2012). A leitura do enunciado e dos elementos imagéticos torna-se primordial para a inferência do humor e, por conseguinte, na construção de sentido realizada pelo leitor (Lima, 2012).

Este estudo respalda-se na Teoria da Enunciação de Benveniste e nos conceitos preconizados por Bakhtin, dialogando com os estudos de formação discursiva de Foucault. A partir disso, faz-se necessário explicitar o pensamento dos teóricos evocados a fim de subsidiar nossa análise no objeto selecionado. Por essa razão, no segundo tópico deste estudo, serão explicados os conceitos de enunciado e enunciação a partir dos autores Benveniste (2006) e Bakhtin (2017), e formação discursiva na perspectiva de Michel Foucault (2009) a fim de basear a análise realizada no terceiro tópico.

As charges escolhidas e que compõem o *corpus* da análise são: a charge do cartunista Alberto Benett, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, em 30 de agosto de 2022, que retrata uma afirmativa do Presidente da República em relação à fome no Brasil, durante uma entrevista para o programa *Pânico*, na TV Jovem Pan. A segunda charge, do cartunista Miguel Paiva, refere-se à fala do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, para bolsonaristas, quando ele foi abordado durante uma viagem para Nova Iorque, que foi publicada no portal online *Notícias UOL* no dia 15 de novembro de 2022. A partir da metodologia escolhida, os objetos



foram analisados levando em conta seus aspectos visuais, verbais e extraverbais (Machado, 2000).

A partir dos resultados, pôde-se concluir que enunciado, enunciação, formação discursiva e os elementos verbais, visuais e extraverbais, das e nas charges, constroem efeitos de sentido(s) diversos em seu(s) leitor(es), a depender do(s) objetivo(s) do(s) enunciador(res).

## **1 ENUNCIADO, ENUNCIACÃO E FORMAÇÃO DISCURSIVA**

Émile Benveniste é conhecido por ser um dos principais teóricos da Linguística da Enunciação, pois, em seus estudos o autor buscou compreender a relevância do sujeito na língua e o funcionamento dos dispositivos presentes em seu discurso, ou seja, na enunciação. Além disso, o autor foi um dos primeiros estudiosos a desenvolver uma análise da língua com foco na enunciação, a partir do quadro saussuriano<sup>4</sup>. De acordo com o autor, "enunciação é colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização" (Benveniste, 2006, p. 82). Para Benveniste (2006), a linguagem é movimento, é a recriação da realidade, é muito além do que é dito, é o poder da reprodução da língua vivida.

Benveniste (2005) interpreta a língua como sendo um sistema linguístico, no qual "toda enunciação que suponha um locutor e um ouvinte e, no primeiro momento, a intenção de influenciar, de algum modo, o outro" (Benveniste, 2005, p. 267). Essa relação entre quem fala e para quem se fala, torna a linguagem uma prática social, ponto de nervura do dito, vivido e da realidade objetiva, sendo o discurso dependente da linguagem. Para Benveniste (2006), não existe nenhum pensamento sem linguagem e, antes da enunciação, a língua ainda não é discurso.

---

4 Ferdinand de Saussure foi o teórico precursor do estudo científico da linguagem, que chamamos de Linguística. O autor tinha como objetivo definir os estudos da linguagem como ciência, por essa razão ele definiu o objeto de estudo dessa ciência diferenciando os conceitos de língua e fala, além de inúmeras contribuições, entre elas as dicotomias entre sintagma e paradigma, sincronia e diacronia, significante e significado (Saussure, 1973; 2006). Saussure também foi responsável pela criação de um quadro epistemológico para auxiliar posteriores análises dos estudos da Linguística, conhecido como quadro saussuriano (Saussure, 1973).

O discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação. (Benveniste, 2006, p. 82).

Benveniste (2005) entende que o locutor, ou seja, o “eu”, apresenta-se como sujeito e possui um papel de relevância nas condições necessárias para a produção da enunciação. Para o autor, o locutor utiliza um “aparelho formal da enunciação” para transformar a língua em discurso (Benveniste, 2006, p. 82). A partir disso, ao remeter a si mesmo no discurso a partir do “eu”, o locutor propõe a existência de um outro, “tu”, que apesar de externo ao sujeito do discurso, torna-se seu eco, pois a ele é dito e ele diz (Benveniste, 2005). Outra presença subjetiva da linguagem é o “ele”<sup>5</sup>, que ocupa o lugar de não-pessoa, pertencendo apenas ao plano no enunciado e não da enunciação (Benveniste, 2005).

Dessa forma, a partir da produção teórica de Benveniste (2005), é possível compreender como o locutor realiza a apropriação da língua, através do “eu”. O papel desses indicadores é o de permitir que ocorra a mudança da linguagem para o discurso, por meio da enunciação, que aproxima os sujeitos (quem fala e para quem fala) da realidade discursiva (ONO, 2007). Podemos concluir que, segundo Benveniste (2006), o que define a enunciação é a relação discursiva existente entre esses sujeitos, sejam eles individuais ou coletivos. O sujeito coletivo é aquele que se expressa em um enunciado de forma única, como um ser singular, identificado pelo uso da primeira pessoa do discurso (eu). Esse sujeito é considerado como o “eu” que enuncia, ou seja, o indivíduo que ocupa o lugar de enunciador. Já o sujeito coletivo é aquele que está relacionado ao grupo, a uma pluralidade de indivíduos. Neste caso,

---

5 “Eu” designa aquele que fala e sobre quem se fala, pois ao ser colocado no enunciado, o “eu” implica que fala-se sobre ele. Por outro lado, o “tu” é articulado pelo “eu”, pois sem o “eu” do enunciado, não existe com quem se fala, o “tu”. Já o “ele”, acontece quando há a indicação no enunciado sobre alguém ou alguma coisa e tem a função de indicar uma “não-pessoa”. O “ele” ocorre quando há uma explícita entre “eu” e “tu”, pois é indicado, no enunciado, sobre algo ou alguém, sem se referir a uma “pessoa” específica (Benveniste, 2005).

a enunciação utiliza a primeira pessoa do plural (nós). A noção de sujeito coletivo implica uma responsabilidade compartilhada ou uma ação coletiva. Benveniste (2006) descreve o sujeito dentro da perspectiva da enunciação, isto é, como a linguagem funciona no momento do discurso e como ela envolve tanto o indivíduo (falante ou escritor) quanto o coletivo (o grupo ou a sociedade).

Benveniste (2005) realiza algumas distinções em seus estudos, como a diferenciação entre a “linguística da língua”, que define o conceito da semiótica, que explica o funcionamento da língua por meio dos signos linguísticos e a “linguística da fala”, que denomina a semântica e tem como ponto central a frase. De acordo com o autor, a enunciação é a produção de sentido de um enunciado, pois está ligada com a construção de sentidos e a tomada de posição que o sujeito tem e está inscrito. Para Benveniste (2006), a enunciação produz múltiplos enunciados.

Os estudos de Benveniste foram importantes para os conhecimentos sobre a Linguística no Ocidente durante o século XX. Em paralelo, em meados de 1924, na Rússia, o pesquisador Mikhail Bakhtin também contribuía para os estudos da Linguística, mas por um outro viés, pois sua teoria enfrentou desafios sociológicos oriundos da situação que seu país enfrentava naquele momento.

Bakhtin (2017) entende o enunciado como unidade de interação verbal. Para ele, a variedade de enunciados existentes na realidade social é o que define as múltiplas experiências de interação. A enunciação caracteriza a realidade da língua que é, necessariamente, de natureza social: “[...] toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (Bakhtin, 2017, p. 98).

Nesse sentido, a enunciação possui um caráter de acontecimento e não apenas se limita a uma conformidade à norma (Bakhtin 2017). Considerando que a interação é inerente a nós e nos constitui, o teórico entende que “a enunciação é o produto de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (Bakhtin, 2017, p. 98).

Trazemos também à luz o pensador francês Michel Foucault, que buscou conceituar enunciado em sua obra *A arqueologia do saber*. Para Foucault (2009), o enunciado se caracteriza ao ser formado a partir de uma materialidade simbólica passível de ser analisada e interpretada seja de que natureza for, uma vez que o



enunciado pode deslocar outro sentido. O autor concebe o enunciado e a enunciação como uma função do sujeito, ou seja, uma função enunciativa. Em sua obra, no capítulo três, afirma que

O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); é uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles 'fazem sentido' ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita); é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço. (Foucault, 2009, p. 98).

Para Foucault (2009), o enunciado não é estrutura, não é frase, é algo de uma função, da função do sujeito e sua atribuição de sentidos para as coisas. A enunciação é a colocação da língua em discurso, pois, de acordo com o autor, "não se podem encontrar em um mesmo lugar no plano do discurso, nem pertencer exatamente ao mesmo grupo de enunciados" (Foucault, 2009, p. 91). Ou seja, quando a língua produz sentidos e os sentidos circulam, estes se ressignificam, se reconstróem em várias outras enunciações formando, assim, vários enunciados (Foucault, 2009).

A partir das referências teóricas estudadas nesse tópico, torna-se possível compreender como ocorrem os enunciados em nossos objetos empíricos. O gênero textual charge é considerado um meio de argumentar e propagar ideias na interação com o seu interlocutor/leitor. De acordo com o *Dicionário de Comunicação*, a charge é "[...] um cartum cujo objetivo é a crítica humorística imediata de um fato ou acontecimento específico, em geral de natureza política" (Barbosa; Rabaça 2001, p. 187). Em seus estudos, a pesquisadora Marília Dalva Teixeira de Lima diz que "[...] podemos dizer que as charges são ilustrações seguidas ou não de enunciados verbais que satirizam a sociedade e caricaturizam personagens em um contexto histórico" (Lima, 2012, p. 30). No próximo tópico iremos aprofundar a discussão sobre o gênero textual charge e o *corpus* escolhido.

## 2 OBJETOS EMPÍRICOS E METODOLOGIA

Vale ressaltar que uma das características fundamentais do gênero charge é a crítica social ser bastante circunstancial, para que haja compreensão do leitor, uma vez que as informações compartilhadas serão elos para a memória coletiva desse leitor, levando-o a refletir e, sobretudo, levá-lo ao humor (Barbosa; Rabaça, 2001). De acordo com o pesquisador Sírio Possenti (2010), os textos humorísticos, como é o caso das charges, surgem em torno de acontecimentos "visíveis", que fazem com que eles sejam compartilhados, alcançando um maior número de pessoas.

Assim, os cartunistas lançam suas críticas por meio do contexto social vivido na expectativa de que o interlocutor/leitor possa compreendê-lo (Lima, 2012). Dessa forma, Lima (2012) explica que o gênero apresenta uma relevância histórica, uma vez que registra os acontecimentos históricos dentro da ótica não oficial de modo que a maioria possa se identificar e causar humor. Além disso, marca o momento da evolução histórica, social, ideológica e linguística (Lima, 2012).

O estudo será realizado de modo documental, sendo composto por duas charges. A primeira charge analisada se chama "Ninguém passa fome no Brasil"<sup>6</sup> de Alberto Benett, veiculada no Jornal *Folha de São Paulo* em 30 de agosto de 2022<sup>7</sup>, que retrata uma afirmativa do ex-Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, em relação à fome no Brasil, durante uma entrevista para o programa *Pânico*, na TV Jovem Pan. Durante o bate-papo, o ex-presidente afirmou que não existem pessoas pedindo comida em padarias, contradizendo a pesquisa divulgada em junho de 2022 da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, que apontou que 33,1 milhões de pessoas não tinham o que comer no Brasil, um aumento de 14 milhões, em pouco mais de um ano.

A segunda charge é do cartunista Miguel Paiva, intitulada "Perdeu", veiculada no jornal online *Brasil 247* no dia 03 de dezembro de 2022<sup>8</sup>. A charge faz referência

---

6 Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/09/charge-que-retrata-aumento-da-fome-no-brasil-e-a-favorita-dos-leitores-em-agosto.shtml> Acesso em 03 de dez de 2022.

7 Fonte: <https://www.diariodecuiaba.com.br/cuiaba-urgente/em-entrevista-bolsonaro-diz-que-ninguem-passa-fome-no-brasil/624893> Acesso em 03 de dez de 2022.

8 Fonte: Notícias UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/11/15/luis-roberto-barroso-stf-video-nyc.htm> Acesso em 03 dez 2022.

à fala do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, para bolsonaristas quando ele foi abordado durante uma viagem para Nova York. No vídeo, o homem questiona Barroso: "O senhor vai responder às Forças Armadas? Vai deixar o código fonte ser exposto? O Brasil precisa dessa resposta ministro, com todo respeito". Ao que o ministro responde: "Perdeu, mané, não amola". O acontecimento foi divulgado no portal online *Notícias UOL* no dia 15 de novembro de 2022.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa considerando o caráter interpretativo da análise discursiva. Corroboramos com Machado (2000), que compreende a perspectiva da Análise do Discurso (AD) na análise das charges a partir da construção de um método que possibilite compreender os objetos de linguagem presentes no discurso. De acordo com ele, "a AD instaura um objeto-linguagem distinto daquele da lingüística tradicional, porque procura tratar dos processos de constituição do fenômeno linguístico e não só do seu produto" (Machado, 2000, p. 50). A pesquisadora afirma ainda que "a ligação entre língua/discurso nos remete à questão da materialidade discursiva, que consiste em uma relação determinada entre língua e ideologia" (Machado, 2000, p. 50). A partir dos estudos de Machado (2000, p. 51), realizamos o nosso caminho metodológico de análise das charges:

- i) contextualização da charge, fazendo referência aos fatos veiculados pela imprensa a ela relacionados;
- ii) análise das marcas lexicais e/ou sintáticas em sua articulação com o nível interdiscursivo;
- iii) identificação do diferente, daquilo que irrompe na cadeia de significantes do enunciado causando estranhamento e deslocando os sentidos;
- iv) análise das posições de sujeito apresentadas pelos protagonistas do discurso (personagens das charges);
- v) estudo da relação entre a imagem e os níveis intra e interdiscursivo presentes na charge e dos efeitos de sentido daí decorrentes.

### 3 ANÁLISES

#### *Charge 1*



CUIABÁ URGENTE

Segunda-feira, 29 de Agosto de 2022, 08h:52 A A

'NINGUÉM PEDE PÃO'

## Em entrevista, Bolsonaro diz que ninguém passa fome no Brasil

Da Redação



Na entrevista à Jovem Pan, Bolsonaro duvidou de que o país tem gente passando fome

Numa entrevista de quase três horas, na tarde de sexta (26), ao programa Pânico, da TV Jovem Pan, o presidente Jair Bolsonaro (PL) questionou se há quem tenha que pedir comida em padarias, por exemplo.

"Gente passa mal? Sim, passa mal no Brasil. Alguém já viu alguém pedindo um pão na porta, ali no caixa da padaria? Você não vê, pô", declarou o candidato à reeleição.

Fonte: <https://www.diariodecuiaba.com.br/cuiaba-urgente/em-entrevista-bolsonaro-diz-que-ninguem-passa-fome-no-brasil/624893> Acesso em 03 de dez de 2022.



Charge de Alberto Benett intitulada "Ninguém passa fome no Brasil" - Folhapress

Fonte: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/09/charge-que-retrata-aumento-da-fome-no-brasil-e-a-favorita-dos-leitores-em-agosto.shtml> Acesso em 03 de dez de 2022.

Os elementos composicionais da charge são fundamentais para levar o leitor à compreensão do humor e da crítica expressa pelo cartunista. Lima (2012) apresenta em sua pesquisa esses elementos e suas características, são eles: visuais, verbais e extraverbais. Nos elementos visuais podemos observar: caricaturas, cenário, signos-objetos, tempo (cronológico e discursivo) e posição dos personagens. Nos elementos

verbais: título, fala (balões), enunciado explicativo e manipulações linguísticas. Nos elementos extraverbais: contexto histórico, contexto político, contexto ideológico, interdiscursividade, posição social do sujeito, contexto de produção e circulação.

Na charge "Ninguém passa fome no Brasil" de Benett (2022), vemos os seguintes elementos:

Quadro 1- Elementos visuais

Caricatura	Criança comendo alguma coisa do chão. Uma seta com a palavra ninguém.
Cenário retratado	Cenário vazio, branco e cinza. Somente uma criança e migalhas no chão.
Signos-objetos	Criança - migalhas
Tempo (cronológico e discursivo)	Cronológico - 29 de agosto de 2022 Discursivo - 30 de agosto de 2022
Posição dos personagens	Criança agachada comendo alguma coisa do chão.

Fonte: (elaborado pelos autores).

Quadro 2 - Elementos verbais

Título	A fala do presidente da República "Ninguém passa fome no Brasil".
Fala (balões)	"Ninguém passa fome no Brasil".
Enunciado explicativo	A seta em direção à criança com a palavra ninguém.
Manipulações linguísticas	Movência de sentido A palavra ninguém para nomear a criança que passa fome.

Fonte: (elaborado pelos autores).

Quadro 3 - Elementos extraverbais

Contexto histórico	O, na época, presidente da República Jair Bolsonaro, ao ser questionado sobre que medidas o governo federal faria sobre a situação dos 33 milhões de brasileiros que estão na linha de extrema pobreza, respondeu: "Ninguém passa fome no Brasil".
Contexto político	O presidente da República nega que em seu governo há pessoas passando fome.
Contexto ideológico	Política Partidária Brasileira
Posição social dos sujeitos	Fala do Presidente do Brasil Criança em situação vulnerável comendo alguma coisa do chão.
Contexto de produção e circulação	Charge publicada no Jornal Folha de São Paulo em 30 de agosto de 2022.

Fonte: (elaborado pelos autores).

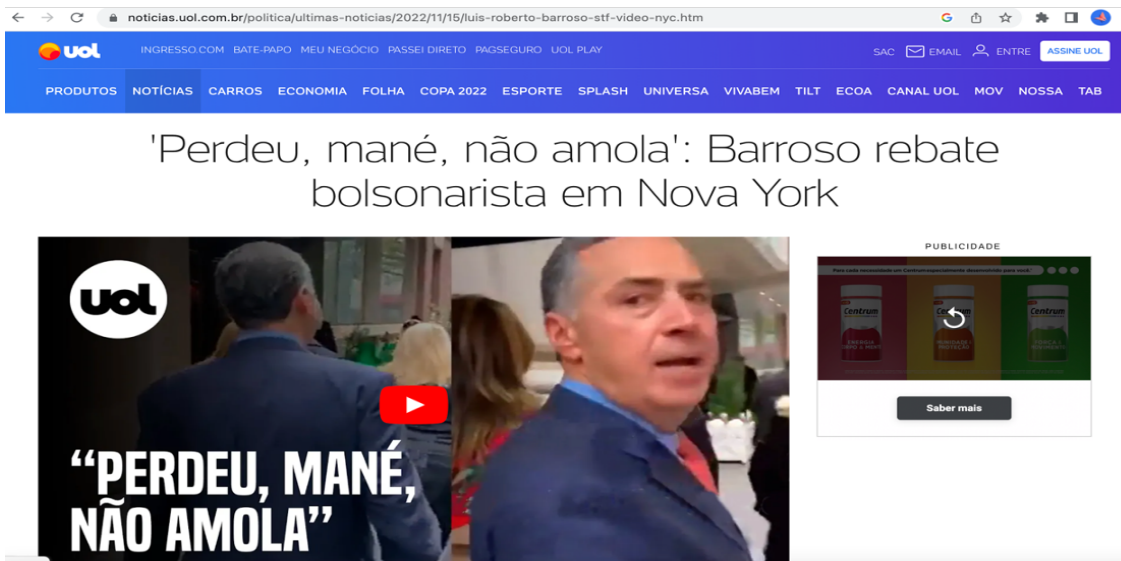
No caso da fala de Bolsonaro, indicando que ninguém passa fome no Brasil, percebe-se a subjetividade: a interpretação individual de Bolsonaro sobre a realidade, o que mostra quem ele é enquanto sujeito: um homem branco, privilegiado e que, também por causa disso, além de outras injunções, não tem contato com uma das realidades do próprio país, que é a de pessoas passando fome e abaixo da linha da pobreza. Dessa forma, ele produz um enunciado revelando aquilo que acredita ou que quer fazer com que as pessoas que o ouvem acreditem – principalmente por estar na Jovem Pan, rádio notadamente bolsonarista. É um enunciador que diz para seus enunciatários, projetados como pares, com aqueles que comungarão da mesma ideia, uma vez que seu eleitorado é, majoritariamente, branco, da elite e com privilégios.

A formação discursiva, pensada como aquilo que “determina o que pode e deve ser dito” (Foucault, 2009), revela que tudo o que é dito pelo Bolsonaro tem a intenção de defender o êxito de seu governo, além de tentar angariar mais eleitores,

ou pelo menos manter os que já possui. Quando diz: “Alguém viu alguém pedindo pão na porta, ali no caixa da padaria? Não vê, pô”, dialoga diretamente com o interlocutor que, assim como ele, não está na linha da pobreza e sim conseguindo consumir produtos da padaria. Dessa forma, Bolsonaro pega um recorte pequeno da sociedade e leva aos ouvintes como a total realidade do país. Criando essa “realidade” falsa, a partir do contexto político de eleições, ele se coloca enquanto sujeito responsável pelo fim da fome no país.

Na charge, a fala “ninguém passa fome no Brasil” e o desenho de uma criança esquelética comendo restos do chão com uma seta com a palavra “ninguém” ao lado, escancaram a realidade que Bolsonaro tenta abafar: há muitas pessoas que passam fome no Brasil e, além de passarem fome, encontram-se de forma esquelética, revelando que estão abaixo da linha da pobreza. Esta ideia é reforçada ainda mais quando esse brasileiro está comendo migalhas no chão, onde está sentado.

### Charge 2



The image shows a screenshot of a news article on the UOL website. The article title is "'Perdeu, mané, não amola': Barroso rebate bolsonarista em Nova York". Below the title is a video player with a red play button and a 'Saber mais' button. The video player has a UOL logo in the top left corner and the text "'PERDEU, MANÉ, NÃO AMOLA'" overlaid on the video. To the right of the video player is a 'PUBLICIDADE' section with a 'Saber mais' button.

Fonte: Notícias UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2022/11/15/luis-roberto-barroso-stf-video-nyc.htm> Acesso em 03 dez 22.





Fonte: Brasil247. Disponível em: <https://www.brasil247.com/charges/perdeu> Acesso em 04 dez 2022.

Na segunda charge analisada, “Perdeu”, de Paiva (2022), é possível dividir os elementos da seguinte forma:

Quadro 4 - Elementos visuais

Caricatura	Duas pessoas conversando.
Cenário retratado	Cenário com fundo vermelho, uma pessoa de camisa amarela e outra de camisa azul.
Signos-objetos	Cores vermelha, amarela e azul.
Tempo (cronológico e discursivo)	Cronológico - 15 de novembro de 2022 Discursivo - 03 de dezembro de 2022
Posição dos personagens	Duas pessoas: uma de lado e outra de frente conversando.

Fonte: (elaborado pelos autores).

Quadro 5 - Elementos verbais

Título	Perdeu, mané
Fala (balões)	A França perdeu, A Espanha perdeu, Portugal perdeu, O Brasil perdeu, Bolsonaro perdeu...  Pô, mané, não amola!
Enunciado explicativo	Trata das seleções na Copa do Mundo que perderam e inclusive o candidato à reeleição Bolsonaro.
Manipulações linguísticas	A comparação das cores nas camisas e as falas das personagens.

Fonte: (elaborado pelos autores).

Quadro 6 - Elementos extraverbais

Contexto histórico	As seleções que perderam na Copa do Mundo e bolsonaristas que insistem em invalidar a sua derrota.
Contexto político	Insistência dos eleitores do Bolsonaro em invalidar as eleições.
Contexto ideológico	Política Partidária Brasileira
Interdiscursividade	Fala do Ministro do STF Barroso ao ser abordado por bolsonaristas insatisfeitos.
Posição social dos sujeitos	Duas pessoas conversando lado a lado.
Contexto de produção e circulação	Charge publicada no Jornal online Brasil 247 03 de dezembro de 2022.

Fonte: (elaborado pelos autores).

No caso da charge dois, o enunciador de amarelo elenca, ao de azul, as várias perdas, em princípio, do campo semântico do futebol – e especificamente da Copa do Mundo de 2022 –: os times francês, espanhol, português e brasileiro foram eliminados da Copa.

Ao acrescentar “Bolsonaro perdeu...”, o campo semântico é deslocado para a política brasileira: em outubro de 2022, brasileiras e brasileiros foram às urnas, como acontece de quatro em quatro anos, para decidirem se reelegem o então Presidente ou se escolhem outro – e a disputa estava entre Jair Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva, que ganhou as eleições às 19h56 de domingo (30/10), com 98,91% das urnas apuradas. Lula foi considerado eleito após receber 59.563.912 votos (50,83% dos votos válidos), contra 57.675.427 votos (49,17% dos votos válidos) de Bolsonaro (Tribunal Superior Eleitoral, 2022).

O enunciador de amarelo, ao fazer este movimento, faz com que o enunciatário (de azul) relembre (embora não da mesma forma, já que o Ministro disse “perdeu”, e a personagem disse “pô”) a fala do Ministro do STF, Luís Roberto Barroso, quando este foi abordado por bolsonaristas insatisfeitos em Nova York. De modo aproximado, o enunciatário (de azul) sente-se duplamente insatisfeito: i) a seleção de futebol do Brasil perdeu para a Croácia na Copa do Mundo 2022 e ii) o Brasil perdeu quando Bolsonaro não se reelegeu (sendo, inclusive, o primeiro Presidente a não se reeleger. Segundo o G1, “Desde que a reeleição foi instituída, em 1997, todos os presidentes eleitos tentaram reeleição e conseguiram se reeleger”, menos Bolsonaro). Justamente pelo fato de a personagem de azul responder à de amarelo, acredita-se que a personagem de azul tenha afinidade com o ex-presidente, já que replicou a ela da forma como respondeu “**Pô, mané**, não amola” (grifos nossos). Ademais, como anteriormente dito, a personagem de azul, num movimento intertextual, relembra, ainda que de forma modificada, a fala de Luís Roberto Barroso, em Nova York. Esta modificação (de “perdeu” para “pô”) reforça a ideia de que a personagem alinha-se politicamente a Bolsonaro, pois a gíria “pô” é infinitamente dita pelo ex-presidente (basta ouvir ao menos um de seus discursos “informais”). Ao escolher “pô” em detrimento de “perdeu”, a personagem de azul sente-se incomodada. Se ela se aliasse politicamente contra Bolsonaro, ela não faria essa troca (“pô” em detrimento de “perdeu”), mas confirmaria para si e para o seu

enunciatório (de amarelo) que, de fato, as seleções de futebol elencadas perderam (foram eliminadas em um dos últimos maiores torneios de futebol do mundo) e que o ex-presidente não conseguiu se reeleger. Ademais, não diria “mané, não amola”.

A formação discursiva, pensada como aquilo que “determina o que pode e deve ser dito” (Foucault, 2009), revela que tudo o que é dito pela personagem de blusa amarela tem a intenção de indicar a perda do ex-presidente Bolsonaro nas últimas eleições brasileiras – acredita-se que a estratégia de elencar diversas seleções de futebol serviu como pano de fundo para o principal objetivo: o de indicar a derrota do ex-presidente Bolsonaro nas últimas eleições brasileiras.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho que teve, por objetivo, analisar os efeitos de sentidos que se constroem a partir da relação entre enunciados verbais e não verbais no âmbito do gênero charge, inscrita na perspectiva da Teoria da Enunciação de Benveniste, na Análise Discursiva Francesa de Pêcheux, dialogando com os conceitos de formação discursiva nos estudos de Foucault (1997) e enunciação de Bakhtin (2017), a partir de duas charges, que constituíram e construíram o *corpus*, sendo a primeira de Alberto Benett, publicada no jornal *Folha de São Paulo*, em 30 de agosto de 2022, que retratou uma afirmativa do ex-presidente da República em relação à fome no Brasil, e a segunda charge, do cartunista Miguel Paiva, referente à fala do ministro do Supremo Tribunal Federal, Luís Roberto Barroso, para bolsonaristas quando foi abordado durante uma viagem para Nova York, publicada no dia 15 de novembro de 2022, no jornal online *Notícias UOL*, a partir de metodologias exploratória e documental de natureza qualitativa, apresentou que os resultados apontaram que, na charge um, a formação discursiva, pensada como aquilo que “determina o que pode e deve ser dito” (Foucault, 2009), revelou que tudo o que foi dito pelo Bolsonaro teve a intenção de defender o êxito de seu governo, além de tentar angariar mais eleitores, ou pelo menos manter os que já possui e, na charge dois, tudo o que foi dito pela personagem de blusa amarela teve a intenção de indicar a perda do ex-presidente Bolsonaro nas últimas eleições brasileiras. A partir dos

resultados, a presente pesquisa conclui que enunciado, enunciação, formação discursiva e os elementos verbais, visuais e extraverbais, das e nas charges, constroem efeitos de sentido(s) diversos em seu(s) leitor(es), a depender do(s) objetivo(s) do(s) enunciator(res).

Espera-se que esse trabalho relembre, atualize, balize e amplie o horizonte dos (consolidados, novos e futuros) trabalhos que se debruçam em analisar, à luz da análise do discurso e da enunciação, as charges – e, especificamente, charges de/com cunho notadamente político – para que o ser humano, de um modo geral, reflita sobre os usos e efeitos das/nas mais variadas línguas e em todo lugar.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikail. O texto na linguística, na filologia e em outras ciências humanas: um experimento de análise filosófica. In: *Os gêneros do discurso*. Organização e tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Ed. 35, 2017, p. 71-107.

BARBOSA, Gustavo G.; RABAÇA, Carlos A. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

BENETT, Alberto. Charges. *Jornal Folha de São Paulo*, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/09/charge-que-retrata-aumento-da-fome-no-brasil-e-a-favorita-dos-leitores-em-agosto.shtml>>.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes, 2005.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 2006.

BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. *Lula é eleito novamente presidente da República do Brasil*. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Outubro/lula-e-eleito-novamente-presidente-da-republica-do-brasil>. Acesso em: 20 dez. 2022.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GLOBO. *Bolsonaro é o primeiro presidente que perde disputa por reeleição*. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/10/30/bolsonaro-e-o-primeiro-presidente-que-nao-consegue-se-reeleger.ghtml>. Acesso em: 20 dez. 2022.

LIMA, Marília Dalva Teixeira de. *A construção de sentido no gênero charge: o discurso humorístico da crítica social no Brasil nas Eras FHC e Lula*. Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Linguística. Paraíba, João Pessoa. 2012.



MACHADO, Rosely Diniz da Silva. *O funcionamento discursivo de charges políticas*. Universidade Católica de Pelotas. Programa de Pós-graduação em Linguística. Pelotas, RS, 2000.

ONO, Aya. *La notion d'énonciation chez Émile Benveniste*. Limoges: Lambert-Lucas, 2007.

PAIVA, Miguel. Charges. *Brasil de Fato*, São Paulo, n. -1, 2022. Disponível em: <<https://www.brasil247.com/charges/perdeu>>.

POSSENTI, Sírio. *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto, 2010.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.22-45

## O CARÁTER POLÍTICO E SOCIAL POR TRÁS DA HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

THE POLITICAL AND SOCIAL ASPECTS BEHIND THE HISTORY OF ENGLISH  
LANGUAGE TEACHING IN BRAZIL

Kelly Barros Santos<sup>1</sup>

### RESUMO:

O texto que será apresentado, é um recorte da pesquisa de doutorado, cujo objetivo era introduzir o ensino de inglês como língua franca (ILF) às crianças da comunidade do Candeal, através de contação de histórias realizada por ex-alunos da ONG Pracatum-Inglês. Em virtude de ter sido uma pesquisa desenvolvida a partir das premissas da Linguística Aplicada que defende um ensino de língua estrangeira crítico e reflexivo, tornou-se imprescindível realizar um recorte teórico que localiza o ensino de inglês no Brasil, dentro das circunstâncias políticas e sociais que contribuem para a chegada do *Tio Sam* ao Rio de Janeiro, em pleno governo Vargas. O texto também irá demonstrar como a compreensão desse contexto político e do conhecimento do território de futuros falantes, favorecem o fortalecimento das subjetividades identitárias do(a) aprendiz de língua estrangeira, morador(a) do Candeal Pequeno, bairro do som dos timbaus (timbales), em Salvador.

**Palavras-chave:** Inglês como Língua Franca. Político. Social. História.

### ABSTRACT:

This paper is an outline of the doctoral research that aimed at introducing the teaching of ELF to the children of the Candeal community through storytelling by former students of the Pracatum-English NGO. As this research was developed based on the tenets of Applied Linguistics, which advocates critical and reflective foreign language teaching, it became essential to make a theoretical cut that locates English teaching in Brazil, within the political and social background that resulted

<sup>1</sup> Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

in the landing of Uncle Sam in Rio de Janeiro, in the midst of the Vargas government. The essay will also show how an understanding of this political context and knowledge of the territory of future speakers helps to strengthen the identity subjectivities of foreign language learners living in Candeal Pequeno, the neighborhood where the timbales sound in Salvador.

**Keywords:** English as a Lingua Franca (ELF). Political. Social. History.

## **ERA UMA VEZ, TIO SAM, ZÉ CARIOCA, CARLINHOS BROWN & LTDA**

O texto que será apresentado é um recorte da pesquisa de doutorado intitulada “Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar: a contação de história como ação social nas aulas de inglês como língua franca no Candeal”<sup>2</sup>, cujo objetivo era introduzir o ensino de inglês como língua franca às crianças do Candeal<sup>3</sup>, através de contação de histórias realizada por ex-alunos da ONG Pracatum-Inglês. Em virtude de ter sido uma pesquisa desenvolvida a partir das premissas da Linguística Aplicada que defende um ensino de língua estrangeira crítico e reflexivo, tornou-se imprescindível realizar um recorte teórico que localiza o ensino de inglês no Brasil, dentro das circunstâncias políticas e sociais que contribuem para a chegada do *Tio Sam* ao Rio de Janeiro, em pleno governo Vargas. Afinal, conceber o ensino de ILF não se trata somente de poder se sentir emissor ativo e contribuinte da língua, mas essa concepção traz também implicações para a sala de aula que pretende promover emancipação política, social e o exercício da cidadania. Sendo assim, iniciaremos as nossas reflexões, a partir da perspectiva de língua enquanto ferramenta política e em seguida trataremos do caráter social do ILF.

### **1 FERRAMENTA POLÍTICA**

---

<sup>2</sup> Casa de eventos culturais que promove a valorização da música e cultura afrobaiana, para além de ser o local onde acontecem as apresentações da banda Timbalada (nascida nas ruas do Candeal de Brotas).

<sup>3</sup> O Candeal é um bairro localizado na parte central de Salvador, subdividido em dois blocos: Candeal Grande e Candeal Pequeno. O primeiro bloco encontra-se os prédios das classes média e alta que foram surgindo com a expansão imobiliária e, no segundo, está o Candeal Pequeno, onde a população não é muito diferente do período de quando o bairro foi fundado há mais de 100 anos.

Provavelmente, não é relevante revisar a conceituação da palavra ‘política’, mas para o argumento que será defendido nesta seção, faz-se necessário registrar algumas observações preliminares. O termo ‘política’ corresponde ao mesmo conceito do inglês *policy*, em oposição a *politics*, que se refere genericamente a ‘fazer política’, incluindo a confrontação de interesses e valores em um dado contexto social e/ou institucional. A definição de *policy*, em contrapartida, pressupõe um debate político que definirá um certo número de medidas para solucionar problemas e atender demandas. Em se tratando deste último conceito, para contemplar as necessidades de um ensino de inglês satisfatório, pois a qualificação de ‘bom’ parece muito ambiciosa, foram tomadas algumas medidas em forma de leis e parâmetros que serão vistos a seguir. No Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, como afirma Chagas (1976, p. 105):

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (Chagas, 1976, p. 105).

Ao observar o perfil dos alunos do período da sua inauguração, pode-se presumir que essa prática de manter o aprendizado de idiomas restrito à elite, como por exemplo, Washington Luís, Nilo Peçanha, Floriano Peixoto, Hermes da Fonseca, só para citar alguns nomes de personalidades que frequentaram o Colégio Pedro II, é coisa antiga. Felizmente, anos mais tarde, a instituição cumpriu com o seu propósito inicial, de atender tanto os filhos da casa grande quanto aos destituídos. Porém, além do prestígio da burguesia imperial, o pós-guerra também muda o *status* do inglês para a língua das negociações econômicas e culturais entre Brasil e Estados Unidos. Segundo Moura (1988, *apud* Paiva, 2003), na década de 40:

[...] o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas, militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais.

Por conseguinte, diante dessa parceria, estabeleceu-se aqui a Agência de Informação Americana, a fim de impulsionar as realizações da política externa dos Estados Unidos, “influenciando as atitudes públicas no exterior para apoiar esses objetivos, através de contatos pessoais, transmissões de rádio, bibliotecas, televisão, exposições, ensino da língua inglesa, e outros” (Paiva, 2003, p. 2). Afinal de contas, Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, já tinha até mesmo seu próprio garoto propaganda da divulgação massiva e déspota da sociedade Brasil US&A, <sup>4</sup>apesar de em propagandas norte-americanas, essa mascote falar em espanhol, e não na língua nacional:

Figura 1 - Mascote da propaganda do Governo Vargas



Fonte: Google Images (2016)

Mesmo diante das demandas citadas no parágrafo anterior, em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, responsável pela retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do ensino médio, que hoje corresponde ao ensino básico, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais a opção por sua inclusão, ou não, no currículo das disciplinas obrigatórias. Paiva (2003) chama atenção para o fato de, desde então, ter crescido a escolha pelo inglês e isto ter refletido na explosão de cursos particulares a partir do senso comum de que não se aprende inglês nas escolas regulares, muito menos ainda nas escolas públicas. Em 11 de agosto de 1971 é criada a nova LDB de número 5.692 que parecia trazer alguma esperança, se não fosse o texto do artigo dessa lei:

---

<sup>4</sup> Um recurso irônico para falar da dominação americana (USA), como uma grande empresa multinacional que estabelece sociedades de dominação colonizatória em outros países



Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento de condições para ministrá-la com eficiência. (LDB, 1971).

Condições com eficiência? Quais seriam essas? Quais instituições educacionais estariam aptas a oferecê-las? Seria uma dessas o Colégio Pedro II? Como declara Paiva (2003), o texto do artigo, além de minimizar a importância da língua estrangeira, apresenta também uma desculpa prévia para que o ensino de línguas estrangeiras não aconteça. A partir daí, a falta da obrigatoriedade revelou a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras em todo o país, além de incentivar, indiretamente, a desvalorização do professor de língua estrangeira (LE) por parte dos dirigentes das escolas e dos alunos, fato que se estende até os dias de hoje.

Na tentativa de reverter a situação, em 1976 é criada a Resolução nº 58 de 1º de dezembro, que torna o ensino de LE obrigatório para o segundo grau<sup>5</sup>. Contudo “recomenda-se a sua inclusão nos currículos de primeiro grau somente onde as condições o indiquem e permitam” (Artigo, 1º de 1976). Insistir na indicação de um ensino condicionado, é preocupante se pensarmos na estrutura física das escolas públicas, as quais nunca terão condições normais de temperatura, luz, tamanho, cor, e assim por diante, para as aulas de línguas. Criou-se, assim, a partir daí, um fosso entre a educação das elites e das classes populares.

Para diminuir a distância desse fosso, parte dos especialistas, principalmente os professores responsáveis pelo projeto de Inglês Instrumental coordenado pela PUC-SP, passam a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com direcionamento exclusivo para a leitura. Esse movimento parece impulsionar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998: “Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato” (Brasil, 1998, p. 98).

---

<sup>5</sup> Antigamente, os graus de instrução escolar eram definidos como primeiro grau (Ensino Fundamental), segundo grau (Ensino Médio).

Para muitos autores (Paiva, 2003; Gimenez, 2005; Lima, 2009, Siqueira, 2011), os itens propostos por esse documento, não somente não resolvem os problemas relacionados à negligência governamental com o ensino de LE, como, além disso, reafirmam os preconceitos contra as classes menos favorecidas, indicando que não estão aptas nem para ouvir, nem para escrever, quiçá merecem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, como preconizam os PCN (1998):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (Brasil, 1998, p. 101).

Contrariando o pensamento dos autores citados anteriormente, cujos nomes representam pesquisas de grande valor para todas as conquistas no campo de ensino de LE, devo concordar, na condição de professora da escola pública, com os documentos oficiais, em especial quando estes, após listarem as condições reais da maioria das escolas públicas, tentam garantir que os alunos ao menos desenvolvam a habilidade da leitura. Porque, apesar de Paiva (2003) discordar veemente dos PCN quando ressaltam a falta de “utilidade imediata do uso da comunicação oral das línguas estrangeiras” (Paiva, 2003, p. 3), essa é a dura realidade do ensino público no Brasil.

Haja vista o subtítulo desta seção e, uma vez que contradisse os grandes mestres, aproveito para fazer dessa tese minha arena política, fundamentando minha defesa ao fazer uso do texto que me foi pedido por Diógenes Cândido de Lima da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no qual eu deveria responder a duas perguntas de John Robert Schmitz<sup>6</sup>. Para respondê-las, meu texto irá circular pelas salas de aulas da escola pública, meu espaço de militância. Dito isto, aproveito também, para declarar que não concordo com o estado de carência a que a escola

---

<sup>6</sup> Esse argumento faz parte do livro “Ensino e aprendizagem da língua inglesa: conversas com especialistas”, organizado pelo professor Diógenes Cândido (2009).

pública foi condenada, ou ainda, com a fatídica frase, “eles não aprendem português, imagine inglês”. Nesse sentido, como atestam Cox e Assis-Peterson (2007, p. 10), “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes, incluindo professores, alunos, pais, diretores, coordenadores e atores sociais” (Cox; Assis-Peterson, 2007, p. 10). A primeira pergunta proposta por John Robert Schmitz foi: Na qualidade de docente da escola pública, você acha que o ensino de ILF não visa ao ensino do inglês britânico ou americano (variedades hegemônicas)?

Respondo com veemência que a maioria de nós, professores da escola pública, não costumamos orientar as aulas por esse ou por aquele inglês. Na realidade, ensinamos o inglês que deu para ministrar naquele dia, principalmente quando nos deparamos com o seguinte cenário: uma audiência de 45 a 50 alunos, avidamente inquietos, ora por conta do calor e da falta de água, ora porque as novidades são muitas e a aula de inglês não é tão importante quanto a de matemática. Ademais, a gestão escolar (ou a falta dela), as condições físicas da sala de aula, o entorno da escola, se pacífico ou violento, a tardia chegada do livro didático, a falta de professor são também elementos que determinam qual inglês será ensinado. Tomemos, por exemplo, a escola em que estive nos dois últimos anos, onde não havia tomadas elétricas que funcionassem nas salas de aula, portanto não era possível nenhum trabalho referente a compreensão oral, repetição de palavras, reforço dessa ou daquela pronúncia.

A respeito do livro didático, o(a) professor(a) trabalha com a redução de danos para seu cotidiano, considerando que a maioria dos materiais apresenta propostas que parecem contos de fada a serem narrados dentro da dura realidade da sala de aula da escola pública. E nesse instante da chegada tão esperada do livro<sup>7</sup>, o que menos importa é se ele é britânico ou americano, aliás poderia ser o nosso inglês tupi-guarani, contanto que ele chegasse para todos os alunos e tivéssemos condições físicas de usá-lo. Talvez essa história tenha um final feliz, quando o livro didático não for mais elaborado a partir dos parâmetros descritos abaixo:

---

<sup>7</sup> É preciso lembrar que o censo escolar é realizado com base nos números do ano anterior. Portanto, durante a execução da entrega dos livros, na maioria das vezes, o número de alunos não converge com o número de livros enviados pelo governo federal.

Como se pode notar, por meio da análise da construção dos modernos livros didáticos brasileiros, a produção didática é quase sempre um campo em que o Estado atua diretamente. É que esse campo e seu controle são objeto de disputas de diferentes e conflituosos grupos de interesses (sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos). (Batista, 2000, p. 563).

Na pergunta feita por John Robert Schmitz me chama atenção o fato dele cogitar o ensino do inglês britânico ou americano na escola pública. Isto me conduz à seguinte reflexão: a maioria de nós, professores da escola pública, não acreditamos que falamos, ou temos um sotaque, ou dominamos uma dessas variedades. O fato é que, infelizmente, nem sempre, somos tão confiantes assim para assumir que falamos inglês americano e/ou britânico. Muitos de nós, estamos sempre nos desculpando pelo próprio inglês, por nunca sermos bons o suficiente para sermos comparados àqueles que estão nos cursos livres, por exemplo<sup>8</sup>.

O leitor deve estar se perguntando se eu ainda vou manter a declaração que introduzi este texto, sobre acreditar que a escola pública não deve ser condenada a um quadro de fracasso permanente. Sim, penso que os alunos podem aprender inglês na escola pública, eu e muitos dos meus colegas acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras é possível nesse lugar. Contudo, diante das características que são próprias desse cenário e dos desafios que o aprendiz precisa enfrentar, a discussão ultrapassa o questionamento sobre qual variedade ele será exposto ou se a habilidade de leitura contempla suas necessidades, porque o aspecto mais relevante é como faremos para garantir o mínimo do aprendizado desse aluno diante do quadro descrito anteriormente. Os primeiros passos já foram dados, uma vez que alguns de nós concordamos com o que foi dito por Siqueira e Anjos (2012):

Ciente ou não de sua enorme e fundamental responsabilidade, mesmo diante das já bem conhecidas dificuldades que o acompanham neste contexto, é o professor o grande mediador para que se entenda de forma clara que é possível

---

<sup>8</sup> Eu não pretendo estabelecer nenhum estereótipo de professores(as). Devo lembrar que há aqueles que são autoconfiantes dentro dos seus espaços das escolas públicas. Minha declaração se baseia na minha válida experiência de 12 anos de ensino público e na pesquisa 'Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil', documento elaborado com exclusividade para o *British Council* pelo Instituto de Pesquisa Data Popular (Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil, British Council, 2014).

se aprender línguas na escola pública, desde que apostemos no seu funcionamento a partir da desconstrução de vários mitos, dentre os quais, aquele que diz que a língua inglesa é propriedade exclusiva das elites. (Siqueira; Anjos, 2012, p. 12).

Não estou aqui tomando para mim a responsabilidade pelo (in)sucesso do aprendizado de inglês na escola pública. Coaduno com Gimenez (2009), que ressalta a necessidade de intervenção dos governos para garantir o acesso igualitário a todos e, por sua vez, desestruturar as relações de poder e prestígio que se estabeleceram quando, muitos de nós, professores, valorizávamos as hegemonias culturais. Todavia, já não há mais tempo para repetir as mesmas lamentações, pois os tempos são outros e temos condição de lutar pelo direito ao ensino, “é só começarmos a nos mexer com as armas de que dispomos e partir para a ação. Por menor que ela seja, é muito melhor que permanecermos patinando na inércia total” (Siqueira; Anjos, 2012, p. 15).

De acordo com Pennycook (1998, p. 46-47), “precisamos repensar a aquisição de inglês como língua estrangeira em seus contextos sociais, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (Pennycook, 1998, p. 46-47). Portanto, faz-se necessário incluímos nas agendas de debates a discussão crítica do ensino de inglês como prática social e suas implicações para a democratização e acessibilidade ao aprendizado que deve ser mediado por atitudes pedagógicas relevantes para o exercício da cidadania e que promovam o empoderamento dos aprendizes-participantes, ao invés de acentuar a exclusão e a alienação dos usuários.

Dentro das escolas públicas brasileiras essa entrega de poder aos alunos, tem sido feita através de projetos pedagógicos, de programas de extensão, de concursos de poesias em inglês, de feiras interdisciplinares, de criação de grupos de teatros de língua estrangeira, de grupos de leitura e conversação, entre tantas outras iniciativas, mas na maioria das vezes, que não priorizam nenhuma variedade diatópica ou diafásica.

Por conseguinte, poderia me aventurar em afirmar que esse inglês que está circulando dentro dos muros fragmentados da escola pública não tem selo ou timbre



de alguma nacionalidade e, talvez, estejamos caminhando em direção ao ensino de ILF como ressalta a segunda pergunta de John Robert Schmitz: Na qualidade de docente da escola pública, você acha que o ensino ILF, por não exigir a fiel reprodução da variedade de prestígio britânica ou americana, está contribuindo para um ambiente de aprendizado mais livre na sala de aula?

A minha resposta é afirmativa. Lançarei mão dos argumentos que usei na minha dissertação “Yes, nós temos Chiclete com Banana e BA-VI não é *football*: O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca (ILF)” para defender a contribuição do ensino de ILF na escola pública.

O cenário atual implica a necessidade de um novo olhar sobre as novas formas dessa língua no século XXI, uma vez que o estatuto emergente do inglês é de uma língua mundial, internacional e, acima de tudo, franca<sup>9</sup>, que precisa ser reconfigurada dentro do cenário local, no nosso caso, brasileiro. ILF é originalmente resultante de ocorrências dadas em ambientes multi-étnicos, estabelecidas nos “espaços onde os povos foram submetidos aos processos de colonização” (Friedrich, 2010, p. 21). Segundo Seidlhofer (2005), devido a esse caráter crioulo<sup>10</sup>, uma língua franca na contemporaneidade pode ser definida como “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas”, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua de nenhum deles, “uma língua que não tem falantes nativos” (Seidlhofer, 2005, p. 46). Tais características conferem ao ILF mais algumas definições:

ILF é o termo a que me refiro em relação a um contexto específico de comunicação: uma escolha feita entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas. De uma maneira geral, refiro-me àqueles

---

<sup>9</sup> Guardadas as divergências naturais no tocante às definições dos termos Inglês como Língua Internacional, Inglês como língua Global e Inglês como Língua Franca, para efeitos dessa pesquisa, fiz a opção pelo conceito de Inglês como Língua Franca. Tal escolha está fundamentada sob a perspectiva de autores que têm se dedicado a refletir sobre aspectos decorrentes dessa nova configuração mundial e, além disso, suas contribuições nos têm permitido discutir implicações do papel da língua inglesa no cenário internacional assim como suas (re)significações em comunidades locais” (Gimenez; Calvo; El Kadri, 2011, p. 8).

<sup>10</sup> O caráter crioulo nesse contexto se refere ao contato entre civilizações distintas, envolvendo ou não um processo de dominação, pode ter como resultado uma língua mesclada, que carrega as expressões de ambos os lados, e se constitui como heterogênea, crioula. (Pimentel, 2009)

do círculo em expansão devido à sua maior representatividade quando comparado aos demais círculos. (Jenkins, 2007, p. 200).

ILF tem sido considerada uma utilidade para contextos multiculturais entre pessoas de diferentes perfis linguísticos, e este sentido de inclusão ‘promove’ encontros comunicativos entre os três círculos<sup>11</sup>. (Modiano, 2006, p. 212).

Uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários. (Cook, 2009, p. 12).

Uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar. (Rajagopalan, 2011, p. 47).

O ILF é um ambiente transcultural por excelência, tendo em mente nos diversos atores que, nas mais variadas interações mundo afora, materializam de maneira contundente nos fluxos transculturais, novas formas de poder, desejo, cultura, resistência, mudança, apropriação e identidade [...]. Língua franca não é zona franca; é espaço transcultural de poder. (Siqueira, 2018, p. 110).

Os conceitos de ILF parecem condizer com as condições de um ensino que precisa ser inclusivo, adaptável às circunstâncias, híbrido e útil o bastante para fazer o aluno ‘querer aprender essa língua. Em termos práticos, o ILF “captura a natureza plural e multiétnica dos falantes, dentro e fora dos ambientes internacionais” (Friedrich, 2010, p. 22) Esse fato torna o ILF uma função “capaz de acomodar” o sentido comunicativo da língua. A respeito da referida função, Friedrich (2010) reforça essa ideia quando descreve o uso de ILF dentro de um escopo que é vasto, estabelecendo contextos tão diversificados que são impossíveis de qualificar. A autora declara que cada falante usa uma variedade linguística da qual se apropriou e emprega diferentes estratégias comunicativas para interagir com sucesso. As definições enfatizam o papel do usuário desnacionalizado e os contextos variados, o que nos leva a presumir que o ILF está sendo desenvolvido dentro de inúmeras culturas e para diferentes propósitos de comunicação.

Esse arcabouço teórico passa a ter valor prático quando entendemos que precisamos assumir novas posturas e iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino mais realistas, visando a uma educação linguística que

---

<sup>11</sup> Aqui Modiano (2006) se refere ao paradigma dos três círculos concêntricos de Kachru (1985) anteriormente citados.

privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata do aluno e, quando compreendermos que existe um desejo das pessoas das camadas populares, no Brasil, de participar dos benefícios culturais do mundo globalizado. Todas essas pessoas, então, excluídas do universo dos que possuem acesso às escolas de inglês, encontram meios criativos e improvisados de se inserirem, de algum modo, nessa realidade global, argumento defendido por Luciano Amaral no texto *Brazilian English/Inglês Brasileiro: uma mirada pela crítica cultural* (no prelo).

Não tem nada mais criativo que ensinar e aprender inglês sem a estrutura ideal imaginária, mas que ainda assim pode funcionar se adotarmos a abordagem comunicativa, intercultural ‘vai que dá certo’. Afinal de contas, se na questão linguística temos entraves importantes a serem suplantados, no aspecto cultural, estamos livres para, com força total, seguirmos o caminho da consolidação de um modelo de ILF adequado à realidade do ensino público. É importante, assim, que esse ILF se revele por inteiro intercultural, capaz de perturbar a visão hierarquizada e purificada das culturas e de compreender a essência do ser humano nas particularidades culturais de cada povo (Souza; Fleuri, 2003 *apud* Siqueira; Anjos, 2012, p. 15), inclusive dos muitos povos da escola pública.

À guisa de conclusão, das questões propostas por John Robert Schmitz, reconheço que uma das características inerentes ao ILF é o fato de os seus falantes, em ambientes sociais e culturais, demonstrarem fluidez, dinamismo e certa heterogeneidade que tornam as normas e convenções irrelevantes para a sala de aula em que os alunos usam expressões corporais e linguagens imagéticas para preencher o campo da linguagem e as lacunas do sistema educacional público. Esses usuários podem vir a ser contribuintes participativos na construção de ILF e as aulas de inglês podem ser menos intimidadoras, de maneira que, em vez de assumirem a postura do falante incapaz, declarando “eu mal sei falar português, quanto mais...”, poderão afirmar: “sou global, mas sou daqui, e meu inglês é franco e sincero”.

Após a apresentação da minha peça de defesa, devo dizer que apesar de ousar discordar de Paiva (2003), esta escrita está alinhada com a autora quando ela defende que para um avanço nas políticas educacionais brasileiras, o texto dos PCN deveria forçar mudanças na realidade das escolas para a implementação de um ensino de qualidade, haja vista terem sido os próprios legisladores a enfatizar a

necessidade de se criarem condições para a obrigatoriedade de LE. Ademais, em vez de apresentar uma justificativa conformista e determinista, essas autoridades deveriam propor reformas físicas na estrutura das escolas tais como: ampliação da carga horária; pontualidade na entrega do material escolar e melhores salários para todos os funcionários. Talvez, a partir dessas mudanças possamos dar os primeiros passos em direção ao desenvolvimento de outras habilidades.

Essas deveriam ser as iniciativas governamentais. Quanto aos professores de inglês, seria bom se deixássemos de lado a esquizofrenia de achar que fazemos parte de uma outra realidade, apenas porque conhecemos outras culturas e sabemos citar Jane Austen e Ernest Hemingway (Cruz, 2006) e, portanto, fizéssemos política quando estamos em sala de aula. Por conseguinte, devemos dizer para o nosso aluno qual é o sentido real e prático dessa língua e, estudá-la como um direito garantido por lei. É tempo também de assumirmos que realizar pesquisas etnográficas com o único objetivo de denunciar as mazelas da escola pública já não contempla mais as demandas da contemporaneidade. Agora, são necessários trabalhos que apresentem caminhos possíveis para a solução desses problemas, porque afirmar que o verbo *to be* é a atração principal da rede de ensino público sem oferecer a opção de outro verbo, é muito simplista.

Enquanto as mudanças de condições não chegam, sugeri como utilidade imediata, para os sujeitos dessa pesquisa<sup>12</sup>, o uso do inglês como ferramenta social. Para Moita Lopes (2006), o professor de LE tem o importante papel político de fazer o aluno entender o mundo em que vive, em seus aspectos econômicos, tecnológicos e sociais, afinal “não se pode transformar o que não se entende bem, porque sem a compreensão do que se vive, não há política” (Moita Lopes, 2006, p. 31). Mediante o que foi exposto, compreendo que o ensino de línguas está no centro da vida contemporânea, dada a importância que a língua e seus efeitos têm nas nossas práticas sociais, como discutiremos a seguir.

## 2 FERRAMENTA SOCIAL

“Inglês com liderança. Você faz, você vence.”  
“Fale a língua dos campeões.”

---

<sup>12</sup> Pesquisa do doutorado, mencionada no resumo deste artigo

“Você cidadão do mundo.”  
(GOOGLE, 2016)

Os *slogans* retirados de algumas peças publicitárias de cursos de inglês que abrem esse texto fazem parte da “[...] globalização econômica e, principalmente, do desenvolvimento ímpar das redes de transporte e comunicação que coloca (todos) diante do imperativo *Aprenda Inglês!*” (Assis-Peterson; Cox, 2007, p. 9). Além disso, indicam o avanço do inglês em várias partes do mundo, ora como uma preocupação dos governos, ora como uma promoção midiática, que insiste em difundir a ideia de que é preciso falar inglês para garantir um lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho e, aqueles infelizmente que não têm conhecimento desse idioma, estão fadados ao fracasso, porque junto com o desconhecimento, também não serão capazes de dominar as ferramentas tecnológicas, predominantemente comercializadas em inglês. Esse é o “pensamento único” (Santos, 2000) que tem sido difundido, principalmente, entre os países subdesenvolvidos, considerados verdadeiros celeiros para um processo novo de colonização e imperialismo linguístico. Por essa razão, Moita Lopes (2008) em seu texto *Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: a ideologia linguística para tempos híbridos*, faz o seguinte alerta:

É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado. (Moita Lopes 2008, p. 9).

Dessa maneira, a fim de considerarmos outros benefícios de se ter acesso ao inglês, proponho relocar a importância do ensino e aprendizado dessa língua para um espaço onde ela exerça um caráter transformador, dado admitirmos que nós professores quando aprendemos uma língua “nos alteramos, nos modificamos, passando de um estado ou condição a outro, nos convertendo ou transfigurando, passando-nos por outra pessoa, fazendo uso de disfarces e nos dissimulando e, por último, mudamos mediante a transformação” (Cruz, 2006, p. 59). No trabalho da pesquisa, vislumbrei a transformação social, tendo em vista o uso da língua como um elemento de mudanças voltadas para o território onde os indivíduos habitavam,

pois, afinal de contas, eles já utilizavam a língua para fins comerciais ou para o acesso ao conhecimento acadêmico-universitário, podendo fazê-lo também como ferramenta social que promovia o desenvolvimento da própria comunidade. Ademais, esses sujeitos tiveram a oportunidade de usar a língua como um veículo para construir uma globalização com base nos interesses dos seus pares, transformando a utilização do inglês em um lugar de heterogeneidade discursiva e dentro dele, foram construídos os diálogos com a vida local. (Moita Lopes 2008). A partir do momento que isso foi feito, todos os envolvidos no estudo puderam, entender que “seu papel social e político denota, assim, um esforço incansável para ajudar [sua] sociedade a voltar a acreditar em si mesma e deixar para trás os complexos causados pelos anos de degradação e aviltamento” (Achebe, 2003, p. 71).

Para Pennycook (2001, p. 92-93), esse estado só ficará no passado se pensarmos a sala de aula como parte de um mundo real, na qual acontecem (des)entendimentos políticos e trocas sociais. Para o autor, essas relações sociopolíticas estão interligadas com as ideologias que devem construir uma visão liberal de educação para todos, a partir do momento em que se divide democraticamente aquilo que está sendo aprendido. Assim faziam os alunos voluntários da pesquisa, quando se deslocavam até a Creche Virgem de La Almudeña para apresentar a língua inglesa a crianças que deveriam estar estudando essa língua por direito educacional. Ações como essas, propostas por esse trabalho, aconteceram também porque coadunam com o pensamento de Gee (2009, p. 190):

Professores de inglês podem cooperar com a própria marginalização, a partir do instante que se enxergam como professores de língua sem conexão alguma com as questões sociais e políticas. Ou eles... aceitam seu papel como pessoas que transformam os alunos em sujeitos sociais dentro de um universo onde o poder deve ser criticamente encarado e constantemente questionado como uma possibilidade de mudança. Gostem ou não, os professores de inglês estão no centro das discussões e dos problemas educacionais, culturais, políticos e [sociais] do nosso tempo. (Gee<sup>13</sup>, 2009, p. 190 – tradução minha).

---

<sup>13</sup> English teachers can cooperate in their own marginalization by seeing themselves as “language teachers” with no connection to such social and political issues. Or they...accept their role as persons who socialize students into a world view that, given its power here and abroad, must be looked at critically, comparatively, and with a constant sense of the possibility for change. Like it or not, English teachers stand at the very heart of the most crucial educational, cultural, and political issues of our time. (Gee, 2009, p. 190).



É dentro da possibilidade de mudança citada por Gee (2009) que vislumbro a oportunidade de utilizar o inglês como uma ferramenta social, de maneira que todos os atuantes nessa empreitada possam assumir o papel de personagens ativos na transformação da história do espaço em que vivem, que vem a ser o papel da cidadania.

### **3 O EXERCÍCIO DA CIDADANIA – O DEVER DE CASA QUE NÃO PODE SER ADIADO**

Se até aqui foi afirmado que o ensino de uma língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, é uma atividade política e social, logo, reconheço também que esse é o espaço ideal para o desenvolvimento do exercício da cidadania, visto que, atualmente, o ensino de línguas estrangeiras (em geral) pode assim ser encarado com uma finalidade educacional na medida em que favorece a participação no processo discursivo. Assim, aprender sobre linguagem, seja ela estrangeira ou materna, “possibilitaria aos indivíduos se constituírem enquanto cidadãos - interagindo com outros e dando assim existência à cidadania, que só acontece quando se dialoga sobre o que é o bem comum, ou seja, questões públicas” (Gimenez, 2005, p. 5).

Os diálogos acontecem dentro dos mais diversos contextos, circulam por múltiplas dimensões ideológicas, são eventos discursivos que se dão nas realidades dos usuários e estas exigem dos sujeitos comportamentos diversos, típicos de uma educação planetária. Portanto, eles devem estar aptos para o exercício ativo da cidadania local e global, através de uma participação política informada, que provoque no falante o desconforto de não estar compartilhando com seus pares conhecimento, cultura, poesia, falas etc. Por conseguinte, para discutir a atuação efetiva dos indivíduos dessa pesquisa e os reflexos de sua cidadania dentro da própria comunidade, visualizei como a história desses personagens poderiam mudar a paisagem local, através de suas performances. Estas últimas, vistas a partir do pensamento de Austin (1962, *apud* Moita Lopes, 2008) que em sua teoria sobre os atos da fala, define performance como “[o] que fazemos no mundo, por meio das palavras” (Austin, 1962 *apud* Moita Lopes, 2008, p. 16). Sobre o mesmo construto, Moita Lopes (2003) afirma que o conceito de ‘Performance’ “teve uma grande

influência nos ajudando a ver a linguagem como ação no aqui e agora ou o caráter performativo da linguagem em uso” (Moita Lopes, 2008, p. 16).

Além dos autores supracitados, Pennycook (2001) acrescenta que a definição de ‘Performance’ para o uso de inglês, torna possível ver a língua(gem), não de forma essencializada, fechada dentro de um sistema linguístico, “atado à etnia, território, nascimento e nação, mas sim como emergindo da interação social, abrindo assim, a possibilidade de agência e resistência no mundo” (Pennycook, 2001, p. 13). Agenciamento é um elemento inerente à proposta de uma pesquisa que pretende articular a participação política, social e cidadã dos usuários de inglês. Quanto à resistência, no ensino de inglês, ela pode ser encarada como um meio de utilizar a língua em todo e qualquer espaço: na sala de aula, na creche, no gueto, entre outros.

Os alunos que voluntariamente participaram do estudo, parecem ter entendido que podem contribuir, através do exercício da cidadania, com o alargamento das margens da sua localidade, porque a partir do instante em que esses contadores decidiram dedicar parte do seu tempo para subir a íngreme Ladeira do Cotovelo<sup>14</sup>, deduzo que eles não estavam apáticos à sua realidade, entenderam que poderiam protagonizar papéis importantes na história do seu Candeal, como enfatiza Freire (1996):

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Freire, 1996, p. 64).

Acrescento que estar no mundo e politizar, também envolve brigar para usar uma língua que não é sua, mas que pode mudar o que é seu. E, além disso, lutar por uma identidade local na esperança de ser e agir em uma outra língua, sem querer ocupar o lugar do outro.

#### **4 O LOCAL DA IDENTIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA**

---

<sup>14</sup> A Ladeira do Cotovelo está localizada no Candeal, na Rua Alameda Bons Ares.

A pesquisa foi desenvolvida dentro do espaço em que os participantes viviam e realizavam suas trocas culturais e sociais. Esses indivíduos desenvolveram atividades na e para a própria comunidade e, por essa razão, acredito que a relação identidade e língua está agregada ao sentido de localidade, que aqui faz oposição aos efeitos de uma globalização que suprimiram e apagaram as diferenças, homogeneizaram conceitos e desapareceram com os conhecimentos locais, tornando o mundo uma grande vila global. Entretanto, há também aqueles que fazem oposição a esse pensamento e, é com estes últimos que coaduno, a exemplo de Canagarajah (2005) que postula:

Se a globalização modernista tentou erradicar o conhecimento local, a pós-moderna o incorporou da sua maneira. Se a globalização da modernidade suprimiu as diferenças, a da pós-modernidade trabalhou entre os aspectos locais, delas se apropriando. Porque, apesar das mudanças mundiais no último século, podemos acreditar piamente que o conhecimento local não foi completamente erradicado. O local, de fato, foi negociado, modificado e misturado ao global”. (Canagarajah, 2005, p. 8-9).

De forma semelhante, o inglês em cenários de língua franca, está sendo reinventado, reconstruído e criativamente utilizado, dentro das localidades, como uma ferramenta sociocultural, política e ideológica para que os povos do mundo contem suas histórias à sua maneira, como atesta Canagarajah (2005), ao discorrer sobre o fato do inglês ter conectado uma boa parte da Índia ao mundo e vice-versa. O pesquisador do Sri Lanka se diz grato por essa via de mão dupla que a língua pode oferecer a diversos países, inclusive ao seu próprio. Contudo, ele deixa muito claro que ex-colonizados como os indianos “já pagaram um preço muito alto por esse privilégio, portanto deixe-os usá-lo ao seu bel prazer<sup>15</sup>” (Canagarajah, 2005, p. 19). Usar ao bel prazer significa incorporar o inglês no seu dia-dia e, inevitavelmente, para falar sobre assuntos locais; criar e adaptar vocábulos e realizar contribuições sintáticas que lhes fazem sentir confortáveis e comunicáveis. Crystal (2010, p. 2) por exemplo, demonstra o resultado dessa apropriação da seguinte maneira: “Eles [os

---

<sup>15</sup> Kanavillil Rajagopalan, indiano radicado no Brasil, é outro autor que compartilha dessa visão. É muito comum o estudioso afirmar nas suas palestras e bate-papos que não devemos ter medo de “avacalhar” a língua inglesa. Esse, talvez, seja o preço que uma língua franca mundial tenha que estar pronta para pagar.

usuários] se sentem como se, de alguma maneira, tivessem transformado a língua em algo próprio. Algo que, pessoalmente acredito aumentar a confiança linguística e a autoestima” (Crystal, 2010 p. 2).

Sobre esse tópico, alguns construtos sociais, políticos e culturais que contornam a construção desse processo, associam a autoestima ao aprendizado de línguas, partindo dos seguintes princípios: o domínio de uma língua pode assegurar uma posição social privilegiada; o acesso a ela, talvez proporcione uma leitura crítica dos acontecimentos políticos mundiais e através do conhecimento desse idioma podem ser estabelecidas relações interculturais, logo se tem autoestima, se é emancipado e se faz agenciamento.

Spivak (2010) em seu texto ‘Pode o Subalterno Falar?’ afirma que não é bem assim que essa carruagem anda. Para a autora, agência é um sonho distante daqueles que ocupam as camadas das classes populares e chama atenção para as soluções essencialistas e simplificadas que os acadêmicos sugerem, na tentativa de ajudar os sujeitos oprimidos por sistemas autoritários. Sobre esses intelectuais, há também o risco de desejarem falar no lugar dos subalternos, dando ao discurso uma força imaginária da qual estes não têm posse. Vejamos por exemplo o trabalho aqui em questão: eu contava com seis participantes, número que foi reduzido a dois membros com o passar do tempo, apesar de todo um discurso sobre empoderamento e a promessa de que eles sairiam da pesquisa como falantes de inglês mais críticos e reflexivos. Entretanto, não contei com a interferência direta dos aspectos identitários dos jovens residentes do Candeal, na maioria estudantes de meio período que precisam trabalhar no turno oposto e/ou alunos que possuem dupla jornada, incluindo as tarefas de casa e os cuidados com os irmãos mais novos.

É preciso dizer que tanto Spivak (2010) quanto esta pesquisadora, não lançam aqui uma nuvem de pessimismo e não desisti da minha proposta inicial, porém, compreendo que a autora indiana ocupa um local de fala em que conhece de perto o desprivilégio das mulheres e a desvalorização das comunidades sem casta. Nesse sentido, se faz necessária uma reflexão sobre os aspectos salientados, já que estou falando quase do mesmo lugar, das minorias. Decidi alimentar minhas esperanças, a partir dos elementos apresentados por Kumaravadivelu (2014) em seu texto ‘The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act? Antes de elencá-los,

contarei a sua história<sup>16</sup> narrada em primeira pessoa por ter sido uma experiência pessoal, que serviu de pano de fundo para fundamentar o argumento do meu texto e considerando que é de histórias que esse trabalho foi constituído:

Em 1986, recém-saído do doutorado, fui ao estado vizinho do Michigan para encontrar um famoso compatriota, naturalizado americano e especialista em Linguística Aplicada. Durante a nossa conversa, o colega perguntou sobre a minha área de interesse de pesquisa e qual seria o cerne das minhas publicações. Eu, entusiasticamente, respondi à pergunta: *English Language Teaching Methods*, esperando seu consentimento e apreço. Diferente disso, ele me olhou de uma maneira que só um sábio ou uma pessoa mais experiente olha para um ingênuo novato e em um tom quase paterno disse-me: ‘Eles nunca permitirão que um falante não-nativo<sup>17</sup> se estabeleça na área de métodos e materiais’ (Kumaradivelu, 2014, p. 10). O professor não esclareceu quem eram eles, nem eu perguntei. Daí em diante, sugeriu-me mudar para o campo da Sociolinguística que tratava do Tamil (minha língua materna) e do inglês indiano e ainda acrescentou que eu poderia fazer a diferença dentro dessa perspectiva. Obviamente que, sem querer abandonar meu genuíno interesse pelos métodos, ignorei seu conselho. Dois anos após esse encontro, submeti à editora o manuscrito completo do meu primeiro livro ‘Beyond the methods: Macrostrategies for language teaching’ (Kumaradivelu, 2003) e, a partir de então, comecei a esperar, esperar e esperar por um retorno dos responsáveis que nunca chegou. Até que mais dois anos se passaram e decidi ligar para a chefe de edição, exigindo uma solução rápida para o meu problema. Ela, educadamente, prometeu averiguar o que havia acontecido e me garantiu que em uma semana retornaria com uma resposta. Cumprindo com o prometido, a editora me enviou uma justificativa que mais parecia um enredo de filme: o escritório responsável por cuidar do setor de aprendizado de línguas, havia se mudado para um outro andar do prédio, durante esse processo o meu manuscrito foi perdido e apesar de tê-lo encontrado, decidiram não publicar porque o tema já não se encaixava mais na agenda de publicações da editora. Desconfiei muito dessa resposta, uma vez que a editora continuava lançando livros do mesmo viés, com a autoria de nativos. As minhas suspeitas se confirmaram em abril de 2002, no 36<sup>o</sup> TESOL Convention. Enquanto eu estava circulando entre os stands da sessão de livros organizada por aquela editora que me rejeitou, deparei-me com um consultor que veio me parabenizar por uma apresentação ministrada no IATEFL<sup>18</sup> intitulada ‘Method, Antimethod, Postmethod’. Apontando para a logomarca da minha fatídica editora, esse cidadão disparou: “Foi a melhor coisa você ter mudado para Yale, grupos dominantes de editores como esses aí, jamais teriam publicado seu livro”. Naquele momento, percebi que eu não poderia trabalhar como um homem livre dentro das minhas próprias escolhas de pesquisa e, ainda mais grave, a minha

---

<sup>16</sup> Essa história é minha tradução livre do texto *The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?* Publicado em TESOL QUARTERLY Vol. 0, No. 0, 2014.

<sup>17</sup> Esse termo, por vezes apareceu no texto original através da sigla em inglês NNS (non-native speaker).

<sup>18</sup> IATEFL – International Association Teaching English as a Foreign Language.

vida como um profissional não-nativo era comandada e manipulada sutilmente e de maneira invisível por forças que parecem invencíveis.

Apenas parecem invencíveis, pois no mesmo texto, Kumaravadivelu (2014) conclui que “o subalterno não só pode falar, como pode escrever”<sup>19</sup>. (Kumaradivelu, 2014, p. 17) O autor, então, nos apresenta todos os movimentos que foram feitos em direção à desmarginalização do não-nativo e a favor da construção de uma autoimagem que valoriza a identidade dos pesquisadores de inglês que estão nas margens:

- Nos últimos anos, tanto iniciativas coletivas quanto individuais, têm realizado tentativas de combate contra a marginalização de não-nativos na área de estudos linguísticos. Em 1991, por exemplo, a Associação Internacional TESOL<sup>20</sup> adotou um estatuto em favor desses pesquisadores (*Statement on Nonnative Speakers of English and Hiring Practices*), a fim de repudiar a discriminação contra eles.
- Em 1998, seguindo a iniciativa tomada por um grupo comprometido de profissionais não-nativos liderados por George Braine, a organização do evento (TESOL) estabeleceu oficialmente a criação do *NNEST Caucus*. O grupo tinha como objetivo principal a criação de um ambiente profissional sem discriminação para todos os membros do TESOL, independente da língua e do lugar de origem.

Kumaravadivelu (2014, p. 5) admite que já se passaram mais de 15 anos dessas afirmativas e ainda falta muito a ser combatido, mas também houve um progresso visível no final dos anos 1990, através das contribuições de Philipson (1992), pioneiro no assunto sobre a natureza imperialista do ensino de inglês, Pennycook (1998), responsável por historicizar o caráter colonial que ainda permanece nas práticas desse ensino e Canagarajah (1999), que documentou a resistência política dos aprendizes de inglês.

---

<sup>19</sup> There is ample evidence in our disciplinary literature: The subaltern can speak; the subaltern can write.

<sup>20</sup> TESOL - Teaching English as a second Language.



## 5 CONCLUSÃO – PARA ESTE MOMENTO

Assim como os estudiosos de ações políticas e de transformação social, concluo essa escrita, salientando que para a criação de uma consciência e/ou vontade coletiva, o primeiro requisito para a mudança é a compreensão da necessidade urgente da popularização do ensino de LE. Em decorrência dessa primeira condição, o segundo requisito é sair da sala de aula, confortável ou precária e propor debates que reexaminem perspectivas que valorizem o ensino de línguas estrangeiras como um direito de todos. Outrossim, para mudar e moldar uma política de ensino de línguas dentro de uma sociedade cujos dirigentes adotam as normas do neoliberalismo excludente, é preciso envolver os agentes da esfera oficial, ou seja, os governantes têm que ser pressionados e incomodados para que as crianças possam se tornar cidadãos plurilíngues.

Diante do que foi dito, os participantes da minha pesquisa de doutorado e eu, decidimos realizar nosso pequeno movimento aqui e agora, dando a volta no *Guetho*<sup>21</sup>, narrando histórias que fazem parte do cotidiano dos ouvintes e contadas por sujeitos que impregnam o enredo dos textos com suas identidades e subjetividades políticas e sociais.

## REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.). *Chinua Achebe's Things Fall Apart: A Casebook*. New York: Oxford University Press, 2003, p. 55-65.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1962.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: FAPESP, 2000, p. 529- 575.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998.v. I, p. 63.

---

<sup>21</sup> “Dar a volta no Guetho” se tornou uma expressão do cotidiano baiano, após o lançamento do álbum da banda Timbalada, intitulado: Vamos Dar a Volta no Guetho.

- CANAGARAJAH, A. S. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.
- CHAGAS, R.V.C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.
- COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*. v. 33, 1999, p.185-209.
- COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. *Calidoscópio*, Vol. 5, No. 1, 2007, p. 5-14.
- CRYSTAL, D. New Englishes: going local in Brazil. 12nd BRAZ-Tesol National Convention. *The art of teaching*. São Paulo. 2010.
- CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p. 25-56.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FRIEDRICH, P. M. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, 2010, p. 20-30.
- GEE, J.P. New times, new literacies: Themes for a changing world. In: BALL, A.F. & GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009, p. 8-202.
- GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. (Org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005. p. 91-104.
- GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: *Encontro de Letras: Linguagem e Ensino – ELLE*, 7, 2009, Londrina. Anais. Londrina: UNOPAR, 2009, p. 1-10.
- KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*. v. 0, n 0, 2014.
- MODIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, v. 55, n. 4, Oxford University Press, 2006, p. 339-346.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, Vol. 24, No. 2, 2008.
- MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, C. M.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 53-84.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 12-65.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001, p. 78-89.

SANTOS, M. *Por uma Outra Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SEILDHOFER, B. English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, Vol. 59, No. 4, 2005, p. 339-341.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. *Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento*. *Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012, p. 127-149.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes. *Línguas & Letras*, [S. l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>.

SOUZA, M.; FLEURI, R. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.

SPIVAK, G. *Pode o Subalterno Falar?* Trad. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2010,.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.46-60

## LÍNGUA E LINGUAGEM COMO MÁQUINAS DE TEAR: RETECENDO LÁGRIMAS, RASGOS E RISOS NAS MEMÓRIAS DE SUBJETIVIDADES GAYS

LANGUAGE(S) AS WEAVING MACHINES: REWEAVING TEARS, RIPS, AND  
LAUGHTER IN THE MEMORIES OF GAY SUBJECTIVITIES

Raulino Batista Figueiredo Neto<sup>1</sup>  
César de Jesus da Silva Filho<sup>2</sup>

### RESUMO:

Este artigo reflete sobre a interseção entre identidades gays, língua e instituição de ensino, com ênfase na influência da cisheteronormatividade sobre as subjetividades dissidentes em perspectiva escolar e familiar. Utilizando narrativas memorialísticas, atravessadas por reflexões teóricas em estudos da língua, o texto analisa o papel da escola e da família como um Aparelho Ideológico de Estado que reproduz normas excludentes e reforça o silenciamento das identidades *cuir*. Assim, a língua, entendida como performativa, emerge como instrumento tanto de opressão quanto de resistência, onde o silêncio/mascaramento identitário é também entendido como uma estratégia auto protetiva, corporal e discursiva. A análise explora como a interação entre corpo e língua molda as vivências escolares e familiares de subjetividades gays, frequentemente instadas a adaptar suas performances identitárias para se proteger em um ambiente que as marginaliza. Desse modo, o artigo discorre sobre a importância da resignificação da relação entre corpo, identidade e língua, defendendo a necessidade de reflexões que rompam com as normativas de exclusão e promovam o reconhecimento das identidades dissidentes como expressões subjetivas de pleno direito.

**Palavras-chave:** Identidade Gay. Língua. Escola. Subjetividade. Memórias.

<sup>1</sup> Doutor em Língua e Cultura -UFBA e professor Adjunto A da Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XIV, e-mail: rneto@uneb.br

<sup>2</sup> César de Jesus Silva Filho é especialista em Gênero, Raça/Etnia e Sexualidade - UNEB e mestrando em Língua e Cultura - UFBA, e-mail: cesarfilho14live@hotmail.com

**ABSTRACT:**

This article reflects on the intersection of gay identities, language, and educational institutions, emphasizing the influence of cisheteronormativity on dissident subjectivities from both school and family perspectives. Utilizing memorial narratives intertwined with theoretical reflections from language studies, the text analyzes the role of schools and families as an Ideological State Apparatus that reproduces exclusionary norms and reinforces the silencing of queer identities. Thus, language, understood as performative, emerges as both a tool of oppression and resistance, where identity silence/masking is also seen as a self-protective, bodily, and discursive strategy. The analysis explores how the interaction between body and language shapes the school and family experiences of gay subjectivities, often urged to adapt their identity performances to protect themselves in a marginalizing environment. Therefore, the article discusses the importance of re-signifying the relationship between body, identity, and language, advocating for the need for reflections that break with exclusionary norms and promote the recognition of dissident identities as fully legitimate subjective expressions.

**Key-words:** Gay Identity. Language. School. Subjectivity. Memories.

**(MEN)MÓRIAS<sup>3</sup> 1: DO SILÊNCIO AO SOM... BABADOS, RENDAS E BROCADOS**

A minha (auto)descoberta se iniciou num coletivo pluriatorial. Do vozerio raivoso e penetrante aos xingamentos estridentes, era como se eu ouvisse anunciarem: “viado à vista”, revelação-flagrante de minha dissidência sexual. O eu fez-se a partir da alteridade vozeada, pois “[...] não há Eu sem outro nem Eu sem mundo, e o mundo, evidentemente, é feito de muitos outros, ou um grande Outro.” (Alves; Liedke, 2023, p. 17). Assim, cada palavra rasgava o tecido da normatividade que tentava vestir, como se cada insulto costurasse mais uma camada de exclusão em torno de mim.

Diante dessa nudez, revelação e flagra de minha dissidência, o meu corpo tornou-se, para o outro, objeto-abjeto, esfera na qual roupa alguma esconderia a minha condição de criança *cuir*<sup>4</sup> (Valencia, 2023). A cisheteronormatividade,

---

<sup>3</sup> Estar na *cuiridade* e ser parte de seu fluxo é estar na entrelugaridade, lugar de intersecção e de trânsito. Na perspectiva da homossexualidade à qual me vinculo, o “ser *gay*” constitui-se na pluralidade de matizes que dialogam com múltiplas noções de gênero numa relação mestiça e múltipla.

<sup>4</sup> A utilização do termo “*cuir*” em vez de “*queer*” reflete uma transformação geopoliticamente localizada e situada no Sul global. O “*cuir*” emerge como uma forma de afirmar identidades não normativas que se distanciam dos paradigmas hegemônicos e do imperialismo cultural associado ao uso de “*queer*” em contextos anglófonos.

variante modelar e hegemônica da sexualidade, interditou, aos gritos, a existência que queriam calar. O tabu e a proibição das expressões da existência *gay* me detinham numa cela que domava e re(domava) o menino-homem *cuir* com seus desejos exóticos e exógenos aos ditames heterotoponímicos, heterocartográficos<sup>5</sup>... Hétero sem Eros<sup>6</sup>; signo da interdição do homo(eró)tico em mim. Eu, todo corpo *cuir*, vestia-me com rendas invisíveis, onde cada fio de minha existência era puxado, esticado e rasgado pelas normas alheias.

É importante destacar que as violências que enfrentei foram cultivadas e ampliadas principalmente na escola, lugar que, em tese, deveria ser espaço de acolhimento e respeito à diversidade. No entanto, essa instituição se revelou como uma teia apertada, onde os preconceitos cisheteronormativos encontraram terreno fértil. Ali, minha vulnerabilidade foi usada como arma por muitos dos meus colegas, que, cientes (ou não) de minha fragilidade, perpetuavam insultos e deboches. Suas palavras penetravam de forma brutal, como agulhas afiadas rasgando a trama de minha subjetividade, e eu me via incapaz de reagir. Esse acúmulo de agressões, frente à minha impotência, só intensificou a sensação de inadequação e isolamento que me acompanhou ao longo de boa parte da minha formação.

Sob essa ótica, o ambiente escolar está estruturado em relações de poder nas quais os sujeitos dissidentes são colocados em posições de subordinação, e cuja busca por aceitação nos leva a (r)emendar nossas identidades e tecer novos padrões para os nossos corpos (Silva Filho, 2022). Essa adaptação, no entanto, não se dá sem custos. O processo de moldar nossas identidades e corpos, movidos pelo desejo de pertencimento, muitas vezes reforça a violência simbólica, prendendo-nos em tecidos frágeis que perpetuam ciclos de silenciamento e apagamento das subjetividades dissidentes. Corroborando com essa perspectiva, Corrigan (1991, p. 210) argumenta que "[...] o ambiente escolar é baseado em uma relação de poder na

---

<sup>5</sup> A concepção de *topos* aplicada aqui refere-se ao modo como o corpo é representado e cartografado pelas imposições heteronormativas. O conceito de *topos* pode ser entendido como o espaço simbólico onde se definem e se negociam identidades e significados sociais. No contexto da heterocartografia mencionada, o corpo *cuir* é moldado e limitado por essas normas hegemônicas, que criam representações, e ao assim procederem, marginalizam e silenciam identidades não conformes. Assim, o "*topos*" do corpo *cuir* se configura como um espaço de confronto e imposição de barreiras simbólicas, refletindo as relações de poder que moldam e restringem a expressão e a existência desse corpo.

<sup>6</sup> Eros, na mitologia grega, é o deus do amor, do erotismo e da paixão.



qual os sujeitos dissidentes ocupam o lugar não dominante. Dessa forma, na tentativa de sermos aceitos, moldamos a nós mesmos e aos nossos corpos.”<sup>7</sup>.

Dentro deste escopo social que tricota as individualidades e que é constantemente sedimentado por fatores históricos, culturais, sociais e políticos, há intensos processos de sexualização e generificação dos sujeitos, onde todos os corpos e as subjetividades que não atendem às normas passam a ter suas identidades consideradas ininteligíveis e são “[...] constituído[s] por meio da força de exclusão e abjeção que produzem um exterior constitutivo para ele um exterior abjeto que é, afinal, “interior” ao sujeito como seu próprio repúdio fundacional.” (Butler, 1999, p. 155-156).

A materialização das identidades acontece por meio de elementos linguísticos, em outras palavras, “[...] a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela” (Rajagopalan, 1998, p. 41). Sob esse viés, a encarnação das subjetividades<sup>8</sup> se dá a partir dos atos de fala, nos quais, ao utilizar a linguagem, não apenas se comunica uma ideia, mas também se faz algo. Assim, as identidades dissidentes, frequentemente marginalizadas no espaço escolar, encontram-se tecendo suas palavras em silêncios forçados, onde a linguagem, ao invés de incluir e pluralizar, costura em *overlock* o fio da subjetividade, encarcerando a franja e o desfiar. O ambiente escolar, ao reproduzir e reforçar normas cisheteronormativas, limita a expressão das subjetividades que não se conformam a esses padrões. Então, as identidades *cuir* são, não apenas silenciadas, mas também deslocadas para um espaço simbólico de exclusão e repressão. Os atos de fala e os contextos sociais que moldam essas identidades, ao invés de servir como um meio de inclusão e reconhecimento, frequentemente acabam sendo ferramentas de controle e opressão, perpetuando a marginalização desses sujeitos. Máquinas de *overlock* em ação.

O corpo exerce um papel tão importante quanto a língua nessa trama discursiva, visto que é a partir dele (mãos, aparelho fonador, sistema respiratório,

---

<sup>7</sup> “[...] *the School environment is based on a power relationship in which dissident subjects occupy the non-dominant place. In this way, in an attempt to be accepted, we shape ourselves and our bodies.*”  
*Tradução nossa.*

<sup>8</sup> A ideia de subjetividade aqui não se restringe apenas aos sujeitos dissidentes, mas à característica inerente de todos os sujeitos.

sistema articulatório etc.) (Borba, 2020) que os atos de fala acontecem. Esse entendimento ressalta que o corpo não é apenas um suporte passivo, mas o *tear* onde o discurso é tramado. Endossando esse pensamento, Pinto (2012, p. 105) afirma que “[...] o ato de fala exige o corpo. O agir do ato de fala é o agir do corpo, e definir esse agir é justamente discutir a relação entre linguagem e corpo.” Assim, a relação entre língua e corpo entrelaça-se em uma narrativa onde a presença do sujeito molda o que é dito e o que é silenciado.

É importante salientar que o silêncio é, conseqüentemente, entendido como altamente performativo (Sedgwick, 1990), pois, mesmo sem falar, executamos ações corporificadas, tecidas nos gestos e olhares. Isso sugere que o silêncio, como uma forma de expressão, também carrega significados e efeitos, refletindo o poder do corpo na construção e na interpretação do discurso.

Nesse contexto, meu silêncio enquanto criança *gay* na escola se torna um ato performativo que revela as tensões e dinâmicas de poder presentes nesse ambiente. Ao não me expressar abertamente, a ausência de palavras não significa falta de identidade; pelo contrário, essa estratégia carrega um peso significativo. Meu silêncio de criança *gay* na escola tornou-se um ato de resistência tecida frente às tensões e dinâmicas de poder que o ambiente escolar reforçava. Esse silêncio, uma tentativa de esconder o fio da dissidência, o desfiar, era ao mesmo tempo uma forma de proteção e uma maneira de manter a integridade de minha subjetividade, enquanto os fios de minha existência tentavam não ser desfeitos. Assim, esse silêncio se entrelaça com as práticas de expressão e identidade, destacando como as experiências de exclusão e aceitação moldam a vivência e compreensão do corpo e do discurso.

Embora todas as experiências estivessem mergulhadas em um caldo de desolação e raiva, a atitude de passividade dos/as professores/as foi particularmente impactante. O silêncio diante das ofensas era tão ensurdecador quanto as navalhas afiadas nas palavras dos meus colegas, fazendo com que eu sentisse que estava completamente só. A falta de intervenção me levou a questionar em quem eu poderia confiar, especialmente quando uma figura de autoridade na escola não representava proteção; meus vínculos com amigos/as eram tramas frágeis e cheias de buracos, e a incerteza sobre como minha família reagiria, caso eu

revelasse minha orientação sexual, apenas aumentava minha sensação de isolamento.

Em meio a essa atmosfera sufocante, minhas poucas tentativas de transgressão – de romper a redoma que me aprisionava – eram imediatamente reprimidas. Um episódio marcante deu-se quando, durante o intervalo, me tranquei na sala de aula e subi na mesa da professora para dançar. Aquele momento de breve liberdade me preencheu com uma sensação de prazer proibido, de tocar naquilo que sempre me disseram ser impróprio. No entanto, essa liberdade foi rapidamente esmagada pela vice-diretora, que não apenas me flagrou em cima da mesa, mas, curiosamente, focou sua repreensão no fato de eu estar dançando uma música da Companhia do Calypso<sup>9</sup> de maneira que, para ela, era inadequada. Como se a dança e a música fossem expressões atreladas aquilo que é interdito ou que foge das normas cisheteronormativas, ao invés de uma manifestação da alegria reprimida que tentava florescer.

Esses momentos deixaram claro que a escola, como um Aparelho Ideológico de Estado (Althusser, 1983) endossava, de forma explícita e implícita, os padrões cisheteronormativos que determinavam como eu deveria me comportar, falar e existir. Ainda que algumas atividades pontuais tentassem abordar questões de gênero, a instituição escolar reforçava, em suas práticas cotidianas, a ideia de que homens e mulheres (ignorando todas as outras identidades de gênero) deveriam seguir papéis rigidamente normatizados. Essa constante vigilância e repressão contribuíram para que eu me visse como uma anomalia, ocupando o lugar que me foi imposto por uma sociedade que se recusa a aceitar aquilo que des(a)fia a cisheteronormatividade.

Quando, finalmente, cheguei à adolescência e comecei a entender meus próprios desejos, percebi que minha atração por meninos ainda era uma ameaça, não apenas social, mas também familiar. O medo de maiores retaliações e a possibilidade de ser expulso de casa me faziam sufocar qualquer impulso de me

---

<sup>9</sup> A banda Companhia do Calypso é associada à comunidade LGBTQIA+ por sua estética vibrante, performances marcadas por coreografias e figurinos extravagantes, além de temas de liberdade e emoção que dialogam com experiências de afirmação e resistência comuns entre esses sujeitos.

assumir<sup>10</sup> como *gay*. Nesse cenário, a noção de identidade *gay* não se limitava a uma questão de desejo, mas envolvia a construção de um comportamento, de um modo de ser que eu ainda não sabia como habitar (Borges, 2009).

Esse pavor era exacerbado pela influência religiosa, que tecia minha percepção de mim mesmo como algo intrinsecamente errado. A doutrina católica que eu seguia apontava a homossexualidade como uma desordem moral (CNBB, 2000), reforçando o sentimento de culpa e vergonha. O catecismo institucionalizava o preconceito, legitimando uma narrativa de condenação que fazia com que eu me sentisse vigiado, até mesmo por Deus. A ideia de ser alvo de desaprovação divina me acompanhava o tempo todo, intensificando meu complexo de vigilância e autopolicimento, não apenas em espaços públicos, mas também em momentos de introspecção.

Adentrando por esta espiral letal em que a “norma precisa ser constantemente reiterada por meio da contínua exclusão desses sujeitos-abjetos para assumir uma aparente consistência” (Lima, 2021), nota-se a epistemologia do armário (Sedgwick, 1993), conceito que tenta explicar como as pressões socio-histórico-culturais costuram uma fronteira rígida entre cisheternormatividade e identidades sexuais e de gênero não normativas, relegando essas identidades à invisibilidade e negação, além do impacto que esse binarismo tem na forma como a sociedade constrói e destrói os conhecimentos e as identidades.

Durante muito tempo, tentei me enganar, vestindo a fachada de tipicidade, chamada pelo mundo cishetero de “normalidade”. A paixão platônica, cuja idealização era desprovida de conotação sexual ou física, por uma colega de escola foi, talvez, a maior das fábulas que tentei contar a mim e aos outros. Era uma tentativa desesperada de desviar a atenção de mim, de fazer com que as pessoas vissem em mim o que queriam ver – um garoto cis marchando ao redor da cisheternormatividade. Hoje entendo que aquele gesto era uma estratégia de sobrevivência, uma forma de evitar ser o alvo constante dos olhares e comentários alheios.

---

<sup>10</sup> A noção de “assumir” aqui não deve ser interpretada como a confissão de algo considerado errado, mas sim como um processo de libertação e afirmação da minha sexualidade.

Minha trajetória de aceitação foi profundamente marcada pelo que Godoi (2019) chama de desamparo cultural, isto é, ausência de referências positivas de identidades não-conformes. Essa ausência impediu que, ao longo da minha infância e adolescência, eu pudesse me enxergar de forma plena. Essa falta de representações criou um vácuo de identidade, um espaço de não-existência que reforçava a ideia de que eu não pertencia a lugar algum. Esse desamparo cultural dificultou meu processo de autoconhecimento, prolongando meu sofrimento e adiando minha aceitação.

Foi apenas por volta dos meus 15 anos que comecei a ressignificar o “armário”. Ao contrário da ideia de ruptura, percebi que o armário podia ser um espaço de proteção estratégica, como propõe Silva Filho (2022). A saída do armário não era um evento único, mas um processo contínuo, em que eu podia escolher quando e como revelar meus desejos. Essa compreensão me permitiu transformar o armário de uma prisão para um refúgio ocasional, onde eu podia me resguardar quando necessário.

Essa reconfiguração do armário foi fundamental para que eu continuasse a trilhar meu caminho para além da cisheteronormatividade. Mesmo que, em muitos momentos, fosse necessário retornar ao armário para garantir minha segurança, a jornada para fora dele se tornava cada vez mais assertiva. Ao deixar os muros da escola para trás, as feridas que essas instituições me deixaram também vieram comigo, especialmente em relação à língua, pois associei, ainda que inconscientemente, a minha primeira língua a um lugar de trauma, já que era o mesmo código usado para me atingir.

Para além disso, esse processo trouxe à tona um bloqueio significativo em minha expressão na língua portuguesa. Essa língua, que deveria ser uma ferramenta de comunicação, conexão e construção, tornou-se um símbolo de violência e opressão, dificultando meu acesso a uma identidade plena e autêntica. A associação entre o português e as experiências traumáticas que vivi me fez hesitar em utilizá-la, como se cada palavra fosse um lembrete das feridas do passado.

Esse bloqueio impactou profundamente meu processo de subjetivação, pois a língua é essencial na construção e na afirmação de quem somos. Assim, minha luta para me expressar em português tornou-se também uma luta para redefinir minha

relação com essa língua e, conseqüentemente, com minha própria identidade, buscando ressignificá-la como um espaço de empoderamento e não de dor.

A opressão sofrida por aqueles que fogem às normas da cisheteronormatividade molda a maneira como se percebem e interagem com o mundo. Insultos, olhares de reprovação e silenciamento permeiam a construção da identidade desde cedo, transformando a própria noção de existência em uma luta cotidiana. Esses insultos e agressões, que atacam não apenas a sexualidade, mas também a linguagem com a qual nos expressamos, tornam-se feridas invisíveis que afetam profundamente a relação com sua língua materna. O vocabulário da violência se entrelaça à gramática da opressão e cria um espaço no qual língua, corpo e desejo são constantemente monitorados e punidos.

Destrinchando as camadas de renda que (des)cobrem as identidades dissidentes e não conformes, é possível notar que algumas narrativas se encontram como nós e fios que se atravessam despreziosamente como uma cortina de macramê e desembocam em cordões soltos, independentes, únicos, em outras palavras, a história de identidades estigmatizadas têm muitos pontos em comum, mesmo que essas histórias sejam pessoais. Corroborando com essa ideia, Goffman (2004, p. 30) argumenta que

As pessoas que têm um estigma particular tendem a ter experiências semelhantes [...] relativa à sua condição e a sofrer mudanças semelhantes na concepção do eu - uma "carreira moral" semelhante, que não só causa como efeito do compromisso com uma sequência semelhante de ajustamentos pessoais.

Nesse contexto, fica clara a urgência de reflexões languageiras que explorem as intersecções entre opressão, sexualidade e gênero. A linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas também um espaço de contestação e poder. Entender como a opressão afeta as maneiras pelas quais sujeitos dissidentes se apropriam da linguagem – ou se distanciam dela – é essencial para desvendar os mecanismos pelos quais as normas sociais moldam e controlam corpos e subjetividades. Refletir sobre essas opressões no campo da linguagem não é, portanto, apenas um ato de resistência, mas também uma tentativa de reescrever novas narrativas e contar outras memórias. Reescrevê-las, portanto, é desamarrar a narrativa das sujeições e



subordinações que, ao recontarem/retecerem, no corpo e na língua, abrem espaço para o dissenso como vetor para o diálogo e para histórias retecidas, ressignificadas.

## **(MEN)MÓRIAS 2: DESFAZENDO LÁGRIMAS E RETECENDO RISOS...BABADOS, XOTES E XAXADOS**

Nascida na corporalidade *gauche*, forjada e formada em corpo *cuir*, a professoralidade em mim fez-se e faz-se no jogo de uma *mise-en-scène insone*<sup>11</sup>. Tal atuação, nasce, nos anos iniciáticos, como arre(medo) de cisheteronormatividade, simulacro hétero de puro concreto. Simulacro sem o lacre multicolor de uma performatividade *gay*; apenas o ocre tom de terra seca. Assim, a maquinaria ideológica da escola, construto pretensamente padronizador e homogeneizador de identidades, se põe, ainda hoje, como um dos tentáculos ideologizantes da mesmidade em oposição à diferença, do padrão instituído em desfavor do não-padrão, do *Status quo* como opressão do *Status cuir*.

É nessa capilaridade de mesmidade ideológica, vista e vivida na escola que se potencializam e retroalimentam as máquinas pasteurizadoras da diferença, isto é, a religião e a família como as faces complementares da esterilização e consequente padronização da diversidade. É nessa ideia arquetípica dos Aparelhos Ideológicos de Estado, de que nos fala Althusser (1983), família, escola, religião, entre outros, que se lançam as bases performativas para aquilo que o aparato ideológico padronizador estabelece como existência linguística e paralinguística. Como se percebe, à língua e ao corpo - ao *corpo-língua*-, são endereçadas as imposições repressivas e normativas de uma performance que se quer branca e cisheteronormativa, logo, silenciadora daquilo que se é, do que, e de como se pode dizer.

Nesse sentido, a interdição, é o *press-button* da maquinaria de cisheteronormatividades, liquidificador de *linguocorporalidades*. Corpo e língua, são, nesse sentido, o entrelace inseparável para a construção das subjetividades e

---

<sup>11</sup> Como *mise-en-scène insone* compreendo os processos languageiros das atuações verbo-corporais utilizadas pela professoralidade *gay* em seus modos de represar-se ou de liberar-se em sua performance docente.

dos modos como opera a norma que é binária, generificante e sexualizante. Em retrospecto memorialístico de criança nascida no final dos anos 1970, pinço a seguinte imagem de família a liquidificar a minha subjetividade: uma boneca Emília<sup>12</sup> desmanchando-se e sendo desmanchada numa bacia d'água pela mão da mãe e diante da mina d'água de meu olho pranto. Como representante imediata dos aparelhos do estado pasteurizador, os aspectos do materno, do paterno e do fraterno, convertem-se como potenciais representantes da supressão/repressão de identidades e construção de performatividades idealizadas. Brincar com a boneca de minha irmã, e já sendo lido como criança *cuir*, impuseram a mim a interdição do ser e do dizer. A língua-corpo precisou concretar-se para existir numa outra língua-corpo possível; a língua-lábua de simulacro, a língua-lábio de corpo rijo, a lábua e o lábio de uma performance conforme.

Os aparelhos ideológicos, portanto, se constituem como as máquinas de *tear*<sup>13</sup> daquilo que se instituiu como tecido social-ideal. Em outras palavras, é viável dizer que nessa tecelagem do social prevalecem os privilégios e a promoção da humanidade apenas para as subjetividades hegemônicas. Como dito anteriormente, ser homem, branco, cisgênero, e do norte global são elementos ainda tomados como moeda forte e corrente nesse pacto social de excludência, invisibilização e esterilização das alteridades dissidentes do pacto macho-branco-colonial.

É em meio a esse contexto de glamourização cisheteronormativa com todas as outras normas que lhe são embutidas<sup>14</sup> que se pratica o banimento da *cuiridade* e o recalque de seu dizer, de seu discurso... Percurso natural de seu dizer-fazer<sup>15</sup>. A sala de aula, e em especial, a sala de aula de língua inglesa, legou para mim a possibilidade de perlaboração<sup>16</sup> a partir de meu dizer, caminhada errática de aprendiz da metalinguagem e de minha própria subjetividade de professor *gay*,

---

<sup>12</sup> Personagem de Monteiro Lobato, popularizada na literatura e teledramaturgia com forte apelo entre as crianças, tendo sido comercializada com grande sucesso.

<sup>13</sup> A expressão *tear* aqui trará os usos polissêmicos da língua inglesa, haja vista que o vocábulo corresponde, ao mesmo tempo, à máquina fabril de tecelagem, ao substantivo lágrima e ao verbo rasgar.

<sup>14</sup> Branquitude, classe, lócus de origem, ideal de macheza.

<sup>15</sup> Baseio-me aqui na propositura performativa dos atos de fala de Austin (1962) para quem dizer é fazer.

<sup>16</sup> (Durcharbeitung) (FREUD, 1914/1996, p. 171). Termo da psicanálise com flagrante associação aos atos de fala, performatividade e agência, presentes no corolário austiniano. A perlaboração, nesse sentido, relaciona-se ao processo de compreensão de si no fluxo de reelaboração/cura emocionais.

mestiço e baiano. Por esta fresta desinterdito e desconcreto a professoralidade *gay*. Por esta fresta, tomo a palavra como a lavoura libertária para a emancipação do *self cuir*. A esse respeito é possível considerarmos que

[...] no atual cenário de liquefação pós-moderna no qual nos situamos, *lócus* em que se assume o Outro como subjetividade de fronteiras porosas, torna-se fundamental a assunção desse sujeito não mais como uma identidade de contornos estáveis nos moldes cartesiano iluministas, mas, ao invés disso, como uma (des)identidade, isto é, um movimento que contraria as determinações metafísicas relacionadas a questões tão variadas quanto os aspectos de gênero e etnia. (Figueiredo Neto, 2016, p. 238).

Dito isso, perlaborar, ou seja, retecendo-se e refazer-se na língua, é trilha aberta para a constituição de novas caminhadas na vida e no discurso, no fazer e no dizer da professoralidade *gay* que, ao assenhorear-se de si, se liberta e liberta. Ao medrar na assunção de si, ao desrecalcar a identidade *gay*, se pratica a derrubada de muros-medos e se promove a ruptura com o hegemônico-colonial. Por esta vereda, torna-se fundamental a admissão desse corpo-língua professor(a) como *performer* mobilizador(a) do respeito às alteridades da sala de aula nas especificidades identitárias que se dão na língua e para além da língua. A esse respeito, adiro à afirmação de que “[...] não basta ser professor de Língua Estrangeira, é preciso pessoalizar/humanizar a entidade que se pensa e que se faz neutralizar diante do torvelinho das subjetividades da sala de aula” (Figueiredo Neto, 2016, p. 239).

Por esta compreensão que é perlaborativa e emancipatória, é preciso admitir que as salas de aula são terrenos de não-neutralidade e, portanto, representam o *lócus* da tomada de posição e de engajamento nas cenas do ensino. Essa mobilização torna-se, então, “[...] rota de fuga que desagrega o interdito na língua e inaugura o *inter-dito*, isto é, o dizer relacional que, ao desterritorializar, abre caminho para o desejo, o jogo no discurso e, conseqüentemente, a produção de sentidos” (Figueiredo Neto, 2019, p. 128).

A partir desse *working-through*<sup>17</sup> da perlaboração, mobilização linguageira da qual não podemos abrir mão, torna-se central a prática de políticas linguísticas que são também políticas de corporalidades e da assunção das alteridades *cuir* em seus atos verbo-corporais. A perspectiva jocosa que se apregoou como signo de

---

<sup>17</sup> O fazer acontecer.

troça e escárnio direcionados às subjetividades *cuir* se desarticulam e desvanecem quando, e somente quando, transpomos a barreira da interdição. É pela palavra, na plenitude do ato enunciativo, que se transforma o jocozo em jo(gozo), já gozo; jogo que se joga sem arbítrio da colonialidade. É gozo que jorra no fluxo das intersubjetividades; redes de relações, festa de afetos e afetividades.

Quando as máquinas de tear das *linguocorporalidades* deixam de ser rocas de fiar, quando deixam de ser maquinaria de ideologizações hegemônicas de adormecimento e lágrimas (*tears*), elas ascendem à condição de rota. Elas rasgam (*tear*) e irrompem em riso e movimento. Elas retecem, refazem e inauguram novas enunciações possíveis, novos fios para uma nova tecelagem... Festa linguageira da professoralidade *cuir*, ação que é tecido e dança, que é franja, que é des(a)fiado, babados, xotes e xaxados.

## REFERÊNCIAS

- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press, 1962.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: Nota sobre os aparelhos ideológicos de estado (AIE). Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- ALVES, A.; LIEDKE, L. *Vibes em Análise: psicanálise para escutar as vibrações da cultura contemporânea*. São Paulo: Editora Nacional, 2023.
- BORGES, K. *Terapia afirmativa: uma introdução à psicologia e à psicoterapia dirigida a gays, lésbicas e bissexuais*. São Paulo: Edições GLS, 2009.
- BORBA, R. Linguística queer: algumas desorientações. In: BORBA, R. (Org). *Dicursos tranviados – por uma linguística queer*. São Paulo: Cortez Editora, 2020.
- BUTLER, J. "Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo". Em: Louro, G. (Org). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- CORRIGAN, P. R. D. The Making of the Boy: Meditations on What Grammar School Did With, To, and For My Body. In: GIROUX, H. A. C. *Postmodernism, feminism, and cultural politics: redrawing educational boundaries*. New York: State University of New York Press, 1991, p. 196 – 256.
- CNBB. *Catecismo da Igreja Católica*: Edição Típica do Vaticano. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.

FIGUEIREDO NETO, R. B. *Are you married teacher?* Estratégias enunciativas sobre como tirar do armário. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 237-251, jul-dez. 2016.

FIGUEIREDO NETO, R.B. *Englishing*: investigando professores de Língua Inglesa em (perform)atividade no Sertão dos Tocós. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) - Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Salvador, p. 243.2019.

FREUD, S. Recordar, repetir e elaborar. In: FREUD, S. Edição standard das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Trad. de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, RJ: Imago v. 12, 1996, p. 159-172.

GODOI, R. O cômico na performance artística de Ney Matogrosso. *Dossiê Gênero, memória e cultura*, Vol. 8, n. 2., jul-dez. 2019.

GOZATTI, C.; KOLINSKI MACHADO, F. V. Notas sobre o espalhamento da criança viada na cultura pop digital brasileira. *Periódicus*, Salvador, n. 9, v. 1, mai-out. 2018.

GOFFMAN, E. *Estigma* – notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2004.

LIMA, V. M. A subversão pelos dejetos. *Revista Cult*, São Paulo, ed. 270, 2021. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/a-subversao-pelos-dejetos/>. Acesso em: 08 ago. 2024.

PINTO, J. P. Performatividade radical: ato de fala ou ato do corpo? *Gênero*, v. 3, n. 1, p. 101-110, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/rg.v3i1.260>. Acesso em: 05 ago. 2024.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em Linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical?. In: SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 21-46.

SEDGWICK, E. K. Epistemology of the Closet. In: ABELOVE, H.; BARALE, M. A.; HALPERIN, D. M. *The lesbian and gay studies reader*. New York/London, Routledge, 1993.

SEDGWICK, E. K. *Epistemology of the Closet*. Berkeley: University of California Press, 1990.

SILVA FILHO, C. J. ~~Não~~ *recomendado: reflections on gender, body and language learning among undergrads in an ela course*. Monografia (Graduação em Letras – Língua Inglesa e Literatura) – Universidade do Estado da Bahia. Conceição do Coité, 2022.

VALENCIA, S. Do Queer ao Cuir: Geopolítica do estranhamento e Epistêmica do Sul Glocal. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v.36, n.1, jan./jun. 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/CEF-v36n1-2023-3>





VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.61-82

## AS VARIANTES PREPOSICIONADAS DE SEGUNDA PESSOA DO SINGULAR NO RIO DE JANEIRO:

### PERCEPÇÕES DE IDENTIDADE E CLASSE SOCIAL

PREPOSITIONAL VARIANTS OF SECOND PERSON SINGULAR IN RIO DE JANEIRO:  
PERCEPTIONS OF IDENTITY AND SOCIAL CLASS

Thaissa Frota Teixeira de Araújo Silva<sup>1</sup>

Thiago Laurentino de Oliveira<sup>2</sup>

#### RESUMO:

No presente artigo, discutimos a variação das formas preposicionadas de segunda pessoa do singular na variedade carioca do português brasileiro, investigando a percepção das variantes *pra você*, *pra ti* e *pra tu*. Adotamos os fundamentos teóricos da Sociolinguística variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]) em diálogo com os estudos de terceira onda (Eckert, 2012), que dedicam maior atenção para os significados sociais da variação. Como metodologia, utilizamos a abordagem experimental e construímos um questionário de avaliação segundo a técnica de estímulos pareados (*“matched-guise”*, cf. Lambert *et al.*, 1960). Dentre os resultados principais, verificamos haver associações entre as variantes e índices relativos à identidade local (ser do Rio de Janeiro) e classe social (morar em certas regiões da cidade, ter maior/menor poder aquisitivo e escolaridade).

<sup>1</sup> Licenciada em Letras (Português-Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018) e mestra em Língua Portuguesa pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ (2020). Atuou como Professora Substituta de Língua Portuguesa no Departamento de Letras Vernáculas da UFRJ (2022-2023). Atualmente, é doutoranda em Letras Vernáculas pela mesma instituição e pesquisadora do Laboratório de sociolinguística e interfaces (SOCIOLINT), cadastrado no DGP/CNPq. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa.

<sup>2</sup> Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9537-5264>. E-mail: thiagolaurentino@letras.ufrj.br

**Palavras-chave:** Percepção sociolinguística. Significados sociais. Formas preposicionadas. 2ª pessoa do singular.

**ABSTRACT:**

In this article, we discuss the variation of second person singular prepositional forms in Brazilian Portuguese (Rio de Janeiro city), investigating the perception of the variants *pra você*, *pra ti* and *pra tu*. We adopted the theoretical foundations of variationist sociolinguistics (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]) in dialog with third-wave studies (Eckert, 2012), which pay more attention to the social meanings of variation. As a methodology, we used the experimental approach and constructed an evaluation questionnaire using the matched-guise technique (Lambert et al., 1960). Among the main results, we found associations between the variants and indexes relating to local identity (being from Rio de Janeiro) and social class (living in certain regions of the city, having higher/lower purchasing power and schooling).

**Keywords:** Sociolinguistic perception. Social meanings. Prepositional forms. 2<sup>nd</sup> person singular.

## INTRODUÇÃO

Neste artigo, analisamos as variantes preposicionadas de segunda pessoa do singular (2SG) na variedade carioca e investigamos a percepção que os falantes cariocas apresentam sobre essas construções. Adotamos os fundamentos teóricos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]) e uma abordagem experimental, dialogando com a proposta dos estudos sociolinguísticos de terceira onda (Eckert, 2012), que apresentam um olhar mais direcionado para os significados sociais da variação. Consideramos que as variantes preposicionadas de 2SG na variedade carioca possam ser divididas da seguinte forma: as construções com *preposição + você* são associadas ao paradigma de *você*, enquanto as construções com *preposição + ti*, *preposição + tu* e *contigo* são associadas ao paradigma de *tu*.

Apresentamos, em (1-4), alguns exemplos dessas variantes preposicionadas de 2SG<sup>3</sup>:

1. Guardei os livros no armário *pra você ~ pra ti ~ pra tu*.
2. Lembrei *de você ~ de ti ~ de tu*.
3. Essa roupa não cabe *em você ~ em ti ~ em tu*.
4. Quero estar *com você ~ contigo ~ com tu*.

Com relação à variedade carioca, os estudos descritivos diacrônicos e sincrônicos sobre as variantes preposicionadas de 2SG têm apontado: (i) uma ampla substituição de *preposição + ti* por *preposição + você* (Oliveira, 2014; Silva, 2020); (ii) a resistência de *contigo*, uma forma conservadora do paradigma de *tu* (Silva, 2020); (iii) ocorrências escassas de *tu* nominativo preposicionado em contextos de maior informalidade (Lima, 2013; Firmo e Oliveira, 2024). Desta maneira, direcionamos a nossa análise para a investigação da percepção que os falantes da região metropolitana do Rio de Janeiro apresentam com relação às variantes preposicionadas de 2SG. Tendo em vista a multiplicidade de variantes preposicionadas de 2SG, nosso primeiro passo foi a elaboração de um questionário com a técnica dos estímulos pareados (*matched-guise*, cf. Lambert *et al.*, 1960) utilizando apenas variantes de 2SG introduzidas com a preposição *pra* em predicação verbal.

Estruturamos o presente artigo da seguinte maneira: além desta introdução, na seção 2, fazemos uma breve revisão sobre o tema e descrevemos as variantes em análise; na seção 3, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a pesquisa; na seção 4, detalhamos a metodologia experimental utilizada; na seção 5, discutimos os resultados obtidos a partir do experimento; para finalizar, na seção 6, sintetizamos as conclusões principais da investigação realizada.

---

<sup>3</sup> As frases foram elaboradas utilizando como base exemplos extraídos dos estudos de *corpus* de Lima (2014), Silva (2020) e Firmo e Oliveira (2024).

## 2 A VARIAÇÃO *TU* E *VOCÊ* E AS FORMAS PREPOSICIONADAS DE 2SG

O exame das variantes preposicionadas de 2SG nos revela que estas formas estão inseridas em um contexto de variação mais amplo, a alternância entre as formas *tu* e *você* para referência ao interlocutor. Quando *você* passa a ocorrer nos mesmos contextos que *tu*, há uma reorganização do quadro pronominal do PB, que passa a ser composto por um paradigma híbrido, ou seja, as formas de *tu* e as formas de *você* se fundem para referência à 2SG.

O paradigma de *tu*, considerado o original e mais antigo, apresenta as formas *tu*, *te*, *ti* e *contigo*, que advém dos pronomes latinos *tu* (nominativo), *te* (acusativo, ablativo), *tibi* (dativo) e *tecum* (ablativo preposicionado). Câmara Jr. (1979) destaca, no entanto, que as formas pronominais do PB não desempenham exatamente as mesmas funções que os seus correspondentes latinos. O clítico *te*, reflexo do *te* acusativo-ablativo latino, desempenha no PB as funções de objeto direto e indireto (acusativo-dativo). Já a forma *ti*, que no PB é obrigatoriamente preposicionada, tem origem na forma dativa *tibi* do latim vulgar. No entanto, em português brasileiro, ela pode desempenhar funções que reúnem casos do dativo, ablativo e genitivo latinos (cf. Oliveira, 2014; Silva, 2020). Com relação à forma *contigo*, Câmara Jr. (1979) aponta que a aglutinação do ablativo *te* mais a preposição *cum* formava *tecum*. Desgastes fonéticos resultaram em *tigo* e o valor da preposição *cum* foi se perdendo. Aglutinou-se, então, a esse radical a preposição *com* formando *contigo*.

Com relação ao paradigma de *você*, destacamos que essa variante é resultado da gramaticalização da forma de tratamento *Vossa Mercê*, inicialmente usada para referência ao rei. No decorrer dos séculos, essa forma vai expandindo seu escopo de uso para o tratamento não íntimo de forma intensa. No entanto, entre os séculos XVI e XVIII, *Vossa Mercê* se torna arcaico e a rival abreviada se torna dominante (cf. Faraco, 2017). No Brasil, entre os fins do século XIX e no decorrer do século XX, *você* gradualmente começa a ocupar os espaços de *tu* e é inserido efetivamente para referência à 2SG também no tratamento íntimo (cf. Lopes *et al.*, 2018). O quadro 1

ilustra de forma resumida as formas de tratamento empregadas no decorrer dos séculos no escopo da intimidade e da cortesia:

Quadro 1 - Sistema de tratamento de 2ª pessoa formal (V) e informal (T) na posição de sujeito: quatro etapas evolutivas

Estágios	I	II	III	IV
Séculos	Até XIV /XV	XV – XVIII/XIX	Fim do XIX - XX	XX – XXI
Intimidade [- formal] (T)	Tu ->	-> Tu	-> Tu	-> Tu
				↗ <i>Você</i>
Cortesia [+ formal] (V)	Vós ->	-> Vós	<i>Você</i>	O/A senhor (a)
		Vossa Mercê ->		

Fonte: Lopes *et al.* (2018, p. 145)

A configuração desse paradigma híbrido tem sido amplamente estudada com maior destaque para a posição de sujeito (Machado, 2006; Souza, 2012, Carvalho, 2019), enquanto as demais funções sintáticas têm sido menos exploradas. Apesar disso, alguns trabalhos vêm sendo desenvolvidos com relação às formas pronominais de 2SG em diferentes contextos morfossintáticos. Considerando que o foco deste artigo são as estruturas preposicionadas, destacamos os estudos de Oliveira (2014) e Silva (2020), que analisaram, respectivamente, as variantes dativas e oblíquas de 2SG em cartas pessoais dos finais do século XIX e no decorrer do século XX.

Oliveira (2014) analisou como o complemento dativo se manifesta em referência à 2SG. Em um *corpus* formado por cartas fluminenses, entre fins do século XIX e no decorrer do século XX, o autor identificou como variantes dativas os clíticos *te* e *lhe*, os sintagmas preposicionados *a ti*, *para ti*, *a você* e *para você*, e ainda o objeto nulo (sem realização fonética). Os resultados obtidos apontam que o clítico *te* foi a variante mais utilizada, alcançando 57,2% da amostra (464 dados), seguida pelo objeto nulo, com 22,3% (181 dados), e pelo clítico *lhe* com 11,3% (92 dados). As estratégias preposicionadas não alcançaram 5% da amostra, sendo contabilizados:

28 dados de *para você* (3,4%), 22 dados de *a ti* (2,7%), 21 dados de *a você* (2,6%) e 3 dados de *para ti* (0,4%). Contudo, apesar da baixa ocorrência, Oliveira (2014) verificou que, no terceiro e último período de tempo analisado (1956-1980), não foram encontradas ocorrências de *pra ti* e *a ti*. Dessa forma, há evidências de que o pronome tônico *ti* foi amplamente substituído por estratégias do paradigma de *você*.

Silva (2020) analisou, em um *corpus* de cartas fluminenses de fins do século XIX e decorrer do século XX, as variantes oblíquas de 2SG - constituintes obrigatoriamente preposicionados e não substituíveis por clíticos. A autora identificou usos de *contigo* e *preposição + ti* como formas pertencentes ao paradigma de *tu* e *preposição + você* como formas pertencentes ao paradigma de *você*. As estratégias *preposição + ti* e *contigo* alcançaram 61% da amostra (220 dados) e *preposição + você*, 39% (141 dados). Esses percentuais podem indicar preferência pelo paradigma de *tu*, no entanto, ao observar a distribuição em períodos de tempo (cf. Tabela 1), a autora verificou que, no último período, as formas do paradigma de *você* são as mais frequentes. Além disso, as ocorrências do paradigma de *tu* no último período foram majoritariamente representadas por *contigo*.

Tabela 1 - Distribuição das formas oblíquas pelos paradigmas de *tu* e de *você* em cada fase

Paradigma	Fase 1 (1870-1889) <i>+ tu</i>	Fase 2 (1900-1939) <i>tu ~ você</i>	Fase 3 (1940-1989) <i>+ você</i>
<i>Tu</i>	70/74 94.6%	142/231 61.5%	8/56 14.3%
<i>Você</i>	4/74 5,4%	89/231 38,5%	48/56 85.7%

Fonte: Adaptado de Silva (2020, p.106)

Dessa forma, os estudos de Oliveira (2014) e Silva (2020) sobre a escrita fluminense destacam que, entre as estruturas preposicionadas, independentemente da função sintática, as formas do paradigma de *você* substituíram em larga escala as estruturas preposicionadas com o pronome tônico *ti*.

Tendo em vista a discussão sobre a formação do paradigma variável de 2SG e os estudos diacrônicos de Oliveira (2014) e Silva (2020), consideramos como variantes preposicionadas do paradigma de *você* as construções de *preposição + você*. Com relação ao paradigma de *tu*, há uma variedade maior de formas:



observamos as construções de *preposição + ti* e *contigo*. Esses estudos, entretanto, estavam restritos à escrita epistolar dos séculos XIX e XX, o que justifica a não ocorrência de uma variante inovadora nos *corpora* analisados: a construção de *preposição + tu*. Trabalhos mais contemporâneos, baseados em dados sincrônicos, atestam usos dessa variante.

Lima (2013), ao analisar a variação *tu* e *você* na escrita digital carioca, encontrou ocorrências de *tu* como complemento, incluindo exemplos com a forma preposicionada (cf. 5 e 6). Do mesmo modo, no trabalho de Firmo e Oliveira (2024), que analisa as variantes de 2SG em telenovelas brasileiras, também foram encontradas ocorrências de *tu* preposicionado (cf. 7 e 8). Os autores observaram a presença da variante *pra tu* em contextos de fala masculina, em tom de deboche/ironia, entre interlocutores mais próximos e afastados do eixo Centro-Zona Sul Rio de Janeiro, áreas nobres da capital fluminense.

5. “Tava ouvindo Bread, aí lembrei **de tu**.”

6. “Po mó sacanagem nego me cortou quando ia mandar abraço **pra tu**”.

7. “Que que isso, hein? Que que esses limão fez **pra tu** pra merecer essa surra que tu tá dando nele?”.

8. Fica com o Roni **pra tu** e deixa a Suelen pra galera.

Os estudos mencionados, no entanto, são desenvolvidos a partir de análises de *corpus*. Consideramos, então, que é relevante destacar um estudo realizado para a posição de sujeito que buscou explorar e investigar a percepção das variantes de 2SG no Rio de Janeiro. Carvalho (2019) observou através de uma tarefa experimental de Julgamento de aceitabilidade que os falantes cariocas percebem *você* como adequado em diversos contextos sociointeracionais, enquanto *tu* é percebido como mais adequado em relações simétricas do que assimétricas. A autora também investigou os significados sociais associados às variantes e, a partir de um questionário com a técnica de estímulos pareados, encontrou evidências de que *tu* indexaliza *carioquice* e *informalidade*, enquanto o uso variável *você~tu*

indexicaliza *carioquice, juventude, informalidade e intimidade*.

Dessa forma, para obter mais informações a respeito da dinâmica que envolve a variação das construções preposicionadas de 2SG – em todas as ocorrências possíveis –, optamos por investigar quais são os significados sociais que se correlacionam a essas estruturas na variedade do Rio de Janeiro.

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Adotamos a Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]) como fundamentação teórica do presente estudo. Destacamos o Princípio da *Heterogeneidade Ordenada*, segundo o qual as línguas variam, mas não de forma caótica e desordenada. Para os autores, para um enunciado A há um enunciado B que diz a “mesma coisa”, com o mesmo conteúdo referencial, e todos os falantes teriam acesso a ambos os enunciados, mesmo que apenas a nível de interpretação, ou seja, mesmo que todos os falantes não façam uso das duas formas distintas, eles têm conhecimento para compreendê-la. Dessa forma, assumimos que as formas variantes *preposição + você, preposição + pra ti e preposição + tu* apresentam o mesmo conteúdo referencial, sendo utilizadas pelos falantes a depender de fatores linguísticos e sociais.

Ao tratar da variação e da mudança linguística, Weinreich, Labov, Herzog (2006 [1968]) discorrem sobre o *Problema da avaliação*, que reflete sobre como a percepção e os julgamentos dos falantes podem impulsionar ou frear um processo de mudança linguística. Labov (2008 [1972]) faz uso de *testes de reação subjetiva* com intuito de observar a sensibilidade dos falantes a fenômenos fonológicos no inglês, relacionando-os a diferentes classes sociais. Dessa forma, concluímos que analisar a percepção/avaliação de falantes com relação a fenômenos variáveis não constitui uma novidade para a Sociolinguística. Entretanto, a maneira como abordamos essa questão pode ser considerada como uma tendência mais recente dentro dos estudos da área.

Além disso, buscamos dialogar com a chamada terceira onda da

Sociolinguística, uma tendência nos estudos variacionistas que concebe a variação como “um reflexo das identidades e categorias sociais para a prática linguística em que os falantes se localizam na paisagem social através da prática estilística” (Eckert, 2012, p. 94).<sup>4</sup> Nessa perspectiva, o processo dinâmico de revalidação dos índices sociais vinculados às formas linguísticas acontece na prática estilística, em que os falantes executam movimentos sóciossemióticos e reinterpretam as variáveis, (re)combinando-as continuamente. Esse processo seria a *mutabilidade indexical* (Eckert, 2012, p. 94).

Hall-Lew, Moore e Podesva (2021), no capítulo introdutório do livro *Social Meaning and Linguistic Variation* (“Significado social e variação linguística”), visam contribuir para o avanço da teoria da Sociolinguística, esclarecendo os objetivos e as premissas que envolvem os estudos que se inserem na terceira onda da Sociolinguística. Dentre os conceitos explicitados no capítulo, destacamos em primeiro lugar o *significado social* e a *indexicalidade*. Para os autores, “significado social é o conjunto de inferências que podem ser estabelecidas com base em como a língua é utilizada em uma interação específica”<sup>5</sup> (Hall-Lew; Moore; Podesva, 2021, p.3). Além disso, os autores apontam que

[...] enquanto todas as formas linguísticas têm potencial para veicular significado social, uma forma apenas o faz quando nosso sistema de ideias e crenças cria uma conexão entre a forma e um tipo de significado social (como postura, *persona*, ou tipo social). Este é o processo de **indexicalidade**, como articulado na antropologia linguística.<sup>6</sup> (Hall-Lew; Moore; Podesva, 2021, p. 5, grifo dos autores).

Hall-Lew, Moore e Podesva (2021) também destacam que os métodos experimentais de avaliação social têm sido comumente utilizados por

---

<sup>4</sup> Do original: “a reflection of social identities and categories to the linguistic practice in which speakers place themselves in the social landscape through stylistic practice” (ECKERT, 2012, p. 94).

<sup>5</sup> Do original: “social meaning is the set of inferences that can be drawn on the basis of how language is used in a specific interaction” (Hall-Lew; Moore; Podesva, 2021, p. 3).

<sup>6</sup> Do original: [...] while all linguistic forms have the potential to signify social meaning, a form only does so when our system of ideas and beliefs creates a link between the form and a type of social meaning (such as stance, persona, or social type). This is the process of **indexicality**, as articulated in linguistic anthropology.” (Hall-Lew; Moore; Podesva, 2021, p. 5).

sociolinguistas e que estes tipicamente utilizam a forma do *matched-guise study*. Seguindo essa prática metodológica, optamos pela realização de um questionário utilizando a técnica de estímulos pareados (*matched-guise*), que descrevemos na próxima seção. Sendo assim, ancorados nesses princípios e conceitos de orientação sociolinguística, objetivamos investigar os significados sociais associados às variantes preposicionadas de 2SG pelos falantes cariocas a partir dos diferentes índices sociais.

#### 4 METODOLOGIA

Conforme já pontuamos nas seções precedentes, adotamos, nesta pesquisa, uma abordagem experimental. Para analisar a percepção e a avaliação dos falantes acerca das variantes preposicionadas de 2SG, elaboramos um questionário a partir da técnica dos estímulos pareados (em inglês, “*matched-guise*”), desenvolvida por Lambert *et al.* (1960). Drager (2014) destaca que essa técnica consiste em apresentar pares de estímulos produzidos por um mesmo falante, mas que variam em algum domínio. No mesmo sentido, Oushiro (2021) afirma que a tarefa com *matched-guise* tem sido um dos métodos indiretos mais utilizados nos estudos sobre percepção. Segundo a linguista,

A técnica consiste no controle das variáveis que podem ter influência sobre as percepções dos falantes, criando-se pares de estímulos idênticos em todos os aspectos exceto pelo traço sob enfoque. No experimento original, quatro bilíngues canadenses leram um mesmo texto de natureza filosófica em inglês e em francês, de modo a controlar o efeito do conteúdo das mensagens sobre as percepções dos ouvintes. (...) A “lógica” por trás da técnica é que se um mesmo falante for avaliado diferentemente a depender de se ouvido no disfarce em inglês ou em francês, tais diferenças podem ser atribuídas a atitudes quanto à língua empregada, não ao falante em si. (Oushiro, 2021, p. 329-330)

No nosso questionário, quatro falantes nativos do português brasileiro, pertencentes à variedade do Rio de Janeiro, gravaram o mesmo enunciado apenas alterando a variante preposicionada produzida na frase. A tarefa dos participantes consistia em ouvir esse enunciado em versões diferentes, produzidas pelos quatro

falantes, e preencher o questionário com as suas impressões sobre a pessoa ouvida. Para este questionário, utilizamos apenas construções envolvendo a preposição *pra*. A seguir, estão as três versões do enunciado utilizado:

*Versão 1:* Oi, as encomendas chegaram aqui hoje de manhã. Vou guardar ***pra você***.

*Versão 2:* Oi, as encomendas chegaram aqui hoje de manhã. Vou guardar ***pra ti***.

*Versão 3:* Oi, as encomendas chegaram aqui hoje de manhã. Vou guardar ***pra tu***.

Os estímulos foram gravados por dois falantes homens e duas falantes mulheres, com idade entre 24 e 36 anos, totalizando 12 estímulos, que foram divididos em dois grupos conforme o quadro 2. Leia-se H como falante Homem, M como falante Mulher, V como variante *pra você*, Ti como variante *pra ti* e Tu como variante *pra tu*.

Quadro 2. Distribuição de falantes/estímulos por questionário

Questionário A	H1V	M1Ti	H2Tu	M2V	H1Ti	M1Tu
Questionário B	H2V	M2Ti	H1Tu	M1V	H2Tu	M2Tu

Fonte: elaboração própria

Os questionários foram construídos no *Google Forms*, sendo compostos por quatro seções: na primeira, havia a coleta da declaração de consentimento de participação; na segunda, foram coletadas informações dos participantes, como: sexo/gênero, idade, local de nascimento e moradia, escolaridade e profissão; na terceira, cada participante escutava seis estímulos e avaliava os falantes de acordo com dez índices sociais após o comando “Essa pessoa parece...”; na quarta e última seção, foram recolhidas breves considerações de cada participante com relação ao contexto/situação em que ele imaginaria a ocorrência do enunciado apresentado e ao uso das variantes *pra ti* e *pra tu*.

Os significados sociais eram apresentados de forma pareada (cf. Figura 1) através de uma escala em que um extremo era associado a 1 e o outro extremo, a 5,

tendo por base o estudo de Carvalho (2019) para a posição de sujeito. Dos dez índices sociais controlados, comentaremos, neste artigo, os resultados referentes a cinco deles: *Pouco/Muito carioca*; *Morar longe do subúrbio/Morar no subúrbio*; *Morar fora da favela/Morar em favela*; *Ter pouco/muito dinheiro*; *Ter pouco estudo/muito estudo*<sup>7</sup>.

Figura 1. Apresentação do estímulo e índices *Pouco/ Muito carioca* e *Morar longe do subúrbio/ no subúrbio*

FALANTE 1

Essa pessoa parece...

Pouco carioca 1 2 3 4 5 Muito carioca

Morar longe do subúrbio 1 2 3 4 5 Morar no subúrbio

Fonte: elaboração própria

Nossas previsões eram de que a variante *pra você* seria associada ao índice *Muito carioca*, sendo avaliada, porém, de forma mais neutra com relação aos demais significados sociais. Já a variante *pra ti* não seria reconhecida como pertencente à

<sup>7</sup> Os demais índices controlados foram: *Pouco/Muito formal*; *Pouco/Muito íntima*; *Pouco/Muito gentil*; *Pouco/Muito masculina ou feminina*; *Pouco/Muito jovial*.



variedade carioca, o que geraria uma associação maior com o índice *Pouco carioca*. Além disso, esperávamos que essa variante se distanciasse dos índices relativos às classes sociais mais baixas. Por fim, para a variante *pra tu*, as expectativas eram de alto grau de associação ao índice *Muito carioca* e aos índices vinculados às classes sociais mais baixas.

Os questionários foram aplicados remotamente a 61 participantes (37 para o questionário A e 24, para o questionário B). Desses, 45 se identificaram como sendo do gênero feminino e 15 do gênero masculino, além de 1 pessoa não-binária. A maioria deles nasceu e cresceu no Rio de Janeiro. Quanto à escolaridade, 9 deles afirmaram ter ensino médio completo, 46, ensino superior incompleto e 6, ensino superior completo.

Para realizar a análise dos dados experimentais, as respostas dos participantes foram organizadas em uma planilha do *Excel* e, posteriormente, receberam tratamento estatístico na plataforma R. Passemos, na seção subsequente, à análise e discussão dos resultados obtidos para os cinco índices sociais em foco.

## 5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

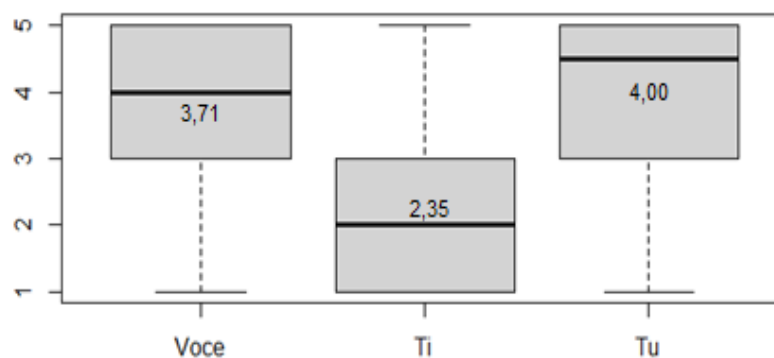
Na exposição dos resultados obtidos, utilizamos os gráficos de caixa – *BoxPlots* – para visualizar a distribuição das avaliações acerca das variantes pela escala de cinco pontos. Esse gráfico resume valores de estatística descritiva importantes, tais como a concentração e a dispersão de notas atribuídas, além das medidas de tendência central, como a média e a mediana.

Além da estatística descritiva, também realizamos análises estatísticas inferenciais, a fim de verificar se houve diferenças significativas entre as condições experimentais. Para tanto, adotamos o teste de Kruskal-Wallis, um teste não paramétrico que possibilita a comparação entre três ou mais amostras independentes. Esse teste também é indicado para tarefas experimentais cujas variáveis dependentes são de natureza ordinal, como é o caso da escala de cinco pontos inserida nos questionários do experimento proposto.

## 5.1 PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À IDENTIDADE CARIOCA

Carvalho (2019), ao investigar a percepção de falantes cariocas com relação às formas de 2SG na posição de sujeito, elaborou um questionário com a técnica *matched-guise* e propôs o índice *Pouco/Muito carioca*. A autora verificou que enunciados com as formas *ocê; tu* (sem concordância) e *ocê~tu* levaram os falantes a serem considerados como *muito cariocas*. Com o objetivo de verificar como as variantes preposicionadas são percebidas em relação à identidade carioca, também utilizamos este índice. Era esperado que as variantes *pra você* e *pra tu* fossem consideradas mais cariocas do que a variante *pra ti*. No Gráfico 1, temos os resultados com relação a essa escala:

Figura 2. Distribuição da escala *Pouco/ Muito carioca*



Fonte: elaboração própria

Como podemos perceber, as variantes *pra você* e *pra tu* apresentam uma concentração de notas na escala entre os pontos 3 e 5. Apesar disso, vemos que a avaliação dessas formas difere quanto às médias registradas: 4.00 com *pra tu* e 3,71 com *pra você*. Por outro lado, para a variante *pra ti*, observamos um padrão oposto, uma vez que a concentração de notas fica na parte inferior da escala, entre os pontos 1 e 3. Além disso, *pra ti* é a forma que registra a menor média: 2,35.

Ao submeter esses dados a uma análise estatística inferencial, através do

teste de Kruskal-Wallis, verificamos que: em termos gerais, houve diferenças significativas na avaliação das variantes em relação ao índice de *identidade carioca* ( $\chi^2 = 84,36$ ,  $p < 0,001$ ); as diferenças observadas entre as variantes *pra ti* e *pra você* ( $\chi^2 = 7,63$ ,  $p < 0,001$ ) e *pra ti* e *pra tu* ( $\chi^2 = 9,99$ ,  $p < 0,001$ ) foram significativas; já a diferença entre os valores observados na comparação entre as variantes *pra você* e *pra tu* não foi significativa ( $\chi^2 = 2,34$ ,  $p = 0,06$ ).

Tais resultados confirmaram as nossas previsões, já que os falantes foram percebidos como sendo “mais cariocas” quando, nos áudios, utilizavam as variantes *pra você* e *pra tu*. Em contrapartida, quando produziam a variante *pra ti*, a percepção de identidade carioca foi significativamente menor.

## 5.2 PERCEPÇÕES EM RELAÇÃO À CLASSE SOCIAL

Para verificar significados sociais que fossem direta ou indiretamente relacionados à classe social, elencamos diferentes índices, como *moradia em relação ao subúrbio*, *moradia em relação à favela*, poder aquisitivo (ter pouco/muito dinheiro) e *escolaridade* (ter pouco/muito estudo).

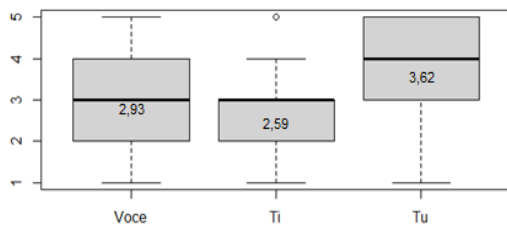
### 5.2.1 Moradia em relação ao subúrbio e à favela

As diferentes regiões da cidade, como o subúrbio e a favela, podem gerar diversas associações relacionadas à classe social, uma vez que áreas periféricas costumam ser ocupadas por indivíduos de classes sociais mais baixas. Dessa forma, propusemos o controle dos índices *Morar longe do subúrbio/Morar no subúrbio*; *Morar fora da favela/Morar em favela*, para verificar se as variantes preposicionadas de 2SG são associadas ou não a essas regiões da cidade.

A marcação do ponto 1 da escala indica que os falantes foram percebidos como pessoas que moram longe do subúrbio e fora da favela; já a escolha do ponto 5 indica a associação com moradores de subúrbio e favela. Nossa expectativa era de

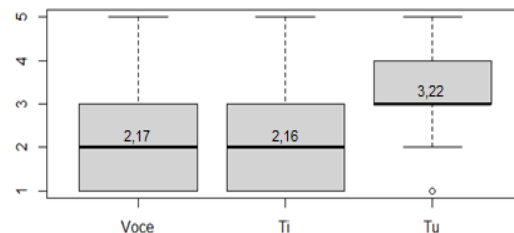
que a variante *pra você* seria analisada de forma neutra, a variante *pra tu*, mais associada a morar no subúrbio e em favela e a variante *pra ti*, a morar longe do subúrbio e fora de favela. Apresentamos, nas figuras 3 e 4, os resultados com relação a essas escalas:

Figura 3. Distribuição da escala *Morar longe do subúrbio / Morar no subúrbio*



Fonte: elaboração própria

Figura 4. Distribuição da escala *Morar fora da favela / Morar em favela*



Fonte: elaboração própria

A análise dos gráficos indica que a variante *pra você* tem concentração entre os pontos 2 e 4 da escala *morar longe do/no subúrbio*. Por outro lado, a variante foi mais associada a *morar fora de favela*, com concentração entre os pontos 1 e 3 da escala. Quanto à variante *pra ti*, observamos que, para o índice *moradia em relação ao subúrbio*, a concentração de notas está entre os pontos 2 e 3 e média inferior à registrada para *pra você*. Já para o índice *moradia em relação à favela*, a concentração fica entre os pontos 1 e 3 da escala e média aproximada a de *pra você*. Na análise estatística, foi observado que não houve diferenças significativas entre *pra você* e *pra ti* nos índices *moradia em relação ao subúrbio* ( $\chi^2 = 2,35$ ,  $p = 0,06$ ) e à *favela* ( $\chi^2 = 0,01$ ,  $p = 1$ ).

Em contrapartida, observamos que a distribuição da variante *pra tu* na escala difere das demais estratégias. No índice *moradia em relação ao subúrbio*, o padrão de notas dessa variante se concentra entre os pontos 3 e 5, registrando a maior média: 3,62. Para o índice *moradia em relação à favela*, a concentração está entre 3 e 4 e também apresenta a maior média: 3,22. Além disso, a análise estatística indicou diferenças significativas entre *pra tu* e *pra você* nos dois índices em questão (*moradia em relação ao subúrbio*:  $\chi^2 = 4,53$ ,  $p < 0,001$ ; *moradia em relação à favela*:  $\chi^2 = 4,55$ ,  $p < 0,001$ ). Da mesma maneira, houve diferenças significativas entre *pra tu* e *pra ti* nos dois índices (*moradia em relação ao subúrbio*:  $\chi^2 = 6,90$ ,  $p < 0,001$ ;

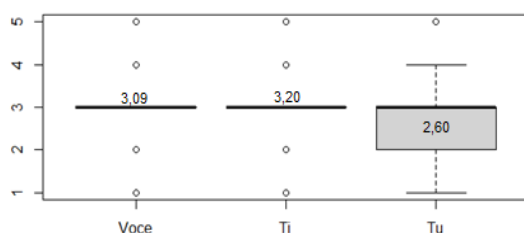
*moradia em relação à favela:  $\chi^2 = 6,90$ ,  $p < 0,001$ ).*

Dessa forma, vemos que as variantes *pra você* e *pra ti* não foram claramente associadas a *morar perto/longe do subúrbio*, embora tenham sido associadas a *morar fora de favela*. Por outro lado, *pra tu* teve associação clara com *morar no subúrbio* e *em favela*, o que indica que a variante está relacionada a certo estigma social, sendo indexicalizada a classes sociais mais baixas.

### 5.2.2 Poder aquisitivo e escolaridade

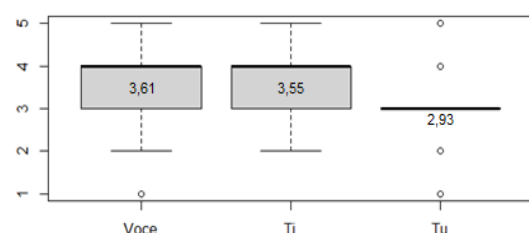
Ainda buscando investigar a relação entre as variantes e as percepções em relação a questões de classe social, propusemos os índices *Ter pouco/muito dinheiro* e *Ter pouco/muito estudo*. Dessa forma, pretendíamos verificar se os participantes associariam os falantes a perfis sociais mais ou menos abastados e/ou instruídos a depender da variante preposicionada de 2SG produzida nos áudios. O ponto 1 da escala correspondia a *ter pouco dinheiro* e *pouco estudo*, e o ponto 5, a *ter muito dinheiro* e *muito estudo*. Esperávamos que a variante *pra você* seria percebida de forma neutra, a variante *pra ti* seria mais associada a *ter mais dinheiro* e *mais estudo* e a variante *pra tu*, a *ter menos dinheiro* e *menos estudo*. Apresentamos, nas figuras 5 e 6, os resultados com relação a essas escalas.

Figura 5. Distribuição da escala *Ter pouco / Ter muito dinheiro*



Fonte: elaboração própria

Figura 6. Distribuição da escala *Ter pouco estudo / Ter muito estudo*



Fonte: elaboração própria

A análise dos gráficos indica que as variantes *pra você* e *pra ti* foram avaliadas de forma bastante similar. Para o índice *ter pouco/muito dinheiro*, houve expressiva concentração de notas 3, ou seja, o ponto central da escala, que não revela uma

associação clara com os índices em foco. Já em relação a *ter pouco/muito estudo*, a concentração fica entre os pontos 3 e 4, com maior associação a *ter mais estudo*. Na análise estatística, foi observado que não houve diferenças significativas entre *pra você* e *pra ti* nos dois índices (*ter pouco/muito dinheiro*:  $\chi^2 = 0,90$ ,  $p = 1$ ; *ter pouco/muito estudo*:  $\chi^2 = 1,00$ ,  $p = 0,3$ ).

A variante *pra tu*, por outro lado, apresenta uma avaliação diferente das demais. Para o índice *ter pouco/muito dinheiro*, há concentração entre os pontos 3 e 2 da escala, com a menor média (2,60). Dessa forma, verificamos uma associação com *ter pouco dinheiro*. Em relação ao índice *ter pouco/muito estudo*, há concentração no ponto central da escala e, novamente, a menor média (2,93). A análise estatística indicou haver diferenças significativas entre *pra tu* e *pra você* nos dois índices em questão (*ter pouco/muito dinheiro*:  $\chi^2 = 5,56$ ,  $p < 0,001$ ; *ter pouco/muito estudo*:  $\chi^2 = 7,31$ ,  $p < 0,001$ ). Da mesma maneira, houve diferenças significativas entre *pra tu* e *pra ti* nos dois índices (*ter pouco/muito dinheiro*:  $\chi^2 = 6,48$ ,  $p < 0,001$ ; *ter pouco/muito estudo*:  $\chi^2 = 6,31$ ,  $p < 0,001$ ).

Assim, percebemos que, com as variantes *pra você* e *pra ti*, não houve associação a ter mais ou menos dinheiro, mas houve associação a ter mais estudo. Em contrapartida, a variante *pra tu* foi mais associada a ter menos dinheiro, não sendo claramente associada a ter mais/menos estudo como ocorreu com as demais.

### 5. 3 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados obtidos a partir do questionário de *matched-guise* revelam que os participantes percebem as três variantes preposicionadas de 2SG em análise de maneiras distintas. Conforme ilustraram os gráficos reproduzidos na seção anterior, houve associações de ordem sociolinguística com os cinco índices explorados neste artigo: identidade carioca, moradia em relação ao subúrbio, moradia em relação à favela, poder aquisitivo e escolaridade. Comentamos nesta seção os achados principais, confrontando-os com pesquisas anteriores.

Em relação ao índice *identidade carioca*, os resultados obtidos demonstram que a presença das variantes *pra você* e *pra tu* levou os falantes a serem percebidos



como mais cariocas, isto é, como “autênticos membros” da comunidade de fala da cidade do Rio de Janeiro, enquanto em enunciados com a variante *pra ti*, os falantes foram percebidos como menos cariocas. Este resultado confirma as nossas previsões e vai ao encontro dos estudos de *corpora* anteriores, que apontam para o desaparecimento da forma preposicionada *ti* na variedade carioca (Oliveira, 2014; Silva, 2020) e se aproximam do resultado de Carvalho (2019) para a posição de sujeito. Dessa forma, encontramos evidências de que existem similaridades entre a percepção das variantes preposicionadas de 2SG *pra você* e *pra tu* e as variantes *tu* e *você* como sujeito.

Em relação aos índices referentes à classe social, encontramos evidências que se alinham parcialmente às nossas previsões. Diferentemente do que era esperado, a presença das variantes *pra você* e *pra ti* nos áudios foi avaliada de maneira bastante similar, não havendo associação clara aos extremos das escalas de *morar longe do/no subúrbio* e *ter pouco/muito dinheiro*, mas com maior associação aos índices *morar fora da favela* e *ter muito estudo*. Por outro lado, de forma mais alinhada às nossas previsões, a variante *pra tu* foi mais associada a *morar no subúrbio, em favela* e *ter pouco dinheiro*. Com relação ao índice de escolaridade, a avaliação dos participantes se concentrou no ponto central da escala, porém, ainda assim, ficou abaixo das escolhas observadas para as demais variantes.

Sendo assim, consideramos que, de forma geral, a variante *pra tu* é mais associada a significados sociais vinculados às classes sociais mais baixas do que as variantes *pra você* e *pra ti*, que ora são vistas de maneira mais neutra, ora são mais associadas aos significados sociais vinculados às classes sociais mais altas. Este resultado dialoga com os dados de Firmo e Oliveira (2024), que identifica o uso de *preposição + tu* na fala de personagens afastadas das áreas consideradas nobres da cidade do Rio de Janeiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na discussão apresentada a partir dos resultados gerais do questionário, podemos concluir que as variantes preposicionadas de 2SG não são percebidas da mesma maneira por falantes da comunidade carioca. Em uma primeira análise, delimitando como recorte apenas os sintagmas introduzidos pela preposição *pra*, foi possível observar que as variantes apresentadas são associadas a diferentes significados sociais, sobretudo na construção inovadora *pra tu*.

Conforme pontuamos, as variantes *pra você* e *pra tu* são claramente associadas à identidade carioca, contudo, apenas *pra tu* é mais associada aos significados sociais vinculados às classes sociais mais baixas. A variante *pra ti*, por outro lado, é claramente associada a ser *pouco carioca*, em consonância com os estudos de *corpora*. No entanto, a sua percepção em relação aos significados sociais vinculados à classe social é bastante similar ao observado para a variante *pra você*. Essa percepção registrada pelos participantes certamente demandará novas análises, nas quais possamos investigar, por exemplo, a que perfis sociais de falantes os participantes do Rio de Janeiro associam o uso de *pra ti*.

Apesar das limitações que se colocam em estudos de percepção sociolinguística, dada a necessidade de selecionar fatores específicos para a construção do experimento, sublinhamos a importância e a necessidade de estudar fenômenos variáveis em perspectiva experimental. Além de complementar os estudos de produção, cujo foco é analisar como os falantes utilizam a língua, as pesquisas sobre percepção podem fornecer evidências sobre variantes que, em alguns casos, são raras nos *corpora* de língua falada e escrita, tal como ocorre com a variante *preposição + tu*. Desse modo, explorando como os falantes percebem o uso da língua, é possível compreender as diferenças quantitativas verificadas nos bancos de dados.

## REFERÊNCIAS

CÂMARA JUNIOR, J. M. *História e estrutura da língua portuguesa*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

CARVALHO, B. B. A. de. *O que você acha do uso de tu?: a percepção da variação dos pronomes de 2SG no dialeto carioca*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2019.

DRAGER, K. Experimental Methods in Sociolinguistics. In: HOLMES, J.; HAZEN, K. (Org.). *Research Methods in Sociolinguistics: A practical guide*. Willey Blackwell; Willey Blackwell; 2014.

ECKERT, P. Three waves of variation study: The emergence of meaning in the study of sociolinguistic variation. *Annual review of Anthropology*, v. 41, p. 87-100, 2012.

FARACO, C. A. O tratamento você em português: uma abordagem histórica. *Labor Histórico*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p.114-132, 2017.

FIRMO, J. V. G.; OLIVEIRA, T. L. de. *Entre cenas e variações: a expressão pronominal de 2Sg em telenovelas contemporâneas*. Comunicação apresentada em: Corpus Approches to Grammar and Discourse, Rio de Janeiro, 2024.

HALL-LEW L.; MOORE E.; PODESVA R.J. (org), *Social Meaning and Linguistic Variation: Theorizing the Third Wave*. Cambridge University Press; 2021.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial. 2008 [1972].

LAMBERT, W. E. *et al.* Evaluational reactions to spoken languages. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, v. 60, n. 1, p. 44, 1960.

LIMA, Y. D. R. *A escrita digital de cariocas e a variação pronominal tu vs você*. Revista da Abralín, 2013.

LOPES, C. R. dos S. *et al.* A Reorganização no Sistema Pronominal de 2ª Pessoa na História do Português Brasileiro: Outras Relações Gramaticais. In: LOPES, C. R. dos S. *Mudança Sintática das Classes de Palavra: Perspectiva Funcionalista*, História do Português Brasileiro, Vol. 4. São Paulo: Contexto, 2018.

MACHADO, A. C. M. *A implementação de "você" no quadro pronominal: as estratégias de referência ao interlocutor em peças teatrais no século XX*. Dissertação de Mestrado em Letras (Letras Vernáculas), Rio de Janeiro, 2006.

OLIVEIRA, T. L. de. *Entre o Linguístico e o Social: Complementos Dativos de 2ª pessoa em Cartas Cariocas (1880-1980)*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

OUSHIRO, L. Avaliações e percepções sociolinguísticas. *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), v. 50, n. 1, p. 318-336, abr. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21165/el.v50i1.3100>. Acesso em 12 nov. 2024.

SILVA, T. F. T. de A. *Lembro de você; preciso de ti: uma análise diacrônica das variantes oblíquas de 2SG na escrita epistolar fluminense*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2020.

SOUZA, J. P. F. *Mapeando a entrada do você no quadro pronominal: análise de cartas familiares dos séculos XIX-XX*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

WENREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2006 [1968].



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.83-110

## É POSSÍVEL DESCOLONIZAR O CONTEÚDO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA? AÇÃO NA REFLEXÃO

IS IT POSSIBLE TO DECOLONIZE THE CONTENT OF ENGLISH LANGUAGE  
TEACHING MATERIALS? ACTION IN REFLECTION

Sávio Siqueira <sup>1</sup>

### RESUMO:

Propondo como pano de fundo um diálogo entres os conceitos Inglês como Língua Franca (ILF) e (de)colonialidade, esse texto tem como objetivo problematizar o chamado “mundo plástico do livro didático” de língua inglesa, fundado em uma reflexão que resulte em ação por parte dos professores de inglês no sentido de tentarem descolonizar o seu conteúdo a partir de diferentes intervenções. Inicialmente, o texto aborda as razões e consequências da expansão do inglês pelo mundo, focando no fato de como a língua se tornou um produto altamente rentável explorado por uma indústria transnacional bilionária, o Ensino de Língua Inglesa (ELI). Na sequência, sob lentes críticas e decoloniais, o poder dos materiais didáticos ELI produzidos no Norte global é confrontado, buscando-se demonstrar que professores, em especial não-nativos, devem se equipar no sentido de agir sobre os conteúdos desses livros, visando a conduzir diferentes mudanças que atendam às necessidades reais de seus alunos. Por fim, o texto traz algumas iniciativas voltadas para o empoderamento do docente de língua inglesa em diferentes níveis, apostando que essa tomada de consciência possa ter efeitos práticos não apenas no tratamento crítico sobre o livro didático inglês, mas em todas as fases do processo que envolve a pedagogia da língua franca do mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** Inglês como Língua Franca (ILF). Ensino de Língua Inglesa (ELI). de(colonialidade). Materiais didáticos de LI.

---

<sup>1</sup> Professor Associado IV do Instituto de Letras da UFBA, Bolsista de Produtividade do CNPq.

**ABSTRACT:**

Proposing as a backdrop a dialogue between the concepts of English as a Lingua Franca (ELF) and (de)coloniality, this text aims to problematize the so-called “plastic world of the English textbook”, based on a reflection that results in action by English teachers in trying to decolonize the content of textbooks through different interventions. Initially, the text addresses the reasons and consequences of the expansion of English around the world, focusing on the fact that the language has become a highly profitable product exploited by a billion-dollar transnational industry, English Language Teaching (ELT). Next, under critical and decolonial lenses, the power of ELT materials produced in the global North is confronted, seeking to demonstrate that teachers, especially non-native, must equip themselves to act on the contents of these textbooks, aiming to drive different changes that are to meet the real needs of their learners. Finally, the text brings some initiatives aimed at empowering English teachers at different levels, expecting that this awareness can have practical effects not only in the critical treatment of the English textbook, but in all phases of the process that involves the pedagogy of the lingua franca of the contemporary world.

**Keywords:** English as a Lingua Franca (ELF). English Language Teaching (ELT). de(coloniality). ELT materials.

**INTRODUÇÃO**

Em texto de 2000, bem no limiar do novo milênio, ao discutir o conteúdo excludente, massificado e supostamente neutro de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, incluindo as indefectíveis coleções didáticas, Pennycook (2000) afirma com pertinência que a maioria dos livros que usamos mundo afora “ainda trabalha com a visão daquela família [idealizada] que aparece nas caixas de flocos de milho da Kellog’s dos anos 1970: uma família loira, branca e heterossexual, com uma filha e um filho (os quais, de forma clara, visitam o dentista regularmente)” (p. 100). Para quem está na área de Ensino de Língua Inglesa (doravante ELI) há muito tempo sabe que este tem sido o mote maior, uma vez que a produção em nível global de coleções didáticas e outros materiais complementares está sempre submetida a um protocolo de cunho tanto comercial quanto moral. Ou seja, a ordem é atingir cifras milionárias sem, em tese, se comprometer com quaisquer movimentos que venham transformar as salas de aula de língua num espaço que, na mais simples das hipóteses, a trate como parte do mundo real.

A esse tipo de conteúdo, não é de agora, autores diversos, inclusive eu, têm tecido muitas críticas, enquadrando-o, de forma enfática, como parte central do que viemos a chamar de “o mundo plástico do livro didático” (Prodromou, 1988; Siqueira, 2010, 2015, 2023). Como aponta Akbari (2008), materiais didáticos produzidos comercialmente, em especial, aqueles gestados no Norte global, os quais constituem a espinha dorsal da maioria dos contextos convencionais de ensino de línguas, não possuem a sensibilidade necessária para abordar temas de relevância social e que estejam mais alinhados com as realidades dos nossos estudantes. No fundo, não custa lembrar, “a maioria dos livros didáticos usados para o ensino de inglês têm sido anestesiados para torná-los política e socialmente inofensivos, visando uma audiência internacional” (Akbari, 2008, p. 281)<sup>2</sup>.

Embora o foco deste texto seja nos materiais didáticos, não podemos esquecer que quando falamos de ELI estamos nos referindo a uma indústria bilionária poderosa, de caráter transnacional, que oferece os mais diversos produtos para ensino e aprendizagem de língua inglesa em todo o planeta, tendo, logicamente, como centros irradiadores de poder a Inglaterra e os Estados Unidos. Certamente, no caso específico dos materiais didáticos, produtos com uma cor local já não são novidade, mas sabemos que muitos dos pilares que os sustentam encontram ressonância na tradição de práticas e premissas voltadas, por exemplo, para a já consagrada perspectiva Inglês como Língua Estrangeira (ILE), cuja orientação principal abraça crenças, valores, expectativas e metodologias voltados para o modelo do chamado falante nativo dominante e tudo o que isso representa.

Por outro lado, não podemos ignorar que, por conta de todas as incursões e os debates que tentam confrontar ideologias e hegemonias há muito perpetradas pela indústria de ELI em todo o mundo, materiais didáticos, com base em currículos e programas mais sensíveis aos espaços e contextos locais, começam a “furar essa bolha” que, infelizmente, ainda engolfa o inconsciente coletivo e as mentes das pessoas, mesmo em tempos em que cada vez mais falamos em inglês como língua franca global e todas as implicações e pluralidades que advêm de tal condição, hoje

---

<sup>2</sup> No original: *The majority of coursebooks used for English instruction have been anesthetized to make them politically and socially harmless for an international audience.* Esta e todas as traduções são de minha responsabilidade.



ocupada de forma jamais vista por uma língua natural. Ou seja, apesar do poder exercido pelos centros irradiadores, nos encontramos diante de diversas iniciativas, naturalmente à revelia dos grandes conglomerados editoriais, que envolvem a concepção, desenvolvimento e produção de materiais que, em muitos aspectos, se propõem a descolonizar<sup>3</sup> o conteúdo de programas de ELI, podendo estes servir de catalisadores para que uma “atitude decolonial” perpassasse todo o processo, principalmente, as crenças e todo o fazer pedagógico dos nossos professores de língua inglesa. Além disso, como no caso particular do Brasil, podemos atrelar tais movimentos a algumas poucas políticas públicas como, por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que, a partir de editais interculturalmente sensíveis e menos engessados, orientam a confecção e adoção de livros didáticos de inglês, ao menos na educação básica pública, mais voltados para as realidades locais e mais afeitos à inclusão de temas e representações que venham ao encontro da política social e cultural das salas de aula de línguas, a qual tem tudo a ver com a forma de se pensar, ensinar e aprender, como assinala Pennycook (2001, p. 101):

Ao enxergarmos as salas de aula como locais sociais em si e como parte de um mundo social mais amplo, os tipos de materiais que usamos e as atividades em que nos envolvemos tornam-se abertos a uma série de questões de diferença e identidade com as quais se torna impossível não nos envolvermos.<sup>4</sup>

Incluo aqui também, no âmbito das políticas públicas, apesar de suas controvérsias e os fios soltos que ainda encontramos pelo meio do caminho, a BNCC (BRASIL, 2018), a qual, na sua terceira e última versão, no atual componente Língua Inglesa, adere ao conceito de Inglês como Língua Franca (doravante ILF), provocando, ao menos na teoria, uma avalanche de questionamentos e possibilidades de como ensinar a língua global da contemporaneidade a partir dessa “nova” perspectiva. Ou seja, a BNCC, ao adotar o conceito de ILF, entre outras coisas,

---

<sup>3</sup> Tanto no título como ao longo do texto, opto pelo verbo “descolonizar” ao invés de “decolonizar”, mesmo ciente que, na literatura específica sobre o tema no português do Brasil, “descolonizar” está para o que se opõe aos efeitos do *colonialismo*, enquanto “decolonizar” está para o que se contrapõe aos efeitos da *colonialidade*, segundo Maldonado-Torres (2010, p. 97), “padrões de poder duradouros que surgiram como resultado do colonialismo”. Assim, neste texto, “descolonizar” abarca ambos os sentidos. Já no caso do adjetivo, opto por “decolonial”.

<sup>4</sup> No original: *Once we view classrooms as both social sites in themselves and as part of the larger social world, the types of materials we use and the activities we engage in become open to a range of questions of difference and identity with which it becomes impossible not to engage.*

indica que precisamos rever as relações entre língua, território e cultura, na medida em que os falantes do idioma já não se encontram apenas em países em que o inglês é a língua oficial. Portanto, ao passarmos a tratá-la em seu status de língua franca, o foco (das nossas concepções e das nossas práticas) deve recair sobre a função social e política do inglês, já que estamos diante de uma língua que viralizou mundo afora e se tornou cada vez mais miscigenada, distanciando-se do acima citado conceito de Inglês como Língua Estrangeira (ILE), fortemente criticado por seu viés eurocêntrico (Brasil, 2018).

Com essa reflexão, naturalmente, visando transformá-la em ação, alinho-me ao pensamento de Mota-Pereira (2022a; 2022b) que tem buscado uma articulação entre teorias, experiências e estratégias múltiplas no ensino de língua inglesa a partir do que ela considera como a necessidade de uma virada decolonial (*a decolonial turn*), num processo pedagógico em que se privilegie o pensamento crítico ancorado num viés político e social. Nesse contexto, também com Mota-Pereira (2022a; 2022b), reitero a premissa de que currículos, programas e, em especial, materiais didáticos de ELI, sempre tiveram representações das mais diversas circunstritas ao Norte global, reforçando, assim, o exercício de uma colonialidade que nada mais é, nas suas diferentes facetas, a filha e herdeira mais legítima das empreitadas coloniais pelo mundo. A colonialidade nos cerca, quando não nos aprisiona, o tempo inteiro.

Na esteira desse pensamento, apontam Kimura e Tsai (2023), é notório como a colonialidade ainda modela e orienta políticas, currículos e materiais de ELI, sendo que cabe a nós tomarmos consciência desse fato e encontrarmos formas de agir no sentido de identificá-la, interrogá-la e interrompê-la (Duboc, 2023). É com base nisso, portanto, que me engajo aqui num exercício reflexivo de cunho mais teórico, no intuito de lançar luz sobre se (e como) podemos descolonizar o conteúdo dos materiais didáticos de ELI, levando em consideração a condição do inglês como língua franca que, na minha visão, funciona como um espaço transcultural de poder (Siqueira, 2018), onde vozes e atores até então silenciados e/ou ignorados podem (e devem) assumir seu protagonismo, questionando, problematizando, privilegiando leituras críticas, propondo mudanças das mais diversas, e acima de tudo, como preconiza Kumaravadivelu (2016), agindo sobre todas as implicações de

se ensinar e aprender essa língua transcolonial nos dias atuais, temática que discuto na sequência.

## **2 INGLÊS: DE LÍNGUA (TRANS)COLONIAL A LÍNGUA FRANCA**

Mesmo com a decretação oficial do fim do outrora poderoso império britânico, os desdobramentos políticos, sociais, tecnológicos e culturais mostram claramente que o sol nunca se pôs para a língua inglesa<sup>5</sup>. Como língua colonial, foi imposta em muitos territórios, nativizou-se, e na esteira do atual processo de globalização, transcolonizou-se, assumindo, por fim, o status de língua franca mundial. Apesar da explosão de sua expansão pelos mais diferentes quadrantes do planeta, é importante destacar que, historicamente, a trajetória do inglês como a língua de contato entre diferentes comunidades inter e intranacionais é um fenômeno relativamente recente. De acordo com Barber (1993, p. 234), “Shakespeare, por exemplo, escrevia para uma comunidade de fala de apenas alguns milhões cuja língua não era muito valorizada na Europa e desconhecida para o restante do mundo”. Só para se ter uma ideia de tal cenário, por volta de 1600, o inglês estava ainda bastante confinado entre a Inglaterra e o sul da Escócia, “não tendo sequer penetrado de forma significativa na Irlanda e até no País de Gales, quanto mais mundo afora” (Barber, 1993, p. 234).

Foi justamente por conta da empreitada colonialista britânica, iniciada a partir do século XVIII, alcançando as Américas no Ocidente e a Ásia no Oriente, que o poder e o potencial do inglês como uma das línguas mais influentes da humanidade começaram a se materializar. Antes disso, o idioma não passava de uma língua sem muita importância ou influência e de alcance limitado (Phillipson, 1992). Com o passar do tempo, muitas mudanças drásticas começaram a ocorrer no palco da política mundial. Em princípio, a expansão territorial e a surpreendente consolidação do poderio colonial britânico nos séculos vindouros resultou no que veio a ser conhecido como “o império onde o sol nunca se punha”. No desenrolar dos mais diversos acontecimentos, os Estados Unidos, uma das ex-colônias britânicas,

---

<sup>5</sup> Parte desta seção foi adaptada de Siqueira (2015, 2023).

galgaram o patamar de uma das superpotências do século XX, em especial no tocante aos domínios político, cultural e tecnológico.

Nesse contexto, como sabemos, o poder do inglês mudou de mãos, sem, entretanto, mudar de cores, ambições e projetos de dominação. Com o advento da atual onda de globalização, o inglês, por já ocupar um lugar de grande privilégio, pegou carona e cavalgou nas conquistas territoriais, militares, culturais e econômicas dos mais diferentes movimentos de natureza transnacional patrocinados e impulsionados pelo citado fenômeno. No bojo dessa discussão, vale voltar um pouco no tempo e relembrar que, como afirmou Phillipson (1992, p. 1), “o império britânico abriu caminho para o império do inglês”, transformando, assim, a língua anglo-saxã no verdadeiro e atual ‘ouro negro do Mar do Norte’, cuidadosa e fortemente explorado por uma indústria transnacional cuja produção alcança anualmente a casa dos bilhões de libras esterlinas.

Graças a essa condição privilegiada que coloca a língua inglesa como meio de comunicação internacional mais difundido do mundo contemporâneo, não raramente, convivemos com discursos que buscam a todo custo atribuir-lhe uma aura de modernidade e um suposto caráter de neutralidade. Ou seja, com muita frequência, nos deparamos com tentativas que visam, entre outras coisas, despir e livrar o inglês de suas vestes imperiais, buscando dessa forma suavizar ou amenizar o seu status de grande e influente produto do colonialismo (Pennycook, 1998). Como assinala o autor, nós, que falamos inglês e trabalhamos com o ELI, precisamos estar atentos a tais discursos e, por conseguinte, focar na importância de compreender o inglês a partir de sua natureza colonial, uma vez que, segundo ele, “existem ligações profundas e indissolúveis entre as práticas, teorias e contextos do ELI e a história do colonialismo”<sup>6</sup> (Pennycook, 1998, p. 19).

Nessa linha de raciocínio, fica claro que o ELI floresceu e se consolidou a reboque de tais premissas, já que, como nos lembra Brutt-Griffler (2002, p. 184), ao ser “impulsionada por imperativos políticos e econômicos imperiais, a metodologia de línguas serviu propósitos imperiais”. Kumaravadivelu (2006, p. 12) aborda essa questão de forma mais ampla, sugerindo que “a história da língua inglesa e do ELI

---

<sup>6</sup> No original: *[T]here are deep and indissoluble links between the practices, theories and contexts of ELT and the history of colonialism.*

mostra que sua coloração colonial ampara-se em quatro dimensões inter-relacionadas – acadêmica, linguística, cultural e econômica”. Abaixo, o autor explica cada uma delas:

A dimensão *acadêmica* refere-se aos expedientes usados por acadêmicos ocidentais para divulgar seus próprios interesses, disseminando o conhecimento ocidental e denegrindo o conhecimento local. A dimensão *linguística* diz respeito às formas pelas quais o conhecimento e o uso das línguas locais eram transformados em elementos irrelevantes para o ensino e aprendizagem do inglês como uma língua adicional. A dimensão *cultural* integra o ensino de língua inglesa e o ensino da cultura ocidental, com o objetivo de desenvolver nos aprendizes uma empatia cultural em relação à comunidade da língua alvo. Essas três dimensões estão intimamente ligadas a uma dimensão *econômica* que promove a adição de postos de trabalho e riqueza à economia dos países de língua inglesa através de uma indústria de ELI de alcance mundial. Coletivamente, essas quatro dimensões coloniais serviram e continuarão a servir aos interesses dos países de língua inglesa, assim como aos falantes e profissionais nativos de inglês (Kumuravadivelu, 2006, p. 12, itálicos no original).

Dito isso, precisamos avançar a roda do tempo e compreender que, com ou sem resistência, “o inglês está no mundo e o mundo está em inglês” (Pennycook, 2001, p. 78). O idioma continuou a se expandir, transformando-se em um fenômeno de caráter transcultural e transcolonial de enorme alcance, hoje concebido e estudado a partir de diferentes perspectivas (Inglês como Língua Internacional, Ingleses Mundiais, Ingleses Globais, Inglês como Língua Franca, etc.). Apesar disso, é importante compreendermos que a expansão global do inglês não se apresenta como um processo uniforme, muito menos, universalizado, já que, ao penetrar nos mais diversos contextos políticos, socioculturais e econômicos, dá vazão a diferentes variações localizadas e diversas formas híbridas, oriundas, naturalmente, do contato com línguas e falares autóctones. Além disso, em muitos países, sua difusão não é tão significativa quanto somos levados a (erroneamente) pensar. Ou seja, mesmo em países do chamado Círculo Externo (ver Kachru, 1985), as antigas colônias britânicas, segundo Mufwene (2010, p. 57), “a proporção de falantes reais de inglês permanece muito pequena (na melhor das hipóteses, entre 20 e 30% da população local)”<sup>7</sup>. No âmbito educacional, por exemplo, complementa o autor, “embora o

---

<sup>7</sup> No original: [...] *the proportion of actual speakers of English remains very small (at best between 20% and 30% of the local population)*.

inglês seja o meio de ensino nas escolas secundárias, [este] ainda exerce um papel marginal na vida extracurricular da maioria dos estudantes”<sup>8</sup> (Mufwene, 2010, p. 57). Isso sem deixar de lembrar que, como aponta Ostler (2010, p. xv), “uma língua franca é uma língua de conveniência”. Quando ela deixa de ser conveniente, não importando o quão difundida esteja, “será abandonada, sem cerimônia e com muito pouca emoção” (IDEM, p. xv). O futuro dirá.

Frente a todas essas facetas que muito bem ilustram o fenômeno aqui descrito, chegamos então à concepção Inglês como Língua Franca (ILF), a qual, como mencionado previamente, foi adotada na BNCC quando da sua última versão. As definições, características, além dos impactos e implicações do conceito de ILF, nas mais diversas áreas, comprazem atualmente um campo de pesquisa homônimo cujos interesses e desdobramentos têm mobilizado pesquisadores do mundo inteiro, em especial aqueles do Sul global, que veem o ILF, entre outras coisas, como uma arena de lutas diversas, bastante afeita a uma orientação mais política, crítica (e também decolonial) de se ensinar e aprender a língua inglesa.

De acordo com pesquisadores filiados ao campo de estudos, ILF é definido como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas e diferentes backgrounds linguístico-culturais” (Cogo, 2015, p. 2). Para Sifakis (2017, p. 289), ILF diz respeito ao “discurso produzido nas interações que envolvem falantes de diferentes primeiras línguas”, enquanto Seidlhofer (2011, p. 7) o concebe como “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para quem o inglês é o meio comunicativo de escolha, e frequentemente a única opção”.

Dentre algumas características intrínsecas do ILF, podemos, por exemplo, ressaltar que trata-se de um fenômeno ‘glocal’, fluido, descentrado, emergente, complexo, híbrido, impuro, profundamente intercultural, permeado de forma ampla por práticas translíngues, interações multilíngues, multimodalidades, etc., abrindo espaço, portanto, para uma perspectiva de ensino e aprendizagem onde é possível desconstruir muitos dogmas e práticas arraigadas que, tradicionalmente, têm alimentado e sustentado a perspectiva ILE (Inglês como Língua Estrangeira). Faz-se importante também ressaltar que o ILF não é uma nova variedade do inglês, mas,

---

<sup>8</sup> No original: *Although English is the medium of education in secondary schools, it plays a marginal role in the extra-curricular lives of most students.*

em linhas gerais, trata-se do inglês operando nas diversas oportunidades de contato entre usuários globais na condição de língua franca. Tal orientação, sem sombra de dúvidas, favorece a materialização de um ambiente onde, ao invés de se colocar ênfase em homogeneização, padronização, modelos rígidos (quase sempre inalcançáveis) a serem seguidos, a língua inglesa é vista, analisada e estudada sob um ponto de vista que privilegia desconstruções e pluralidades.

Inserida de forma crucial em todo esse processo de avanço da língua inglesa pelo mundo desde os primórdios colonialistas, a indústria de ELI, com todo o seu cabedal de produtos, incluindo materiais didáticos, cursos de treinamento de professores, testes de proficiência, entre outros, consolidou sua presença global amparada principalmente na citada perspectiva ILE, cuja visão subjacente de uma pedagogia de língua inglesa, é justamente realçar a importância de se familiarizar com as sociedades dos falantes nativos, aprender, quando não apreender, seus aspectos culturais, reforçando, assim, a necessidade de imitar o comportamento linguístico desses falantes. Tal perspectiva coloca também ênfase num “inglês padrão”, na centralidade da metodologia nas discussões de aprendizagem efetiva, estimulando os aprendizes a imitar, a fazer como os nativos fazem, sendo levados, em última instância, a aceitar a autoridade destes últimos como distribuidores, gestores, guardiões da língua (Alves; Siqueira, 2020; Seidlhofer, 2011).

É certo que atenta a esses desdobramentos mais recentes, a indústria de ELI busca se adaptar e, em alguns aspectos, se “reinventar”, incorporando às suas linhas e orientações de trabalho e produção de materiais, conceitos e perspectivas mais condizentes com os usos da língua inglesa na sociedade contemporânea, em especial, na condição de língua franca. Entretanto, apesar de algumas mudanças, a indústria ainda se ampara na premissa de que suas bases ideológicas e pedagógicas são muito robustas, bastante aceitas e almejadas por clientes do mundo inteiro, contando a seu favor, além desse histórico vitorioso, o fato de que, entre outras questões, infelizmente, “as práticas diárias da maioria dos milhões de professores de língua inglesa em todo o mundo parece ainda se manter bastante alheia a esses avanços” (Seidlhofer, 2011, p. 9). De qualquer sorte, esse jogo precisa tomar outros rumos, pois, como bem enfatiza Rajagopalan (2004, p. 113-114), “muitas das práticas de ELI consideradas normais estão ameaçadas com a perspectiva de serem



declaradas obsoletas pela simples razão de que não levam em consideração algumas das características mais significativas do [ILF]<sup>9</sup>. Uma delas, claro, refere-se justamente à produção de materiais didáticos de ELI, ainda muito presos ao seu “mundo plástico”, tema a ser explorado na próxima seção.

### 3 O MUNDO PLÁSTICO DO LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS

É sabido que o poder e a influência da indústria de ELI têm contribuído para o surgimento e a sustentabilidade de uma grande quantidade de cursos e programas de inglês mundo afora, empregando uma legião de profissionais de língua inglesa em áreas como ensino, pesquisa, educação docente, exames de proficiência, criação e comercialização de materiais instrucionais, entre outros, envolvendo, universidades, escolas, institutos de línguas, empresas de tecnologia, editoras comerciais e acadêmicas, entre outras instituições de áreas afins.

Como previamente apontado, o foco deste texto está nos materiais de ELI, mais especificamente, coleções didáticas de língua inglesa, uma vez que é exatamente a partir desses recursos e do trabalho que se faz ao utilizá-los, que muito da pedagogia de línguas adicionais é moldada e implementada em diferentes contextos e situações. De antemão, deixo claro que a análise trazida sobre esses materiais filia-se à perspectiva ILF, uma vez que vejo como extremamente importante que profissionais e educadores envolvidos com o ELI nesses tempos complexos de hoje lancem sempre um olhar crítico sobre todos os materiais instrucionais com os quais eles/elas venham entrar em contato ao longo de suas carreiras, já que, como bem assinala Akbari (2008, p. 280),

[...] um problema dos livros didáticos produzidos comercialmente é [...] o desrespeito pela localidade da aprendizagem e pelas necessidades de aprendizagem. A maioria desses livros faz uso de uma linguagem considerada aspiracional (Gray 2002), onde a maior parte dela refere-se às necessidades e preocupações das classes média e alta; na maioria dos diálogos desses livros, os interlocutores falam sobre assuntos que estão muito distantes da vida de

---

<sup>9</sup> No seu artigo, Rajagopalan opta pelo termo *World English* (WE), porém, eu concebo a sua descrição do fenômeno de expansão global do inglês de forma muito semelhante ao conceito de ILF. Por isso, uso no final da citação ILF e não WE. No original: (...) *a good deal of our taken-for-granted ELT practices have been threatened with the prospect of being declared obsolete for the simple reason that they do not take into account some of the most significant characteristics of WE.*

muitos alunos<sup>10</sup>.

Dessa forma, alinhado à perspectiva do ILF, defendo que precisamos discutir e advogar a adoção de posturas calcadas em abordagens críticas que venham fomentar a avaliação, produção e utilização de materiais de ELI, contrapondo-se, portanto, ao “mundo plástico do livro didático”. Com isso, poderemos vislumbrar outros materiais ou alternativas de adaptação de conteúdos e atividades que venham, por exemplo, retirar usos e usuários de variedades não-nativas e não-hegemônicas de língua inglesa da condição periférica e invisível que historicamente têm ocupado ao longo desse processo (Matsuda, 2005). Nesse sentido, como alerta Seidlhofer (2011, p. 11), “há [ainda] uma discrepância flagrante entre o objetivo mais comum com que se aprende inglês no mundo, ou seja, Inglês como Língua Franca (ILF), e a ênfase dada na área de Aquisição de Segunda Língua (ASL), isto é, Inglês como Segunda Língua (ISL)/Inglês como Língua Estrangeira (ILE)”<sup>11</sup>. Os materiais didáticos de ELI refletem justamente tal realidade.

Em se falando do “mundo plástico do livro didático”, Prodromou (1988) foi um dos primeiros pesquisadores na área de ELI a chamar a atenção para a necessidade de se reconhecer e confrontar tal prática. Ao conceber o ensino de línguas como um processo não-neutro, explicitando claramente o seu caráter político-ideológico, o autor argumenta que, em vários contextos voltados para a pedagogia de línguas, em especial de ILE, a sala de aula é comumente dissociada da realidade dos alunos. Ou seja, a sala de aula de línguas é tratada como um espaço fechado e isolado onde a vida acontece separada do mundo real. Explica-nos o autor:

Após dez anos tentando ‘vender’ a metodologia comunicativa e livros didáticos para professores não-nativos de língua inglesa, eu chego a tal sentimento. [...] Os livros didáticos globais ainda são teimosamente anglocêntricos. Ao apelarem para o mercado, por definição, eles não podem recorrer a variantes locais nem tampouco avançaram significativamente no sentido de reconhecer o inglês como uma língua internacional. Sobre o que eles versam? Sobre situações

---

<sup>10</sup> No original: *A problem of commercially produced coursebooks is [...] their disregard for the localness of learning and learning needs. Most such books make use of a language which is considered to be aspirational (Gray 2002), where most of the language introduced deals with the needs and concerns of middle and upper classes; in most of the dialogues of such books the interlocutors talk about issues which are far removed from the lives of many learners.*

<sup>11</sup> No original: *There is [still] a blatant mismatch between the purpose for which English is most learnt in the world, namely ELFuse, and what is focused on in SLA, namely ESL/EFL.*

basicamente imaginárias, inócuas, desprovidas de vida. [...] A sala de aula é um mundo em miniatura, uma comunidade conectada com o mundo real. É uma extensão daquele mundo. Entretanto, nos comportamos como se nossos aprendizes, ao adentrarem o nosso mundinho de inglês como língua estrangeira se transformassem em outras pessoas. Como se, ao decidirem aprender inglês, eles abandonassem sua humanidade tri-dimensional do lado de fora e imergissem no *mundo plástico* (grifo meu) dos livros de inglês como LE, onde a linguagem é segura e inocente, onde não se *diz* e não se *faz* absolutamente nada (grifo do autor). De uma forma ou de outra, a maioria desses livros projeta uma utopia anglocêntrica, machista, classe média. A vida foi retirada desse mundo do livro didático de inglês como LE (Prodromou, 1988, p. 76, 79).

Já Dendrinis (1992, p. 152), ao referir-se especificamente ao livro didático de ILE, afirma que esse tipo de material “não visa apenas à transmissão e aquisição de estruturas linguísticas com significados autônomos, destituídos de seu caráter social”. Ao contrário, segundo a autora, o livro didático “irá conter material cujo propósito será a aculturação linguística do aprendiz e, conseqüentemente, sua subjugação às convenções sociais e à ideologia dominante a que a língua está atrelada”<sup>12</sup>.

Em consonância com os autores acima citados, Pennycook (2000, p. 98-99) nos lembra que “todos os livros didáticos carregam no seu bojo mensagens culturais e ideológicas”. Ou seja, “as imagens, os estilos de vida, as histórias e os diálogos estão repletos de conteúdo cultural; todos podem estar potencialmente em desacordo com o mundo cultural dos alunos” (IDEM, p. 99). Como são produtos de políticas editoriais ideologicamente orientadas, sabemos que a maioria dos grandes conglomerados editoriais em todo o mundo, em especial aqueles baseados no Norte global, aconselham autores de coleções didáticas e materiais complementares a observar e submeter-se a uma série de restrições sintetizadas no acrônimo PARSNIP (GRAY, 2002; AKBARI, 2008). Mais especificamente, qualquer tópico relacionado a **Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, “Ismos”** em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, etc.) e **Pornografia** devem ser evitados, “incluindo aqueles que, potencialmente, poderiam estimular o desenvolvimento de uma consciência

---

<sup>12</sup> No original: *The EFL textbook does not aim simply at the transmission and acquisition of language structures with autonomous meanings, deprived of their social character, it will contain material whose purpose will be the linguistic acculturation of the learners and therefore their subjugation to social conventions and to the dominant ideology with which language is invested.*

crítica tanto de professores quanto de estudantes” (Siqueira, 2010, p. 231). O argumento usado pelas editoras para tal “proibição” é que, como produzem materiais didáticos de LI para clientes globais, alguns temas são considerados sensíveis e, por conseguinte, não devem fazer parte do conteúdo programático de uma determinada coleção didática. Por conta disso, tópicos tidos como polêmicos e supostamente desconfortáveis para alunos e professores (na verdade, tópicos que desafiam a neutralidade e estimulam o pensamento crítico) são banidos pela simples e pouco convincente “necessidade percebida de higienizar o conteúdo” (Gray, 2002, p. 166).

Dessa forma, apesar de termos tido alguns avanços (nada ainda que chegue perto de descolonizar totalmente tais práticas e conteúdos)<sup>13</sup>, boa parte dos livros didáticos de ILE traz nos seus programas (*syllabuses*) tópicos supostamente neutros e inofensivos, ignorando o fato de que, em qualquer sociedade, “há grupos que são mantidos à margem por suas orientações políticas, comportamentais e por suas crenças entrarem em choque com aquelas de grupos dominantes, sendo, então, aos primeiros negados certos direitos e oportunidades” (Akbari, 2008, p. 281). Isso, certamente, reflete-se na invisibilidade (ou presença mínima) de grupos minoritários (negros, indígenas, imigrantes, LGBTQIA+, idosos, pessoas com deficiência, etc.) da nossa sociedade nas páginas dos materiais usados para o ensino de LI, como complementa Akbari (2008, p. 281-282):

[...] alguns editores e autores de livros didáticos, intencionalmente ou não, criam restrições para si mesmos ao se recusarem a reconhecer e representar certos grupos de pessoas que podem não se encaixar exatamente nas expectativas de seus *clientes* (grifos meus) de aprendizagem de idiomas de classes média e alta. Por exemplo, a pobreza na realidade imediata dos alunos não é normalmente tratada, e se a pobreza é tratada em um livro didático, geralmente é com relação a um país ou continente distante e grupos de pessoas com os quais os alunos dificilmente conseguem se identificar. Também estão ausentes na maioria dos livros didáticos pessoas que são invisíveis devido às suas anormalidades psicológicas ou físicas; dificilmente pode-se encontrar alguma lição lidando com a situação de amputados ou deficientes, e se problemas psicológicos são abordados, apenas casos com os quais o público é fascinado (como autismo ou *idiotas-prodígio*) são representados. Pessoas

---

<sup>13</sup> É importante mencionar que alguns livros didáticos de ELI mais recentes já trazem famílias de outras origens e etnias, como afrodescendentes, hispânicos, asiáticos, imigrantes, etc. No entanto, o modelo familiar tradicional ainda prevalece, ignorando grupos familiares formados por mães ou pais solteiros, pais homoafetivos, entre outros. É possível notar também que representações de outras etnias ainda são bastante estereotipadas.

idosas também são deixadas de fora do conteúdo do livro didático de inglês, e se a velhice é mencionada, ela normalmente não é associada a deficiências, visitas frequentes ao hospital e às frustrações diante da perda da vitalidade<sup>14</sup>.

Como se vê, o mundo plástico dos livros didáticos de línguas, incluindo de língua inglesa, parece enxergar essas questões como secundárias, periféricas, seguindo, portanto, com o firme objetivo de manter a sala de aula de línguas como um ambiente à parte, distanciado do mundo que pulsa do lado de fora. Tal orientação, que, na verdade, veio a ser tornar tradição, por muitos anos, permaneceu intocada. Entretanto, a atual condição do inglês de língua franca global, como já enfatizado, tem gerado muitas pressões por mudanças, mostrando que precisamos nos tornar mais conscientes das limitações dessa prática, ao começarmos a considerar seriamente o contexto mais amplo do uso do inglês no mundo de hoje. É justamente onde reside a crítica de Jenkins (2012, p. 487) ao argumentar que, “apesar do aumento fenomenal do uso do ILF em escala global, a orientação predominante no ensino e avaliação de língua inglesa ainda é, inquestionavelmente, aquela voltada para o Inglês como Língua Nativa (ILN), [assim como] os típicos livros didáticos de ELI ‘globais’ [...] levam para as salas de aula modelos de produção baseados total ou quase totalmente no ILN”<sup>15</sup>.

Sob a perspectiva do ILF, a qual, na minha visão, detém grande potencial de propor, modificar e descolonizar o desenho de currículos, programas e conteúdos de materiais didáticos, Jenkins (2012, p. 487) reconhece que “há na verdade poucas

---

<sup>14</sup> No original: [...] some coursebook producers and writers either intentionally or unintentionally set themselves restrictions in refusing to recognize and represent certain groups of people who might not fit in exactly with the expectations of their middle and upper class language learning clients. For example, poverty in the learners' immediate society is not normally treated, and if poverty is dealt with in a coursebook, it is usually with respect to a far away country or continent and groups of people with whom the learners can hardly identify. Missing also in most coursebooks are people who are invisible due to their psychological or physical abnormalities; one can hardly find any lessons dealing with the plight of amputees or the disabled, and if psychological problems are dealt with, only cases with which the public is fascinated (such as autism or idiot savants) are represented. Old people are also left out of English coursebook contents, and if old age is mentioned, it is not normally associated with disabilities, frequent hospital visits, and the frustrations of losing one's strength.

<sup>15</sup> No original: Despite the phenomenal increase in the use of ELF around the world, the prevailing orientation in English language teaching and testing [...] remains undoubtedly towards ENL, [as much as] typical 'global' ELT coursebooks [...] provide classroom models for production based largely or entirely on ENL.

coleções didáticas que adotam uma abordagem mais orientada para o ILF, ou pelo menos uma abordagem orientada para o falante não-nativo de inglês”. Porém, mesmo que existissem, para a autora, estudantes de inglês mundo afora “ainda são levados a buscar o tipo de inglês que falantes estadunidenses e britânicos usam entre eles” (Jenkins, 2012, p. 487). Assim, quando analisamos o conteúdo de diversos livros didáticos de língua inglesa, sejam de natureza mais estruturalista ou comunicativa, é comum notarmos que aspectos como referências culturais, por exemplo, espelham deliberadamente a vida diária de falantes nativos dominantes, cujas vidas estão distanciadas daquelas de pessoas comuns, difundindo-se suas crenças, seus comportamentos, valores e estilos de vida, em especial, *the American way of life*. Ou seja, para a maioria das séries didáticas de ELI tidas como globais, o falante nativo dominante, o indivíduo bem-sucedido na vida, usuário de um inglês padrão, é o modelo a ser imitado, o que, como vimos, não condiz exatamente com o perfil daqueles que hoje são a maioria esmagadora de falantes de inglês no planeta. Sendo assim, uma forma de alinhar o ELI às diferentes implicações, incluindo as pedagógicas, do conceito Inglês como Língua Franca (ILF), hoje adotado pela BNCC, é justamente assumirmos que o ILF, como um espaço transcultural de poder (Siqueira, 2018) e como um potencial agente de decolonialidade (Alves; Siqueira, 2020), precisa moldar-se às ações de seus maiores protagonistas nas salas de aula, professores e estudantes, para que estes, no caso específico dessa reflexão, possam juntos se engajar na tarefa de descolonizar o conteúdo de materiais didáticos de língua inglesa. É o que será discutido na sequência.

#### **4 DESCOLONIZANDO MATERIAIS DIDÁTICOS DE ELI**

De acordo com Richards (2002), livros e materiais didáticos em geral são considerados componentes essenciais no ensino e aprendizagem de idiomas. Em muitos contextos, as coleções didáticas servem de base para boa parte do conteúdo linguístico e cultural a que os aprendizes devem ser expostos, funcionando como elemento complementar importante, quase inseparável, para a prática docente. Ao mesmo tempo em que livros didáticos podem “treinar” professores inexperientes,

ou seja, em formação inicial, eles também podem desqualificá-los, alijando-os (nesse caso, os experientes também) de sua autonomia, permitindo que o livro em si e o manual do professor, hoje bastante diversificados, inclusive com todo um aparato digital de suporte, tomem as principais decisões instrucionais, reduzindo o papel do professor àquele de um técnico cuja principal tarefa seria apresentar e mediar o uso e aplicação de materiais didáticos preparados por terceiros.

Entre vantagens e desvantagens, no que diz respeito ao conteúdo, como já discutido anteriormente, o protocolo rígido e elitista definido por editoras de alcance global, orienta-se pela prevalência de temas supostamente neutros (viagens, compras, riqueza, sucesso, etc.), com pouca ou nenhuma relevância para a realidade dos alunos. Como complementa Richards (2002), esses materiais, via de regra, trazem para a sala de aula uma realidade distante onde, no caso da língua inglesa, prevalece uma visão idealizada de sociedades hegemônicas (EUA e Inglaterra), livres ou distanciadas de problemas do mundo real. Em outras palavras, no intuito de tornar os livros didáticos aceitáveis em muitos contextos, tópicos controversos, em especial aqueles de cunho social mais sensível, são evitados ou simplesmente banidos, erigindo-se, dessa forma, uma bolha, já referida como o mundo plástico do livro didático, onde uma classe média branca heterossexual é tomada como norma.

Em se tratando de temas irrelevantes para a realidade dos alunos, tomemos o exemplo abaixo retirado de uma coleção didática de grande sucesso nos anos 1990 (ver Quadro 1), onde, numa atividade de leitura, ilustra-se o uso do comparativo (*richer than*) e do superlativo (*the richest*) a partir de uma referência que não se aplica à maioria absoluta dos habitantes da Terra, ou seja, a condição de ser o homem mais rico do planeta e o fato de ele ficar 20 milhões de dólares mais rico a cada novo dia quando acorda:

Quadro 1: Excerto de uma atividade de leitura (Soars; Soars, 1998, p. 59):

**Bill Gates is the richest private citizen in the world. There is nothing he can't afford. Every morning, when his alarm clock goes off, the software tycoon is \$ 20 million richer than when he went to bed.**



**Tradução:** *Bill Gates é a pessoa mais rica do mundo. Não há nada que ele não possa comprar. A cada manhã, quando seu despertador toca, o todo-poderoso da indústria de software fica 20 milhões mais rico de que quando foi dormir.*

Para muitos professores, o que temos aqui é basicamente um exemplo corriqueiro de uso de aspectos linguísticos, mas basta um olhar mais crítico sobre o conteúdo para se observar uma agenda ideológica associada a crenças e valores da sociedade estadunidense como terra de oportunidades, templo do capitalismo e do neoliberalismo, consumismo, sucesso profissional, entre outros. Importante também é se estar atento ao fato de que tais inserções não são obra do acaso, já que, ao selecionar temas e o tipo de linguagem associada ao dialeto tido como padrão, autores e editores, como vimos, optam por “plastificar” o ambiente da sala de aula, mesmo que isso signifique um total descompasso com a realidade que cerca a maioria das pessoas nos lugares em que esses livros são usados.

Na atividade em tela, o que se identifica é o conteúdo do livro didático sendo ancorado naquilo que muitos editores consideram como “aspiração”, “desejo”, isto é, algo que, a partir da exposição a esses conteúdos, os estudantes podem um dia aspirar, servindo, portanto, de estímulo e motivação. No exemplo específico, não tenho receio de afirmar que a aspiração ou desejo delineado chega às raias da distopia. Como aponta Gray (2002, p. 157), “é evidente que os livros didáticos são mercadorias a serem comercializadas, mas o que eles contêm é o resultado da interação entre interesses comerciais, pedagógicos e éticos, por vezes contraditórios”<sup>16</sup>. Tais materiais são concebidos e projetados explicitamente para o ensino de idiomas, porém, não podemos esquecer, são construções culturais forjadas que, em grande parte, oferecem uma visão tênue de um ambiente social limpo e rico, onde a vida diária é simplificada, com diálogos ilustrando uma linguagem que prepara mal os alunos para as dificuldades e obstáculos do mundo real (Gray, 2002).

Mas como agir sobre esse estado de coisas, sabendo que, para a indústria, é esse tipo de conteúdo que vende, encanta e atrai multidões de pais, professores e

---

<sup>16</sup> No original: *Clearly coursebooks are commodities to be traded, but what they contain is the result of the interplay between, at times, contradictory, commercial, pedagogic and ethical interests.*

estudantes de inglês mundo afora? É possível, mesmo diante de uma ferramenta de grande poder como são os livros didáticos, descolonizar seu conteúdo? Se sim, como fazê-lo? Como termos professores empoderados para mais essa tarefa já que, em praticamente todos os contextos, a agência docente é garroteada por diversos obstáculos e diferentes atores? O desafio não é simples, uma vez que não se trata apenas de eliminar certos tópicos e incluir outros no *syllabus*. Há aspectos outros envolvidos nesse processo como, por exemplo, a questão da linguagem, já que o inglês adotado nos livros e materiais didáticos é aquele inglês tido como cosmopolita, ou seja, aquela variedade que “encampa um conjunto de valores materialistas em que viagens internacionais, não se entediar jamais, divertir-se, desfrutar de lazer e, acima de tudo, gastar dinheiro casualmente sem se importar com o valor envolvido na busca desses propósitos, são a norma” (Brown, 1990, p. 13 apud Gray, 2002, p. 160). Na verdade, a maioria das coleções didáticas de língua inglesa hoje reconhece e até assume uma orientação voltada para a condição do inglês como língua franca internacional, mas, na prática, o que se vê são os muitos falares de língua inglesa pelo mundo solenemente ignorados, marginalizados, mantidos na invisibilidade, uma vez que, mesmo na sua função de língua franca, estes divergem do padrão cosmopolita supostamente falado por um falante nativo dominante irreal.

Quando assumimos que é possível propor o ensino de língua inglesa em perspectiva decolonial (Mota-Pereira, 2022a; 2022b), abarcamos a ideia de que, em primeiro lugar, estamos imbuídos de uma atitude decolonial (Menezes de Souza, 2019), a qual nos leva a agir nos mais diversos níveis do fazer pedagógico a partir desse prisma. No caso específico de materiais didáticos, podemos explorar diversas frentes, desde uma postura mais radical ao simplesmente deixarmos de usar o material<sup>17</sup> ou substituir boa parte dele por conteúdos que sejam mais próximos da realidade dos alunos ou, como aponta Duboc (2013), trabalhar nas brechas, nas frestas, nas fissuras do currículo e do programa, já que, como aponta Walsh (2018), as brechas terminam por se tornar o lugar do nosso posicionamento, nossa agência, nossa luta diária. Duboc (2013, p. 62) explica que, de forma mais ampla, trabalhar

---

<sup>17</sup> É justamente o que eu faria com a atividade de leitura sobre Bill Gates aqui apresentada.

por entre as frestas no contexto da sala de aula, refere-se àqueles momentos em que, nós, como professores,

[...] identificamos imediatamente espaços fecundos para ampliar perspectivas. Tal expansão pode ocorrer comparando e contrastando pontos de vista contrastantes, discutindo outros aspectos sobre um determinado tema, relacionando contextos globais e locais de forma crítica, convidando os alunos a se posicionar em relação ao que pensam e o que os outros pensam sobre um determinado assunto e assim por diante. Esses momentos frutíferos na sala de aula – as lacunas no currículo – não são necessariamente planejados, uma vez que eles podem emergir a partir do comentário de um aluno sobre um tópico, um evento recente veiculado pelo noticiário local, ou mesmo a forma como interpretamos uma determinada imagem exibida em um livro didático.

É fato que, mesmo o inglês assumindo a função de língua franca global, práticas de ELI em geral ainda são fortemente guiadas por pesquisas e teorias oriundas do Norte global. Por conta disso, é mais que necessário investirmos na produção e na difusão de conhecimentos a partir de outros centros, gerando, acima de tudo, contradiscursos que venham contribuir para desvelarmos, fortalecermos e implementarmos um processo crítico e político contínuo de descolonização de tais práticas. Isso significa encampar a opção decolonial de que nos fala Kumaravadivelu (2016), tendo em mente que o pensamento decolonial, entre tantos outros aspectos, nos encoraja a irmos muito além de regras, normas e conceitos relacionados à ordem social corrente (Litzenberg, 2023).

Se como comunidade profissional levarmos a sério a potencial ruptura com esses dogmas, sempre orientados por uma pluralidade epistêmica, buscando pensar e agir de outra forma (*think and act otherwise*) em todas as esferas, podemos dar aquele passo à frente com vistas a “descongelar e ativar a nossa capacidade agentiva latente e nos esforçar para criarmos um conjunto de ações planejadas, coordenadas e coletivas, baseadas não na lógica da colonialidade, mas numa *gramática da decolonialidade*”<sup>18</sup> (Kumaravadivelu, 2016, p. 81, itálico no original).

Sendo assim, para que essa gramática da decolonialidade faça-se útil e utilizável, Kumaravadivelu (2016) sugere que ela precisa ser formulada e implementada por atores locais, isto é, agentes sensíveis às condições locais. O autor

---

<sup>18</sup> No original: [...] *unfreeze and activate its latent agentive capacity, and strive to derive a set of concerted, coordinated, and collective actions based not on the logic of coloniality but on a grammar of decoloniality.*

indica também que os contornos da gramática da decolonialidade devem envolver diversos aspectos, incluindo materiais didáticos, levando-se em consideração demandas históricas, sociais, culturais e educacionais locais. Segundo ele, precisamos preparar materiais didáticos que sejam adequados não apenas às metas e objetivos de ensino e aprendizagem em um contexto específico, mas também que respondam às estratégias instrucionais projetadas por profissionais locais. Na sua visão,

[os] livros didáticos de [ELI] são os instrumentos que propagam os princípios dos métodos gestados nos centros [do Norte global]. Criar materiais didáticos não é uma tarefa tão desafiadora quanto parece. Muitos professores já preparam materiais suplementares. Tudo o que eles precisam é aprender a fazê-lo de forma mais sistemática e com um propósito maior. O conhecimento e a habilidade necessários [para este fim] podem ser trabalhados em cursos sobre produção de materiais para professores em formação inicial e em oficinas práticas para professores em serviço (Kumaravadivelu, 2016, p. 81).

Nessa linha de pensamento, e ainda dialogando com Kumaravadivelu (2016), precisamos formar professores de inglês com o conhecimento, a habilidade e a disposição de se tornarem produtores e não apenas consumidores de conhecimento e materiais pedagógicos. De forma bastante prática, precisamos desenvolver nos nossos professores (e em nós mesmos, formadores de professores de línguas) uma “sensibilidade decolonial na escolha do nosso arsenal teórico” (Mota-Pereira, 2022a, p. 188) que nos empodere no sentido de, no caso de materiais didáticos, lançarmos sempre um olhar crítico para seu conteúdo, problematizando, convidando nossos alunos a agir conosco sobre os mais diferentes textos que nos são apresentados e que, muitas vezes ignoramos, não são neutros e estão sempre ideologicamente orientados.

Diante de toda essa discussão até aqui, acredito que a resposta para a pergunta do título é “sim”, é possível descolonizar o conteúdo de materiais didáticos de língua inglesa, mesmo sabendo que o “como” não é tão simples assim, uma vez que, como já dito e repetido, precisamos nos imbuir de uma atitude decolonial para enfim identificar-interrogar-interromper a colonialidade (Menezes de Souza, 2019) tão marcante no ELI e em seus materiais. Podemos retirar, adaptar, substituir conteúdos. Porém, as alternativas a serem oferecidas precisam de fato fazer sentido para nossos aprendizes. Por exemplo, Mota-Pereira (2024) sugere a introdução de

textos literários de escritores/as negros/as e indígenas como forma de se imprimir nas aulas de ELI “uma atitude crítica em relação a problemas sociais, raciais e de gênero, engendrados pela colonialidade” (p. 6). Segundo a autora, a literatura, além de cultivar o gosto pela leitura, promove uma consciência emocional e, no contexto específico de ensino de ELI, “se presta a transmitir possibilidades de abordar a colonialidade do ser, do saber e do poder”<sup>19</sup> (Mota-Pereira, 2024, p. 7).

López-Gopar e Sughrua (2023), por sua vez, propõem o trabalho com unidades temáticas críticas (UTCs) que abordem temas relevantes para a vida dos estudantes, partindo-se, por exemplo, de uma visão multimodal e heteroglóssica da linguagem na qual estudantes e professores se engajam em autoria coletiva de “textos multimodais e multilíngues que funcionem como espaço pedagógico e avaliativo no qual a língua é ao mesmo tempo aprendida e usada para negociar identidades afirmativas tanto de professores quanto de alunos” (p. 305).

Esses são apenas dois exemplos que podem contribuir para a desconstrução do “mundo plástico do livro didático”, em especial, porque conclamam professores de língua inglesa, principalmente, não-nativos, a se imbuir de sua agência (envolvendo negociações com seus aprendizes sempre que possível) e agir, como veementemente defende Kumaravadivelu (2016), mesmo em situações em que restrições das mais diversas parem sobre suas cabeças. Ou seja, o livro didático, principalmente, o livro de inglês, flagrantemente (neo)colonial nas suas premissas e nos seus conteúdos, pode ser necessário na maioria dos contextos de ELI, não há dúvida, mas não pode ser visto como uma bíblia, como um texto sagrado, intocável. Ao contrário, como nos lembra Mota-Pereira (2022a, p. 190), “[descolonizar]<sup>20</sup> não significa rechaçar produções de autores pertencentes a países hegemônicos, mas, sim, não permitir que elas permaneçam inabaláveis em sua supremacia”. É justamente esta lógica que me leva a afirmar que, sim, podemos descolonizar o livro didático de ELI sem, necessariamente, destruí-lo, mas destituí-lo de um poder que, nos dias atuais, em tempos de Inglês como Língua Franca e de fortes ventos

---

<sup>19</sup> No original: *Literature lends itself to conveying possibilities to address the coloniality of being, knowledge, and power.*

<sup>20</sup> A autora usa o verbo “descolonizar”. A explicação para a minha escolha está na Nota 3.

decoloniais, precisa ser questionado, problematizado e, em última instância, neutralizado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei ao longo deste escrito, que traz uma pergunta no seu título, propor reflexões voltadas para ações diversas por parte daqueles envolvidos diretamente com o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, em especial, em contextos do Sul global, quanto à possibilidade de agirmos sobre os conteúdos “descafeinados” de materiais didáticos de ELI, visando sinalizar caminhos para descolonizá-los. Sem aludir ao termo subalterno, utilizado por Kumaravadivelu no seu texto de 2016 aqui citado, busquei trazer para o centro do debate conceitos como Inglês como Língua Franca (adotado na BNCC) e (de)colonialidade, no intuito de provocar um certo desconforto em professores e, de forma indireta, em formadores de professores de língua inglesa, para que possamos, de uma vez por todas, desafiar nossa subalternidade como intelectuais do sul Global, fazendo jus ao todo o processo de luta que, já há algum tempo, nas mais diversas áreas, incluindo ELI, busca questionar, se distanciar e, se possível, desestruturar toda essa matriz colonial de poder que permanece ditando como e através de que materiais devemos conduzir nosso trabalho docente.

Seguindo tal orientação, busquei demonstrar que essa tomada de consciência passa a ser um ponto de partida crucial no sentido de discutir e propor ações para ativarmos e agirmos sobre esses materiais sob uma perspectiva decolonial, a qual pode proporcionar aos professores de língua inglesa, da melhor forma possível, a possibilidade de imprimir um caráter local a sua prática pedagógica. Um caminho claro para se alcançar tal objetivo é exatamente podermos investir em formação, seja inicial ou continuada, tendo em mente que, como mencionado, somos capazes de nos tornarmos produtores e não apenas consumidores passivos de conhecimento. No caso específico de materiais didáticos, tal premissa se faz bastante palpável, já que, no seu dia-a-dia, o professor pode agir sobre os livros didáticos que chegam as suas mãos, geralmente de maneira imposta pelas escolas e coordenações, questionando e avaliando seu conteúdo, operando nas brechas, para enfim torná-los

os mais significativos possíveis para os grupos de estudantes com os quais eles/elas estão trabalhando.

Mia Couto, escritor moçambicano, nos diz que “quando os diferentes sistemas de conhecimento se sentarem a uma mesma mesa e forem capazes de conversar, estaremos nós mais ricos, mais abertos e menos prisioneiros de modelos de pensamento” (2010, p. 71). A partir de tal chamado, o autor nos leva, acima de tudo, a refletir sobre a importância de todos, democraticamente, compreendermos que somos parte de uma engrenagem epistemológica poderosa e desigual e que, muitas vezes, pelo nosso histórico colonial, a ela nos aliamos e dela nos tornamos seguidores fiéis. O convite que aqui faço para descolonizarmos materiais de ELI se estende a nós mesmos, como educadores de língua inglesa, seja no nível micro ou num escopo mais amplo, uma vez que tal iniciativa nos leva à conscientização de que precisamos olhar para nosso interior e lá enxergarmos a nossa própria colonialidade, exercida diariamente e impulsionada justamente pelos modelos coloniais de pensamento a que (ainda) estamos acorrentados.

Enfim, ensinar inglês hoje em dia é muito mais que ensinar uma língua de grande poder, é fazer uma visita a diferentes fronteiras, muitas delas arriscadas e pouco propensas a questionamentos que possam nos levar a pensar e agir diferente. Ensinar inglês nesses tempos contemporâneos, principalmente no sul Global, significa se engajar num processo de resistência e desobediência ao poder hegemônico que mantém viva a linha abissal (Sousa Santos, 2007) que separa o mundo “metropolitano”, lá onde está o olhar hegemônico, do mundo “colonial”, onde reside o olhar invisível. Descolonizando nosso pensamento, nossos saberes, nossas crenças, nossas práticas, nos colocando como protagonistas nesse embate, muitas vezes desigual e cansativo, seremos mais ricos, mais abertos para, mais adiante, quem sabe, nos tornamos livres, ou menos dependentes, de modelos hegemônicos de pensamento. Nesse exercício contínuo de desobediência, haveremos, portanto, de nos engajar num processo emancipatório de pensar, falar e agir nas nossas salas de aula, mas, principalmente, para muito além delas, no mundo real.

## **AGRADECIMENTO**



Sou grato ao CNPq pela concessão da Bolsa de Produtividade em Pesquisa (Processo No. 305278/2022-3).

## REFERÊNCIAS

ALVES, P. C. R.; SIQUEIRA, S. A perspectiva do inglês como língua franca como agente de decolonialidade no Ensino de Língua Inglesa. *Revista A Cor das Letras*, v. 21, n. 2, p. 181-203, 2020.

AKBARI, R. Transforming lives: introducing critical pedagogy into ELT classrooms. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 62, n. 3, p. 276-283, 2008.

BARBER, C. *The English language: A historical introduction*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1993.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2018.

BROWN, G. Cultural values: the interpretation of discourse. *ELT Journal*, v. 44, n. 1, p. 11-17, 1990.

BRUTT-GRIFFLER, J. *World English: A study of its development*. Bristol, UK: Multilingual Matters, 2002.

COGO, A. English as a lingua franca: Descriptions, Domains and Applications. In: BOWLES, H.; COGO, A. (Ed.). *International perspectives on English as a lingua franca: pedagogical insights*. New York: Palgrave Macmillan, 2015, p. 1-12.

COUTO, M. *Pensageiro Frequente*. Alfragide, Portugal: Editorial Caminho, 2010.

DENDRINOS, B. *The EFL textbook and ideology*. Athens, Greece: Grivas, 1992.

DUBOC, A. P. M. Teaching with an attitude: finding ways to the conundrum of a postmodern curriculum. *Creative Education*, v. 4, n. 12B, p. 58-65, 2013.

DUBOC, A. P. M. Thinking ELT otherwise: Lessons from decoloniality. In: TAVARES, V. (Ed.). *Social justice, decoloniality, and Southern epistemologies within language education – Theories, knowledges, and practices on TESOL from Brazil*. London/New York: Routledge, p. 129-144, 2023.

GRAY, J. The global coursebook in English language teaching. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. (Ed.). *Globalization and Language Teaching*. New York/London: Routledge, 2002, p. 151-167.

JENKINS, J. English as a lingua franca from the classroom to the classroom. *ELT Journal*, v. 66, n. 4, 2012, p. 486-494.

KIMURA, D.; TSAI, A. Decolonizing classroom discourse: insights from interactional research. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 77, n. 3, p. 327-337, 2023.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (Ed.). *English in the world: Teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p. 11-20.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In L. P. da Moita Lopes (Ed.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

KUMARAVADIVELU, B. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act? *Tesol Quarterly*, v. 50, n. 1, p. 66-85, 2016.

LITZENBERG, J. Intensive English programme ecology: decolonizing ‘within the cracks’. *ELT Journal*, v. 77, n. 3, p. 357-365, 2023.

LÓPEZ-GOPAR, M. E.; SUGHRUA, W. Decolonizing ELT methods through critical thematic units. *ELT Journal*, v. 77, n. 3, p. 305-315, 2023.

MALDONADO-TORRES, N. On the decoloniality of being – contributions to the development of a concept. In: MIGNOLO, W. D.; ESCOBAR, A. (Ed.). *Globalization and the Decolonial Option*. New York/London: Routledge, 2010, p. 94-124.

MATSUDA, A. Preparing future users of English as an international language. In BURNS, A. (Ed.). *Teaching English from a global perspective*. Washington, DC: TESOL, 2005, p. 63-72.

MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Decolonial pedagogies, multilingualism and literacies. *Multilingual Margins*, v. 6, n. 1, p. 9-13, 2019.

MOTA-PEREIRA, F. Ensino de inglês em perspectiva decolonial. In: RIBEIRO, F. (Org.). *Práticas de Ensino de Inglês*. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 187-204, 2022a.

MOTA-PEREIRA, F. Materiais didáticos e currículo de ensino de inglês sob uma perspectiva decolonial: reflexões e propostas. In: MOTA-PEREIRA, F.; BAPTISTA, L. M. T. R. *Ensino de espanhol e inglês em perspectivas decoloniais*. Salvador: EDUFBA, p. 101-135, 2022b.

MOTA-PEREIRA, F. Decolonizing English Language Education with literature by black and indigenous writers. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 63, n. 1, p. 6-16,

2024.

MUFWENE, S. S. Globalization and the spread of English: what does it mean to be Anglophone? *English Today*, v. 26, n. 1, p. 57-59, 2010.

OSTLER, N. *The last lingua franca. English until the return of Babel*. New York: Walker & Company, 2010.

PENNYCOOK, A. *English and the discourses of colonialism*. London: Routledge, 1998.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINTON, W. G. (Ed.). *The sociopolitics of English language teaching*. United Kingdom: Multilingual Matters Ltd., 2000, p. 89-103.

PENNYCOOK, A. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Ed.). *Analysing English in a global context*. Sydney: Routledge, 2001, p. 78-89.

PHILLIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PRODROMOU, L. English as cultural action. *ELT Journal*, Oxford University Press, Oxford, v. 42, n. 2, p. 73-83, 1988.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT. *ELT Journal*, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RICHARDS, J. C. The role of textbooks in a language program. *New Routes 17*. São Paulo, DISAL, 2002, p. 26-30.

SEIDLHOFER, B. *Understanding English as a lingua franca*. Hong Kong: Oxford University Press, 2011.

SIFAKIS, N. ELF Awareness in English Language Teaching: Principles and Processes. *Applied Linguistics*, v. 40, n. 2, p. 288-306, 2017.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de LE. In: ASSIS-PETERSON, A. A. de.; BARROS, S. M. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010, p. 225- 253.

SIQUEIRA, S. English as a lingua franca and ELT materials: is the “plastic world” really melting? In BAYYURT, Y.; AKCAN, S. (Ed.). *Current perspectives on pedagogy for English as a lingua franca*. Berlin: De Gruyter Mouton, 2015, p. 239-257.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. *Línguas & Letras*, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018.

SIQUEIRA, S. O mundo plástico do livro didático de língua inglesa: uma desconstrução necessária. In: HASHIGUTI, T. S.; CADILHE, S. T.; SILVA, I. R. (Org.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação: diálogos e (re)começos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2023, p. 159-190.

SOARS, J.; SOARS, L. *American Headway 1*. 1<sup>st</sup> Ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SOUSA SANTOS, B. de. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, v. 79, p. 71-94, 2007.

WALSH, C. E. On decolonial dangers, decolonial cracks, and decolonial pedagogies rising. In: MIGNOLO, W. D.; WALSH, C. E. (Ed.). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham, NC: Duke University Press, 2018, p. 81-98.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.111-125

## LINGÜÍSTICA GERATIVA E LINGÜÍSTICA BASEADA NO USO: APROXIMAÇÕES E DIFERENÇAS

GENERATIVE LINGUISTICS AND USAGE-BASED LINGUISTICS: APPROXIMATIONS  
AND DIFFERENCES

Elimária Oliveira Lima<sup>1</sup>

### RESUMO:

O presente texto tem como objetivo realizar uma comparação entre a Linguística Gerativa e a Linguística Baseada no Uso, evidenciando diferenças e aproximações no que diz respeito à arquitetura do conhecimento linguístico, à especificidade do conhecimento linguístico e aos mecanismos de aquisição da linguagem. Com base nessas questões e a partir de revisões teóricas, contrapomos e relacionamos as duas teorias, enfocando as ideias defendidas por Noam Chomsky, concernentes à perspectiva gerativa, e as ideias de Michael Tomasello, relacionadas à perspectiva baseada no uso.

**Palavras-chave:** Comparação. Linguística Gerativa. Linguística Baseada no Uso.

### ABSTRACT:

This text aims to make a comparison between Generative Linguistics and Use-Based Linguistics, highlighting differences and similarities with regard to the architecture of linguistic knowledge, the specificity of linguistic knowledge and the mechanisms of language acquisition. Based on these questions and based on theoretical reviews, we oppose and relate the two theories, focusing on the ideas defended by Noam Chomsky, concerning the generative perspective, and the ideas of Michael Tomasello, related to the perspective based on use.

**Keywords:** Comparison. Generative Linguistics. Usage-Based Linguistics.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Maranhão (FAPEMA). Mestra em Letras pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduada em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

## INTRODUÇÃO

Um dos problemas centrais das ciências cognitivas contemporâneas é definir se e em que medida os mecanismos e as representações subjacentes ao nosso conhecimento linguístico são especificamente linguísticos. (Culberston; Kirby, 2016). O processo pelo qual uma criança adquire uma língua particular também constitui o rol das questões enigmáticas e complexas da natureza humana, acarretando uma variedade de indagações e discussões teóricas muitas vezes divergentes.

Neste texto, abordamos dois modelos teóricos concorrentes utilizados para explicar a natureza da linguagem, as formas de representação do conhecimento linguístico e os mecanismos de aquisição: de um lado, a Linguística Gerativa e, do outro, a Linguística Baseada no Uso.

A abordagem gerativa defende que a arquitetura do conhecimento linguístico é de caráter derivacional<sup>2</sup>, que a cognição linguística funciona segundo princípios próprios e específicos e que o conhecimento linguístico é inato. Por outro lado, a abordagem baseada no uso defende que a arquitetura do conhecimento linguístico é declarativa<sup>3</sup>, que a cognição linguística não é essencialmente diferente da cognição não linguística e que os processos cognitivos de domínio geral são inatos, mas sofrem influência do meio.

Além da introdução e das considerações finais, o texto está organizado em três seções em que são discutidos cada um dos três parâmetros apresentados, observando diferenças e aproximações a partir dos modelos teóricos gerativo e baseado no uso.

## 1 ARQUITETURA DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

---

<sup>2</sup> Nessa perspectiva, a produção de frases e sentenças na língua ocorre a partir de um processo de **derivação**, ou seja, por meio de uma sequência de transformações aplicadas a estruturas iniciais. O significado é derivado da estrutura formal.

<sup>3</sup> Nessa perspectiva, o conhecimento linguístico é entendido como um banco de **representações linguísticas** armazenadas na memória, que são **propriedades observáveis** da língua, adquiridas e construídas a partir da experiência e do uso real da linguagem.

A Linguística Gerativa pressupõe que os seres humanos possuem uma disposição inata para a competência linguística. Essa disposição inata é conhecida como Faculdade da Linguagem, em que parte da mente/cérebro é dedicada ao conhecimento e processamento da linguagem (Chomsky, 2008).

A Faculdade da Linguagem é algo como um órgão da linguagem, uma propriedade da espécie humana, com natureza própria e passível de ser parcialmente observada. De acordo com Chomsky, a Faculdade da Linguagem possui um estágio inicial, que é a Gramática Universal (GU), e um estágio final, que se caracteriza como o conhecimento gramatical altamente estruturado e complexo, atingido pelo falante.

A corrente gerativa assume que a GU é composta por dois conjuntos de elementos: os Princípios, que são universais e comuns a todas as línguas humanas, e os Parâmetros, que são particulares e moldados conforme a experiência linguística dos indivíduos. Nesse sentido, a GU é interpretada como propriedade do cérebro humano e essa propriedade é a concretização biológica da Faculdade da Linguagem (Chomsky, 1995; Kenedy, 2013).

De acordo com Kenedy (2013), as representações construídas pela linguagem humana são de dois tipos: forma e conteúdo. Por forma (som), devemos entender uma representação fonética, representada pelo símbolo  $\pi^4$ ; por conteúdo (significado), devemos entender uma representação lógica, representada por  $\lambda^5$ . A questão que se impõe, portanto, é como os sistemas cognitivos acessam o par  $(\pi, \lambda)$ .

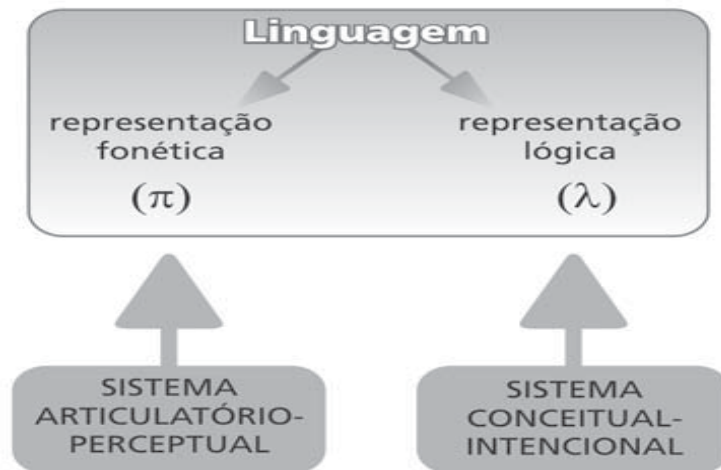
Figura 1 – Linguagem, o par  $(\pi, \lambda)$  e os sistemas de interface

---

<sup>4</sup> Pronuncia-se *pi*

<sup>5</sup> Pronuncia-se *lambda*





Fonte: Kenedy (2013, p. 120).

Chomsky (2008) aponta que a faculdade da linguagem inclui ao menos um sistema cognitivo que armazena as informações linguísticas. A partir disso, há os sistemas que acessam essas informações transmitidas pela Faculdade da Linguagem, que são os sistemas de desempenho, também chamados de sistemas de interface.

Os sistemas de desempenho são um conjunto de faculdades cognitivas responsáveis pelo acesso e uso das representações do par  $(\pi, \lambda)$  e têm a função de receber o produto (*output*) da linguagem e transformá-lo em dado de entrada (*input*) para outros módulos da mente, chamados de módulos de interface (Chomsky, 1995; Kenedy, 2013). Tais sistemas podem ser agrupados em apenas dois, sistema conceitual-intencional e sistema articulatório-perceptual.

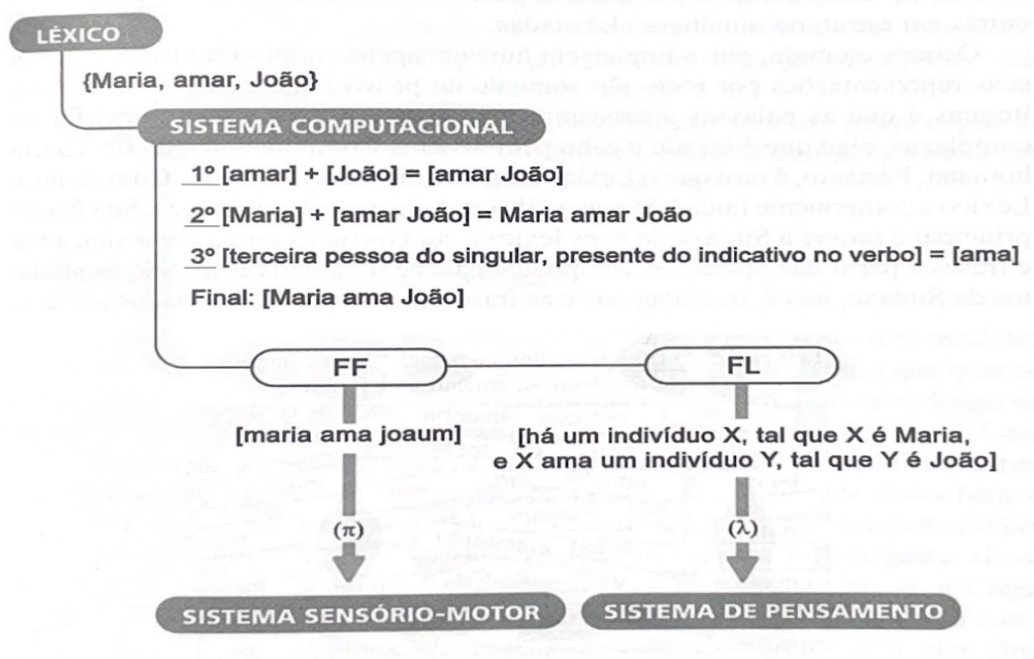
Conforme Chomsky (2008), as representações de som são acessadas pelo sistema articulatório-perceptual e as representações de sentido são acessadas pelo sistema conceitual-intencional. Desse modo, o sistema articulatório-perceptual se configura como a interface entre linguagem e o sistema sensório-motor, e o sistema conceitual-intencional se configura como a interface entre linguagem e pensamento.

Kenedy (2013) defende que nessa perspectiva teórica a linguagem é um sistema cognitivo específico que interage com outros no interior da mente humana, passando-lhes informações de som e de significado. O autor aponta, ainda, que a linguagem humana é uma espécie de fábrica de representações  $(\pi, \lambda)$ , que possui como componentes o Léxico, o Sistema Computacional, a Forma Fonética (FF) e a

Forma Lógica (FL). Cada um desses componentes desempenha uma tarefa específica, tal como selecionar as palavras que devem compor uma frase, sequenciar os constituintes da oração, especificar a pronúncia e a interpretação da representação produzida, dentre outras coisas.

Por exemplo, tomando como base a Figura 2, os itens {Maria, amar, João} são retirados do Léxico e enviados para o Sistema Computacional, que fará a combinação desses itens. Com a representação sintática formada, ela será enviada para a FF, que elaborará a forma fonética a ser entregue à interface sensório-motora, e para a FL, que construirá a forma lógica a ser enviada à interface conceitual-intencional.

**Figura 2** – Os componentes da linguagem em funcionamento durante uma derivação



Fonte: Kenedy (2013, p. 127).

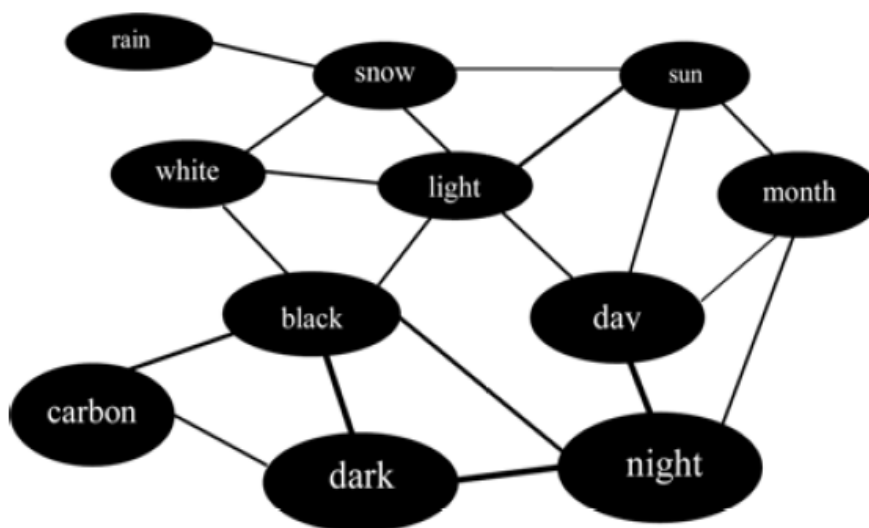
Para a Linguística Baseada no Uso (LBU), a gramática é um sistema dinâmico de categorias emergentes e restrições flexíveis que estão sempre mudando sob a influência de processos cognitivos de domínio geral envolvidos no uso da linguagem (Hopper, 1987; Langacker, 2008; Bybee, 2010). Nessa visão, a estrutura

lingüística e a estrutura conceitual estão relacionadas, mas a relação entre elas é de forma indireta – é mediada pelo desenvolvimento da linguagem que, por sua vez, é impulsionada pelo uso da linguagem.

De acordo com Diessel (2015), as estruturas das línguas e suas mudanças são explicadas não só por fatores de ordem comunicativa, focando em aspectos semânticos, pragmáticos, funcionais, sociais e culturais, mas também por fatores de ordem cognitiva, como as habilidades cognitivas gerais que estão na base do conhecimento humano. Nessa perspectiva, o uso da língua é fundamental para a compreensão da natureza da linguagem, em que não se observa apenas o nível da frase, analisa-se, sobretudo, o texto e o diálogo; e, ainda, a língua não pode ser descrita, explicada, analisada como um sistema autônomo (Coneglian, 2015).

Diessel (2015) aponta dois princípios gerais que fundamentam ou restringem a análise da estrutura linguística neste modelo: primeiro, a estrutura linguística pode ser analisada em termos de signos complexos; segundo, todos os signos linguísticos estão ligados uns aos outros por vários tipos de ligações para que a gramática possa ser vista como uma rede dinâmica de signos interconectados.

Figura 3 – Rede Lexical



Fonte: Diessel (2015, p. 303).

É importante destacarmos que na linguística cognitiva o termo signo estende-

se a entidades gramaticais, ou seja, a construções. Construção, por sua vez, trata-se de uma unidade gramatical na qual um padrão estrutural particular está associado a uma função ou significado específico.

As construções variam ao longo de um *continuum* de esquematicidade ou abstração. O termo se aplica tanto a unidades gramaticais que estão associadas a lexemas particulares quanto a unidades gramaticais que são definidas sobre categorias abstratas, ou “*slots*”, que podem ser preenchidos por certos tipos de expressões. De acordo com esse modelo teórico, todos os padrões oracionais e frasais são analisados como construções, isto é, como signos linguísticos complexos que combinam um padrão estrutural particular com uma função ou significado particular. Nesse sentido, o falante não armazena simplesmente uma estrutura do tipo Sujeito + Verbo + Objeto, e sim algo como Sujeito/Agente + Verbo/Ação + Objeto/Tema. Trata-se, portanto, de um padrão que especifica ao mesmo tempo informações sintáticas e semânticas. (Pinheiro, 2020).

Em se tratando do segundo princípio da análise da estrutura linguística na perspectiva da Linguística Baseada no Uso, Diessel (2015) destaca quatro tipos diferentes de ligações entre elementos linguísticos que julga importantes para entender a arquitetura de rede da gramática nessa abordagem, que são as ligações taxonômicas, as ligações horizontais, as ligações sintáticas e as ligações lexicais.

Fazendo uma comparação entre os dois modelos teóricos, na abordagem gerativa, as expressões idiomáticas (ex.: “chutar o balde”, “nem tudo que reluz é ouro”) são analisadas como expressões irregulares que são armazenadas junto com as palavras no léxico mental. Por sua vez, na LBU, as expressões idiomáticas são analisadas da mesma forma que as expressões gramaticais não idiomáticas. Outro aspecto que diferencia as duas teorias é que para a LBU não há diferença de princípios entre gramática e léxico; na abordagem gerativa, gramática e léxico são dois componentes estritamente distintos. A LBU considera que se a estrutura linguística consiste em signos, é plausível que a gramática seja organizada da mesma forma que o léxico mental, que é comumente caracterizado como uma rede de signos ou símbolos relacionados.

Na Linguística Gerativa, as palavras individuais são irrelevantes para a análise gramatical, mas na abordagem baseada no uso a estrutura linguística é

fundamentada na experiência do usuário da língua com expressões lexicais concretas.

Outro enfoque diz respeito à estrutura sintática. Para a gerativa, a estrutura sintática da frase é analisada por um conjunto de categorias discretas que são definidas antes da análise sintática. Na abordagem baseada no uso, a estrutura da frase é emergente e não discreta, fundamentada na experiência do usuário da língua com sequências de elementos linguísticos que são combinados a unidades fluidas, o que torna a estrutura constituinte mais diversa e variável.

## **2 ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO LINGUÍSTICO**

A capacidade de levar o conhecimento é uma habilidade de fundamental importância no uso de símbolos linguísticos e tem sido caracterizada como atributo da mente humana que distingue a comunicação humana da comunicação de outras espécies (Tomasello, 1999).

No que diz respeito à especificidade do conhecimento linguístico, de acordo com a Teoria Gerativa, a cognição linguística funciona segundo princípios próprios e específicos, em que o núcleo do conhecimento gramatical dos usuários da língua é atribuído a uma faculdade particular da mente (Pinker; Jackendoff, 2005). Por outro lado, para a LBU, não há uma faculdade linguística particular e o conhecimento gramatical é derivado da experiência linguística (Hopper, 1987).

Considerando a abordagem gerativa, Curtiss (1981) defende que há dissociações claras entre habilidades cognitivas linguísticas e habilidades cognitivas não linguísticas. De acordo com a autora, as principais implicações parecem ser que as habilidades semânticas lexicais e relacionais estão profundamente ligadas a um desenvolvimento conceitual mais amplo, mas as habilidades morfológicas e sintáticas, não.

Como apontado na introdução deste artigo, tanto a Linguística Gerativa quanto a Linguística Baseada no Uso assumem que as crianças fazem uso de alguma forma da capacidade inata. Embora essa capacidade inata para a aquisição da linguagem seja consensual, muito se discute sobre qual é a sua natureza, o que há

de específico. Pode-se dizer que os dois modelos teóricos aqui discutidos fazem parte do conjunto de correntes inatistas, em que a Linguística Gerativa assume que o aprendizado da linguagem é independente da cognição e de outras formas de aprendizado, e a Linguística Baseada no Uso assume que a linguagem é parte da cognição e que o mecanismo responsável pelo aprendizado da linguagem é também responsável por outras formas de aprendizado.

A partir da visão da LBU, Diessel (2019) afirma que o uso da linguagem envolve um processo de tomada de decisão que é determinado por fatores cognitivos de três domínios gerais - cognição social, conceptualização e memória - e que o uso da linguagem é uma atividade cooperativa que é impulsionada pelas intenções comunicativas dos interlocutores. Ou seja, nessa visão “não se dissocia a linguagem da experiência cotidiana nem do sistema conceptual humano” (Coneglian, 2015, p. 21).

Essa tomada de decisão diz respeito não só aos falantes, mas também aos ouvintes. Conforme Diessel (2019), cada palavra e cada estrutura tem múltiplas interpretações que dependem do contexto e do conhecimento dos ouvintes. O processo de tomada de decisão linguística é fundamental para entender como a gramática, o uso e a cognição estão relacionados. A partir disso, há um consenso entre os linguistas baseados no uso de que tanto os aspectos de natureza cognitiva quanto os aspectos de natureza discursiva são importantes determinantes na aquisição e no uso do conhecimento linguístico. Esse modelo teórico não nega a hipótese do inatismo, pois, conforme Martelotta (2009), os seres humanos realmente nascem com aptidões inatas que os estimulam a aprender, de modo que não se pode distinguir rigidamente entre o que é inato e o que é aprendido.

Em contraposição a esse pensamento, o modelo gerativo defende que a linguagem, além de se configurar como um componente inato da espécie humana, tem como princípio básico a autonomia do conhecimento linguístico, em que a linguagem está separada da cognição e está localizada em um módulo independentemente.

Na Linguística Gerativa, essa disposição inata dos seres humanos para a competência linguística é conhecida como Faculdade da Linguagem. Tomando por base a distinção entre o que constitui o essencial da Faculdade da Linguagem e o

que não é especificamente linguístico ou não é especificamente humano, Hauser, Chomsky e Fitch (2002) fazem uma reflexão sobre a existência de uma faculdade da linguagem em sentido amplo (FLB) e uma faculdade da linguagem em sentido estrito (FLN). Os autores defendem que a FLB inclui um sistema sensório-motor, um sistema conceitual-intencional e os mecanismos computacionais para a recursão<sup>6</sup>, e a FLN inclui apenas a recursão, sendo este o único componente exclusivamente humano da faculdade da linguagem.

Ainda na perspectiva gerativa, considerando a especificidade da cognição linguística, Pinker (1994) aponta que pessoas com atraso ou problemas mentais não necessariamente apresentam problemas linguísticos, como ocorre com aquelas que possuem a síndrome de Williams. Por outro lado, o autor afirma que há famílias inteiras com problemas linguísticos, enquanto suas capacidades cognitivas são normais. Como exemplo, ele cita uma família britânica em que a mãe apresenta deficiência de linguagem e apenas um dos cinco filhos é linguisticamente normal. Ou seja, para Pinker (1994), isso reforçaria a hipótese da autonomia do sistema linguístico em relação a outros sistemas cognitivos. Guimarães (2017) acrescenta que estudos têm apontado que a gramática é processada no cérebro por sistemas neurais e meios representacionais e computacionais próprios, não os mesmos responsáveis por outros aspectos da cognição.

Curtiss (1981) defende que o desenvolvimento concomitante de sistemas cognitivos linguísticos e não linguísticos é a norma, e é nesse contexto de desenvolvimento mútuo que a linguagem normal se desenvolve. No entanto, a autora destaca que devemos olhar também para a separabilidade do sistema linguístico e sua possível independência de outros aspectos da mente.

Observa-se que nesse ponto a abordagem baseada no uso contrasta fortemente com a abordagem gerativa. Na Linguística Gerativa, o núcleo do conhecimento gramatical dos usuários da língua (competência) é atribuído a uma faculdade particular da mente, incluindo categorias inatas e restrições que são exclusivamente necessárias para a linguagem (Pinker; Jackendoff, 2005). Na Linguística Baseada no Uso, não há uma Faculdade da Linguagem particular e o

---

<sup>6</sup> Capacidade de gerar uma gama infinita de expressões a partir de um conjunto finito de elementos.



conhecimento gramatical é derivado da experiência linguística. Nessa visão, a gramática é um “fenômeno emergente” (Hopper, 1987) moldado por mecanismos psicológicos gerais como categorização, abstração e analogia.

Sobre esses mecanismos, Diessel (2019, p. 31) os define da seguinte forma:

- Categorização: processo pelo qual uma nova experiência é classificada como uma instância de uma categoria ou esquema existente.
- Abstração: processo pelo qual os usuários da linguagem generalizam através de múltiplas experiências com propriedades sobrepostas e, assim, criam um novo conceito ou esquema.
- Analogia: extensão de um esquema existente para um novo item.

### 3 AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

De acordo com Curtiss (1981), como uma criança adquire a linguagem é uma questão central da teoria linguística que permanece essencialmente sem resposta. Isso implica questionamentos relativos à qualidade e à quantidade de entrada necessária para que ocorra a aquisição da linguagem, e questões relativas à natureza das habilidades neuropsicológicas e cognitivas que a criança deve trazer para a tarefa de aprendizagem da linguagem.

Algumas propostas tentam explicar como se dá esse processo e porque ocorre da maneira como ocorre. Com isso, apresentamos argumentos das duas principais hipóteses contemporâneas – a inatista (Linguística Gerativa) e a construtivista (Linguística Baseada no Uso) – acerca da aquisição e do desenvolvimento da linguagem. Destaca-se que as duas teorias assumem que, de alguma forma, as crianças fazem uso da capacidade inata, porém, a hipótese construtivista tem como premissa que a explicação baseada em *input* é a única possibilidade realista de uma teoria viável da aquisição da linguagem.

A proposta de que o ser humano é dotado de uma gramática inata remonta a Chomsky (1965). O autor propõe que a criança tem um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) inato que é ativado e trabalha a partir de sentenças gerando como resultado a gramática da língua à qual a criança está exposta. Para Chomsky (2005,

p. 35), a aquisição da linguagem pode ser comparada com o “crescimento de órgãos – é algo que acontece a uma criança, e não o que a criança efetivamente faz”.

Conforme Guimarães (2017), nascemos sabendo uma dose substancial de gramática, um conhecimento específico e não compartilhado com outras capacidades cognitivas. Na tarefa de internalizar uma determinada língua, fazemos uso de um conhecimento estritamente gramatical, comum a todos os membros da espécie e por isso universal.

A universalidade, nesse sentido, faz referência às fases que toda criança não só passa por elas, mas também passa na mesma faixa etária e na mesma ordem. É como se ela dispusesse de um calendário maturacional que é seguido de modo natural e inconsciente independente da sua vontade e dos que a cercam. Ou seja, na hipótese inatista, as fases e as regras universais estão previstas a partir do componente inato, sendo apenas uma questão de tempo sua concretização.

Outro aspecto defendido por esta hipótese é que os estímulos que uma criança recebe durante o período de aquisição são finitos, porém, ao final desse período de aquisição, as frases e os discursos que elas podem produzir e compreender são ilimitados e potencialmente infinitos. A hipótese construtivista não nega a universalidade, no entanto, considera que estes estágios apenas refletem a maturação da inteligência geral e a aquisição da linguagem interage com outros fatores de ordem cognitiva e social. Ainda, o conhecimento linguístico depende da natureza e da frequência de eventos de uso encontrados no ambiente.

Um dos argumentos utilizados na defesa do inatismo gramatical é o *Argumento da Pobreza de Estímulo*. Segundo Chomsky, os estímulos são pobres porque não possuem todas as informações necessárias para a aquisição do conhecimento linguístico. Kenedy (2013) acrescenta que o conhecimento que a criança constrói sobre a estrutura da sua língua não pode ser deduzido unicamente a partir das informações contidas nos estímulos linguísticos.

Guimarães (2017) chama atenção para outro fato que aponta ser uma evidência que reforça a hipótese inatista, as chamadas línguas pidgins e crioulas. De acordo com o autor, “um pidgin não é uma língua genuína, mas um código de comunicação verbal que emerge em situações atípicas em que populações falantes de línguas bem distintas se encontram” e se comunicam a partir de fragmentos da

gramática e do léxico de ambas as línguas (Guimarães, 2017, p. 316).

A hipótese construtivista defende que o mecanismo responsável pela aquisição da linguagem também é responsável por outras capacidades cognitivas e que as crianças constroem a linguagem. Para Ambridge e Lieven (2015), essa abordagem é emergentista em dois sentidos: primeiro, no sentido de que as generalizações subjacentes à competência linguística emergem da análise de unidades linguísticas armazenadas na memória, em vez de serem especificadas inatamente; e segundo, no sentido de que a aquisição da linguagem das crianças é um subproduto de seu uso da linguagem como uma ferramenta social. Os autores defendem que a aquisição começa a partir de holófrases, que se desenvolvem por meio de um processo de abstração, primeiro em esquemas lexicais e, finalmente, em construções abstratas do tipo adulto.

Com base na visão construtivista, a frequência das experiências linguísticas desempenha um papel central na aquisição da linguagem. Ao entrar em contato com eventos de uso, acredita-se que as crianças memorizam peças concretas de linguagem formadas a partir de uma sequência sonora associada a outras informações recuperadas do contexto interacional (Nardy *et. al.* 2013). Ao conectar sequências memorizadas com base em suas semelhanças formais ou funcionais, as crianças generalizam esquemas permitindo-lhes produzir enunciados que nunca ouviram antes (Tomasello, 2003). Dentro dessa perspectiva, com base em itens estáveis e recorrentes, elas estabelecem um primeiro nível de abstração.

Para Tomasello (2003), esse processo de abstração se dá por meio de dois processos cognitivos, a analogia e a análise distributiva funcional. O processo de analogia apaga os elementos concretos dos esquemas que se tornam elementos abstratos definidos de acordo com seu papel na estrutura, e a análise distributiva funcional permite o surgimento de categorias como substantivo, verbo etc. formadas a partir de termos específicos que cumprem um papel comunicativo nos enunciados percebidos e produzidos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

No decorrer deste texto, promoveu-se uma discussão sobre a arquitetura da linguagem, a especificidade do conhecimento linguístico e o processo de aquisição da linguagem a partir da perspectiva gerativa e da perspectiva baseada no uso.

Ambos os modelos teóricos assumem a linguagem como uma capacidade inata e uma habilidade exclusiva da espécie humana. Embora comunguem a ideia de uma predisposição inata para a aquisição de uma língua, a Linguística Baseada no Uso e a Linguística Gerativa apresentam vários pontos divergentes, como a modularidade ou não da cognição e como ocorre a influência dos fatores biológicos e socioculturais no desenvolvimento linguístico-cognitivo humano.

Na perspectiva gerativa, a linguagem é assumida como um sistema de conhecimento autônomo e a cognição linguística funciona segundo princípios próprios e específicos. Por outro lado, para a perspectiva baseada no uso, a linguagem é considerada um sistema de conhecimento integrado às demais faculdades da mente e a cognição linguística não é essencialmente diferente da cognição não linguística. Esta abordagem também defende uma articulação entre fatores biológicos e socioculturais, em que o conhecimento linguístico é construído a partir da experiência linguística do falante e é permanentemente moldado por ela.

## REFERÊNCIAS

AMBRIDGE, B.; LIEVEN, E. A constructivist account of child language acquisition. In: MACWHINNEY, B.; O'Grady, W. (Org.). *The handbook of language emergence*. Malden, MA; Oxford: Wiley Blackwell, 2015, p. 478-510.

CONEGLIAN, A. *Os juntivos causais e concessivos do português brasileiro na perspectiva cognitivo-funcional: uma análise da ligação conceptual dos elementos gramaticais em uso nessa zona adverbial*. 190f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger Publishers, 1986.

CHOMSKY, N. *The Minimalist Program*. Cambridge (MA): The MIT Press, 1995.

CHOMSKY, N. *Arquitetura da linguagem*. Bauru, SP: Edusc, 2008.

CULBERSTON, J.; KIRBY, S. *Simplicity and specificity in language: domain-general biases have domain-specific effects.* *Frontiers in Psychology*, 6: 1964, 2016.

CURTISS, S. *Dissociations between language and cognition: cases and implications.* *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 11, n. 1, p. 15-30, 1981.

DIESSEL, H. Usage-Based Construction Grammar. *Handbook of Cognitive Linguistics*. In: DABROWSKA, E.; DIVJAK, D. (Org.) *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2015.

DIESSEL, H. *The grammar network: How linguistic structure is shaped by language use.* Cambridge: University Press, 2019.

GUIMARÃES, M. *Os fundamentos da teoria linguística de Chomsky.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HAUSER, M. D.; CHOMSKY, N.; FITCH, W. *Tecumseh. The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?* *Science*, v. 298, n. 5598, p. 1569-1579, 2002.

Hopper, P. *Emergent Grammar.* *Proceedings of the Thirteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society*, v.13, p. 139–157, 1987.

KENEDY, E. *Curso básico de linguística gerativa.* São Paulo: Contexto, 2013.

MARTELOTTA, M. E.; PALOMANES, R. Linguística cognitiva. In.: MARTELOTTA, M. E. et. al. *Manual de linguística.* São Paulo: Contexto, 2009.

NARDY, A.; CHEVROT, J.; BARBU, S. *The acquisition of sociolinguistic variation: looking back and thinking ahead.* *Linguistics*, De Gruyter, 2013.

PINHEIRO, D. Linguística funcional-cognitiva: fundamentos teóricos e aplicação ao ensino de língua. In: FREITAS JR, R.; SOARES, L. A. A.; NASCIMENTO, J. P. da S. (Org.) *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

PINKER, S. *The Language Instinct.* New York: William Morrow and Co., 1994.

PINKER, S.; JACKENDOFF, R. *The faculty of language: what's special about it?* *Cognition*, 95(2), 201-236, 2005.

TOMASELLO, M. *The item-based nature of children's early syntactic development.* *Trends in cognitive science*, 4, 4, p. 156-163, 2000.

TOMASELLO, M. *Constructing a language: a usage-based theory of language acquisition.* Cambridge: Harvard University Press, 2003.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.126-146

## O ESTILO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVO PEDAGÓGICO NO BLOG QG FEMINISTA E NO CANAL DO YOUTUBE TEMPERO DRAG

PEDAGOGICAL LINGUISTIC STYLE ON THE BLOG QG FEMINISTA AND THE YOUTUBE CHANNEL TEMPERO DRAG

Natasha Mourão<sup>1</sup>

Inês Etulain<sup>2</sup>

### RESUMO:

Este trabalho analisa duas autoras de publicações online: Furiosa, pseudônimo da autora de um blog da vertente radical do feminismo, o QG Feminista, e Rita Von Hunty, drag queen do canal Tempero Drag, que trata de temas sociais e políticos. Ambas têm como principal objetivo mobilizar sua audiência para participação em um movimento social. Assim, a análise qualitativa aqui proposta centra-se nas estratégias linguístico-discursivas mobilizadas por Furiosa e Rita Von Hunty para projetar suas *personas* (Podesva, 2007) didáticas e construir um estilo pedagógico (Etulain, 2021).

**Palavras-chave:** Estilo linguístico-discursivo. Etnografia digital. Feminismo. Gênero.

### ABSTRACT:

This work analyzes two authors of online publications (a feminist blog and a YouTube channel covering social and political themes) which aim to prompt their audiences into participating in a social movement. The qualitative analysis proposed here focuses on the linguistic strategies used by Furiosa and Rita Von Hunty in order

<sup>1</sup> Mestra em Linguística e Doutoranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: nrmmourao@gmail.com

<sup>2</sup> Graduada em Letras e Mestranda em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). E-mail: i199032@dac.unicamp.br

to project their didactic personas (Podesva, 2007) and build a pedagogical linguistic style (Etulain, 2021).

**Keywords:** Linguistic style. Digital ethnography. Feminism. Gender

## INTRODUÇÃO

Com o objetivo de comparar os estilos linguístico-discursivos de autoras de textos de divulgação científica (de teorias feministas e de ciências humanas) de diferentes modalidades (escrita e oral), este trabalho, de inspiração em metodologias de etnografia digital, parte do monitoramento midiático de duas plataformas que têm como objetivo central a educação e mobilização da audiência para o engajamento em um movimento social: o blog QG Feminista e o canal do YouTube Tempero Drag.

Para esta análise, foram observadas as produções da autora Furiosa, no blog, e da drag queen Rita Von Hunty, no canal. Furiosa é o pseudônimo de uma autora do blog QG Feminista, no qual publicava com frequência e discutia temáticas relevantes a esta vertente feminista, desde conceitos básicos até discussões complexas plenas de referências bibliográficas (Etulain, 2021). Rita Von Hunty, por sua vez, é a maior influenciadora digital do segmento progressista no Brasil (Cunha Filho, 2023), e, desde 2015, atua em seu canal do YouTube, Tempero Drag, falando de temas políticos sociais com humor. Neste trabalho, partimos do questionamento sobre quais as semelhanças e diferenças no estilo linguístico-discursivo (Irvine, 2001) entre essas autoras, considerando as diferentes plataformas de mídia e modalidades da língua, mas cujos canais têm objetivos semelhantes, ainda que com alcance e públicos diferentes. Os *corpora* são compostos de dois textos de cada uma das autoras e a análise qualitativa mostra que ambas as autoras utilizam de recursos semelhantes (como simplificação de um termo técnico, interlocução com a audiência, alternância no grau de formalidade, intertextualidade e semioticidade), porém se diferenciam no que diz respeito principalmente ao humor e aos recursos multissemióticos, considerando as limitações e possibilidades das plataformas e modalidades da língua. Partimos, portanto, da ideia de que ambas produzem um estilo pedagógico, mas com variações quanto aos recursos estilísticos e a forma de



utilizá-los, então este trabalho tem como objetivo principal identificar as características de ambos os estilos e compará-las, uma vez que, apesar de atuarem em plataformas diferentes, e sob perspectivas que não necessariamente se sobrepõem, os objetivos gerais das duas autoras parecem ser semelhantes.

## **1 BASES TEÓRICAS**

O arcabouço teórico que embasa este trabalho é dividido em duas partes principais. Em primeiro lugar, aquela que sustenta a definição de estilo linguístico-discursivo tem como fonte principal Irvine (2001), que conceitua e explora o estilo linguístico-discursivo no interior de práticas comunicativas midiáticas. Além disso, para o estilo pedagógico, especificamente, recorreremos a Etulain (2021), que o postula e o caracteriza nas produções de Furiosa, e cujo trabalho metodológico e analítico foi replicado neste artigo.

### **1.1 O ESTILO LINGUÍSTICO-DISCURSIVO**

Segundo Irvine (2001), o estilo linguístico-discursivo pode ser definido a partir de três principais fatores: i) imanentes: componentes internos à própria língua, que sofrem variações em qualquer enunciação (como a pronúncia de determinados fonemas em posições silábicas específicas em regiões diferentes de um país); ii) interfalantes: dizem respeito à posição que o falante ocupa em certos ambientes sociais, considerando características como raça, gênero, classe social, nível de escolaridade, etc.; e iii) de natureza individual: os principais para o entendimento de estilo, já que, aqui, se encontram os aspectos de natureza individual do falante.

Dessa forma, o estilo se constrói de maneira associada à construção identitária de um sujeito, já que ele resulta do trabalho consciente e inconsciente de manipulação de recursos textuais-discursivos e multissemióticos (nos casos observados) que fabricam essas personas distintivas. Nesse sentido, figuras de estilos marcantes, como Furiosa e Rita, fazem um trabalho estilístico que objetiva

moldar identidades marcadas por suas variações individuais, mesmo que alguns desses estilos resultem similares, como observamos neste trabalho no caso do estilo pedagógico.

Ainda sob a perspectiva de Irvine (2001, pp. 33-34), o processo de estilização ocorre através de 3 principais processos: “íconização, recursividade e apagamento”. O primeiro “transforma a relação sógnica entre os traços linguísticos [ou variedades] e as imagens sociais às quais estão ligados” ou seja, relaciona determinado(s) traço(s) linguísticos a uma imagem social que se tenta criar, um ícone, e esse processo se dá pela representação coerente de um “eu” distintivo, uma persona que se destaca em meio a outras. O segundo, recursividade, “distinções significativas (entre grupos, entre variedades linguísticas, etc.) são reproduzidas dentro de cada lado de uma dicotomia ou divisão, criando subcategorias e subvariedades”. Por fim, o apagamento é como a escolha de um termo ou um tipo de variação ao invés de outro, privilegiando, portanto - e não necessariamente conscientemente - uma variação sobre outra. (Irvine, 2001 apud Etulain, 2021). Considerando estes conceitos, nos interessa observar os processos de estilização que Furiosa e Rita Von Hunty fazem para projetar a uma *persona* similar, que faz uso de um estilo pedagógico.

## 1.2 ESTILO PEDAGÓGICO

O estilo pedagógico foi postulado por Etulain (2021) para descrever um dos estilos produzidos por Furiosa em suas postagens no blog QG Feminista. Neste artigo, utilizaremos estas definições para apoiar nossa análise dos estilos de Furiosa e Rita Von Hunty, e expandiremos as definições já postuladas a respeito de textos escritos para observar como elas se manifestam em textos orais digitais.

Em resumo, o estilo pedagógico é projetado com o objetivo de ensinar aos interlocutores algo que as autoras veem como relevante, como, por exemplo, conceitos básicos de um determinado movimento social. Esse estilo se caracteriza por conduzir os interlocutores didaticamente, descrevendo com detalhes os elementos abordados, utilizando uma linguagem mais simples e acessível, marcando

a interlocução com frequência e se colocando em um papel de educador em relação aos interlocutores, que seriam aprendizes/estudantes.

O primeiro ponto a ser observado para definir o estilo pedagógico é sua função principal. Ao colocar-se em posição de “professora”, as autoras têm como objetivo ensinar à audiência um conceito relevante. Para tal, são mobilizados recursos (Etulain, 2021) que contribuem para a construção dessa *persona*, tais como:

#### **A. Conteúdo temático:**

O estilo pedagógico traz conteúdos temáticos que abordam **conceitos básicos** relevantes para uma área do conhecimento e/ou um movimento social de forma que o público não-especialista os compreenda. Dessa maneira, o estilo pedagógico se firma como um estilo pelo qual autoras reúnem, reformulam e conceitualizam temas; posicionam-se, portanto, como responsáveis por veicular esse conteúdo, didatizando-o, simplificando-o e democratizando-o para o público ao qual se dirigem, que inserem na posição de aprendizes.

#### **B. Interlocução e relação autor-interlocutor:**

A interlocução é uma forte marca do estilo pedagógico. É através dela que as autoras estabelecem uma relação com seus interlocutores, posicionando-se em um patamar diferente e construindo uma relação pedagógica. Dessa maneira, é comum encontrarmos **marcas de interlocução** (“tu”/“você”/“vocês”), **perguntas retóricas** que introduzem ou retomam conceitos e uso da 1ª pessoa do plural (“nós”) – para marcar um chamamento do leitor para envolver-se com o movimento tratado.

#### **C. Formalidade:**

Há muitas marcas de informalidade no texto pedagógico, o que não faz dele de todo informal. Esse estilo tem como objetivo atingir um público relativamente leigo no conteúdo abordado, então é preciso simplificar certos conceitos, e uma das

formas de fazer isso é através de **marcas de informalidade** (uso de certos marcadores discursivos, abreviações, expressões interjeitivas e léxico informal) que aproximam os interlocutores das autoras e do conteúdo. No entanto, a total informalização do texto removeria dele seu caráter didático, e seria menos bem-sucedido ao abordar temas de alta complexidade para um público interessado. Assim, considerando que o objetivo principal do estilo pedagógico é didatizar conteúdos complexos, há também **maior grau de formalidade** quando são utilizados conceitos de uma área do conhecimento e seleção lexical mais rebuscada.

#### **D. Intertextualidade:**

Por tratar de conteúdos temáticos complexos, há constantemente o uso de intertextualidade, isto é, a **retomada e referência** a outros textos de relevância para o assunto. Com o trabalho educativo para com público, são frequentemente selecionados textos como referência para o assunto, sejam eles acadêmicos (simplificados e resumidos) ou de outros tipos (pesquisas, vídeos, ensaios etc.).

#### **E. Recursos multissemióticos:**

Dentre as muitas possibilidades de recursos semióticos, ressaltamos a mobilização de **imagens** para reforçar ou ampliar certas ideias abordadas; **memes** e **vídeos**; e no caso de textos escritos, uso de diferentes **recursos gráficos** (negrito, itálico, cores e fontes diferentes), e nos textos orais, aumento do **tom de voz**, **silabificação** de palavras.

Vemos, portanto, que o estilo linguístico-discursivo pedagógico pode ser projetado a partir da combinação de diversos recursos. Para a análise de semelhanças e diferenças entre os recursos mobilizados por Furiosa e Rita Von Hunty, recorreremos à observação sistemática da produção dessas autoras.

## **2 A CONSTRUÇÃO DOS CORPORA**

A partir da etnografia digital (Georgakopoulou, 2006; Darcy; Young, 2012), a coleta dos dados consistiu no monitoramento midiático de duas plataformas online: o QG Feminista, um blog da vertente radical do movimento feminista, e um canal do YouTube, o Tempero Drag, que trata de temas sociais e políticos com humor.

Fig. 1: Captura de tela da página do canal Tempero Drag no YouTube



Fonte: Tempero Drag (2015)

Fig. 2: Captura de tela da página do site QG Feminista



Fonte: QG Feminista (2019)

A etnografia digital, segundo Georgakopoulou (2006), é a “observação sistemática do pesquisador”<sup>3</sup> (p. 551) de uma comunidade digital - no caso deste trabalho, o blog e o canal do YouTube - em que os participantes dessa comunidade interagem a partir das possibilidades e contingências das plataformas e desempenham diferentes papéis na interação. Georgakopoulou (2006) ressalta ainda o caráter crucial da etnografia como forma de entender a interação e o modo

<sup>3</sup> No original “researcher’s systematic observation”, tradução nossa.

como os participantes a conduzem, além de compreender quais são “os entendimentos e processos experienciados pelos indivíduos”<sup>4</sup> (p. 552).

O blog QG Feminista foi organizado por uma coletiva de mulheres e conta com publicações de 38 autoras<sup>5</sup>. Para a análise em questão, focamos em uma delas, que escreve sob o pseudônimo Furiosa. O canal Tempero Drag tem como protagonista a *drag queen* Rita Von Hunty, que trata de temas políticos e sociais - principalmente com um viés materialista - de forma bem-humorada. Desse modo, a análise sistemática dessas plataformas, em especial dessas produtoras de conteúdo, se dá com fins de analisar os processos de interação com a audiência e a construção de *personas* (Podesva, 2007) e projeção de estilos linguístico-discursivos.

Partindo do interesse em observar semelhanças e diferenças no estilo linguístico-discursivo pedagógico de duas autoras de publicações digitais em diferentes plataformas de mídia, mas com objetivos semelhantes, construímos dois *corpora*: o primeiro composto de dois textos do blog QG Feminista escritos pela autora Furiosa, e o segundo com dois vídeos do canal do YouTube Tempero Drag, da *drag queen* Rita Von Hunty<sup>6</sup>.

## 2.1 METODOLOGIA DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

No caso blog QG Feminista, as publicações de Furiosa foram coletadas por Etulain (2021). Todos os 78 textos (produzidos entre 2019 e 2022) foram compilados; e, além da data de publicação, foram tabuladas informações como o número de visualizações da postagem até a data da coleta, o tópico definido no site e as *tags* utilizadas. Em seguida, foi feita a leitura de todos os textos e a classificação em gênero textual (e.g. artigo de opinião, texto de divulgação científica), e, por fim, considerando apenas os textos produzidos de Furiosa, o levantamento das características linguístico-discursivas de cada texto e a classificação deles nos três

---

<sup>4</sup> No original “individuals’ experiential processes and understandings”, tradução nossa.

<sup>5</sup> Dado referente ao ano de 2020, segundo Etulain (2021).

<sup>6</sup> Mais informações sobre os textos escolhidos estão no Quadro 1.

estilos linguístico-discursivo propostos por Etulain (2021): pedagógico, aconselhador e acadêmico (com exceção das traduções). Na Figura 3, há um exemplo do resultado desse processo. Para os fins do presente trabalho, foram selecionados dois textos pedagógicos cujas temáticas específicas compreendem as vertentes do feminismo e formas de violência de gênero e se assemelham às temáticas dos vídeos do Tempero Drag, descritos a seguir.

Fig. 3: Exemplo de tabulação dos textos do blog QG Feminista

Texto	Data	Visualizações até 09/05/24	Tópico definido no site	Tags	Gênero	Possível(is) estilo(s)
Mark Zuckerberg odeia pessoas pretas	15 de set. de 2019	854	Raça	Racismo	Tradução	
Feministas radicais pregam discursos violentos contra prostitutas?	15 de set. de 2019	1561	Sexo	Prostituição	Artigo de opinião	Pedagógico
"Não é minha culpa, fui criada assim"	15 de set. de 2019	1228	Gênero	Homem; Machismo; Socialização masculina	Artigo de opinião	Aconselhador
O movimento de libertação das mulheres	17 de out. de 2019	1561	Movimento feminista	História do feminismo; Militância; Sexismo	Tradução	
Prezadas mulheres: uma carta sobre como conduzir seu movimento.	21 de out. de 2019	1371	Movimento feminista	Militância; Punitivismo; Socialização feminina	Texto de instrução	Aconselhador
Sobre sexo "de verdade"	22 de out. de 2019	2000	Gênero	Heterossexualidade compulsória; Sexualidade; Socialização feminina	Artigo de opinião	Pedagógico
Afinal, como abolir o gênero?	22 de out. de 2019	1326	Gênero	Abolição de gênero	Divulgação científica	Pedagógico
A heterossexualidade compulsória para uma mulher heterossexual	24 de out. de 2019	1520	Gênero	Heteronormatividade; Heterossexualidade compulsória	Divulgação científica	Pedagógico
O que são as "ondas" do feminismo?	27 de jan. de 2020	3562	Conceitos básicos	Conceitos; História das mulheres; História do feminismo; Ondas feministas	Divulgação científica	Pedagógico

Fonte: Elaboração própria

A coleta dos vídeos do canal Tempero Drag se deu de modo semelhante. Mourão (2024) fez um levantamento de todos os vídeos em que Rita Von Hunty tem alguma fala<sup>7</sup>, que foram tabulados com informações sobre a duração e a data de publicação. A partir do objetivo do vídeo, tipo de interação e temática, os vídeos foram categorizados (e.g. receita, entrevista, peça/esquete e pedagógico), como exemplificado na Figura 4.

Fig. 4: Exemplo de tabulação dos vídeos do canal Tempero Drag

Title	Duration	Date	Type	Link
Cevicher de banana da terra sem Ikaro Kadoshi - O RETORNO	00:15:09	Jan-18	recipe	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=m1odjQvPopk">https://www.youtube.com/watch?v=m1odjQvPopk</a>
Lugares para NÃO dançar Pablo Vittar	00:02:08	Jan-18	play	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=PxQwD3Eg9ms">https://www.youtube.com/watch?v=PxQwD3Eg9ms</a>
Rita Bonita Brownie com Marcos Souza - BakeOff Brasil	00:24:20	Feb-18	recipe-interview	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=CrcF19knKM">https://www.youtube.com/watch?v=CrcF19knKM</a>
De Cara Limpa com Dacota Monteiro	00:09:42	Mar-18	interview-out	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=PjpfEHv14SE">https://www.youtube.com/watch?v=PjpfEHv14SE</a>
#02 Cara a Cara com Hidra e Musa Von Carter (+18)	00:08:18	Apr-18	interview-in-and-out	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=PE4NEzPw3t4">https://www.youtube.com/watch?v=PE4NEzPw3t4</a>
Eu sobrevivi: a história do bebê Joseph	00:02:40	May-18	play	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rjL6WvRatlc">https://www.youtube.com/watch?v=rjL6WvRatlc</a>
Rita em 5 minutos: Redes Sociais	00:05:21	May-18	pedagogical	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=rCaeNWB0GpM">https://www.youtube.com/watch?v=rCaeNWB0GpM</a>

Fonte: Elaboração própria

A partir disso, foram filtrados os textos e vídeos categorizados como “pedagógicos” e foram selecionados dois exemplos de cada, escolhidos de acordo

<sup>7</sup> Como se trata de pesquisa em andamento, até agosto/2024 foram coletados 305 vídeos.



com as temáticas abordadas por serem semelhantes entre si.<sup>8</sup>

A análise dos textos está embasada nos pressupostos teóricos acerca do conceito de estilo linguístico-discursivo pedagógico, e parte da observação das características já levantadas por Etulain (2021) com base em textos escritos, mas, para os fins deste artigo, pretende-se observar também textos orais (como é o caso do canal do YouTube) e analisar em que medidas há semelhanças e diferenças entre essas duas plataformas. Nossa hipótese primária é de que os estilos das autoras, apesar de serem ambos pedagógicos, por serem produzidos por pessoas de posicionamentos politicamente bastante distintos (Furiosa, uma feminista radical, e Rita, uma *drag queen* defensora do movimento *queer*) e por se tratarem de modalidades diferentes da língua (oral e escrita), mostrariam uma grande diversidade no uso dos recursos para a projeção do estilo, e as semelhanças estariam relacionadas à intencionalidade e aos objetivos do estilo: ensinar à interlocutora um conteúdo relevante.

Os textos escritos foram lidos e os vídeos assistidos e transcritos; e foram elencadas características linguístico-discursivas do estilo pedagógico. A partir desse levantamento, foram observadas semelhanças e diferenças nas estratégias utilizadas pelas produtoras de conteúdo e sua relação com o público-alvo e o meio em que circulam.

Quadro 1: Textos (QG Feminista) e vídeos (Tempero Drag) selecionados.

Plataforma	Textos selecionados
	<p><u>O que são as “ondas” do feminismo?</u></p> <p>O texto faz uma retomada histórica das ondas do feminismo, descrevendo suas pautas principais, as participantes desses movimentos na época e o processo que levou ao surgimento das principais vertentes feministas atuais (radical, marxista, <i>queer</i> etc.).</p>

<sup>8</sup> Os vídeos foram transcritos a partir de transcrições automáticas do YouTube e eventuais falhas foram corrigidas pelas pesquisadoras, além da adição de marcações sobre recursos multissemióticos considerados relevantes para análise.

<p><b><u>QG Feminista</u></b> (blog)</p>	<p><u>Educação para decidir. Contraceptivo para não engravidar. Aborto legal para não morrer.</u></p> <p>O texto discute o tema do aborto como pauta básica feminista, e traz gráficos e dados sobre as leis a respeito do aborto ao redor do mundo, na América Latina e no Brasil. A autora faz uma espécie de chamamento para a mobilização a favor da legalização do aborto e de políticas de educação sexual.</p>
<p><b><u>Tempero Drag</u></b> (canal do YouTube)</p>	<p><u>EU NÃO SOU UMA MULHER</u></p> <p>O tema principal do vídeo é o conceito de <i>mulher</i>. A partir da frase de Sojourner Truth (“e eu não sou uma mulher?”), é discutido o papel da mulher na sociedade de classes, na interseccionalidade gênero/classe/raça, e, a partir do conceito de <i>performance</i>, a discussão passa para a diferença entre ser mulher e ser drag queen e as protagonistas do feminismo.</p> <p><u>VIOLÊNCIA DE GÊNERO</u></p> <p>A centralidade da discussão está no conceito de gênero, que serve de introdução para a análise do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023, como foco para os números sobre feminicídio. A discussão passa por questões interseccionais, e como isso se reflete nos números de violência do Brasil.</p>

Fonte: Elaboração própria

### 3 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Fala e escrita são duas modalidades de uso do mesmo sistema linguístico, e têm, portanto, semelhanças, mas também diferenças (Marcuschi; Dionísio, 2007; Koch, 2008). O planejamento está dentre as principais diferenças apontadas quando se trata das dicotomias fala/escrita, já que, numa conversa, por exemplo, os processos de (re)formulação textual, organização do tópico e progressão referencial se dão de modo menos planejado do que num texto escrito. No entanto, autores (Koch, 2008; Urbano, 2006) ressaltam que essas dicotomias entre fala e escrita, na verdade, devem ser pensadas em um *continuum*, não em categorias discretas, levando em consideração as condições contextuais de uso da língua. Nesse sentido,

o planejamento - que compreende “a capacidade de previsão e projeção” e é uma “atividade consciente e complexa” (Urbano, 2006, p. 133) - também ocorre na fala, e, mais ainda na fala gravada e postada. No caso do canal *Tempero Drag*, Rita Von Hunty planeja previamente sua fala (inclusive, às vezes, ela aparece com um caderno nos vídeos) e pode regravar, cortar e editar, assim como *Furiosa*, que, ao escrever os textos para o blog, pode planejá-los previamente. Dessa maneira, cientes das diferenças entre as duas modalidades da língua, buscamos apontar semelhanças e diferenças entre os recursos linguístico-discursivos mobilizados pelas autoras para projetar uma *persona*, que faz uso de um estilo pedagógico.

Um primeiro tópico de nossa análise é o **conteúdo temático**. Como observado por Etulain (2021), o estilo pedagógico traz conteúdos temáticos que abordam conceitos básicos relevantes para o movimento social que as autoras divulgam. *Furiosa* é uma ativista do movimento feminista radical, então, quando escreve no estilo pedagógico, os conteúdos temáticos por ela abordados costumam girar em torno de conceitos de gênero, bem como pautas essenciais do movimento que ela defende, como educação sexual nas escolas, legalização do aborto, e abolição do sistema de gênero. Rita, por sua vez, não se posiciona como feminista radical, nem mesmo como feminista *per se*, mas, sim, como aliada ao movimento. Mesmo assim, as autoras convergem no conteúdo temático do estilo pedagógico, uma vez que Rita aborda conceitos como gênero e performance, violência de gênero, aborto, patriarcado, entre outros.

Dessa maneira, o estilo pedagógico se firma como um estilo pelo qual as autoras reúnem, reformulam e conceitualizam temas de relevância para os movimentos sociais nos quais elas atuam. Posicionam-se, portanto, como veiculadoras desse conteúdo, didatizando-o, simplificando-o e democratizando-o para o público ao qual elas se dirigem e inserem na posição de aprendizes, leigos. Etulain (2021) observa que *Furiosa* se coloca numa posição híbrida:

(...) ao mesmo tempo apresenta-se como alguém detentora de um tipo de conhecimento especializado - a teoria feminista - sendo portanto, uma especialista (Bourdieu, 1989), mas também como alguém que "dá a conhecer" esse conhecimento de maneira didática, facilitando a compreensão de conceitos sobre a teoria feminista. (p. 69).

Analogamente, Rita Von Hunty se coloca como especialista em questões de gênero e sexualidade e explica conceitos cruciais para o entendimento desses temas. Vejamos a seguir exemplos de ambas as autoras.

- (1) Ao contrário de suas precursoras da segunda onda — e até da primeira onda —, que lutavam para quebrar estereótipos associados à mulher, as feministas de terceira onda se apropriaram desses estereótipos, de condutas e de símbolos de feminilidade. *Em outras palavras*, elas pegaram os sutiãs, os batons e os saltos que suas precursoras haviam abandonado e os colocaram de volta, em defesa da liberdade individual de cada mulher. (Furiosa, 2020)
- (2) *A Gayle [Rubin] é quem funda o conceito de sistema sexo-gênero, como no Ocidente a gente produziu civilizações que a partir de uma de uma percepção de uma parte do corpo, a genitália, e a partir da nomeação de uma genitália, do enquadramento de uma genitália, cria uma abstração sistêmica de posição no mundo: sistema sexo-gênero. Como se pipi produzisse homem e pepeca produzisse mulher.* (Von Hunty, 2023)

Em (1), Furiosa, num movimento de explicar as diferentes ondas do feminista, reformula a ideia de “quebrar de estereótipos associados à mulher” usando exemplos concretos: pegar sutiãs, batons e saltos de volta. De modo semelhante, em (2), Rita Von Hunty se refere ao conceito de sistema sexo-gênero, que produziria uma abstração a partir da genitália e o simplifica: “pipi” produz homem, “pepeca”, mulher.

No que diz respeito à **interlocução e relação autor-interlocutor**, Rita inicia ambos seus vídeos marcando a interlocução através de perguntas dirigidas à 3ª pessoa do singular (“você”) e 2ª do singular (“tu”): “Bom, como *você* já deve ter visto em algum local desta tela (...)” (Von Hunty, 2020) e “[Você] Já *pensou se te* dessem um lugar para existir no mundo, mas esse lugar para existir fosse sofrer violência?” (Von Hunty, 2023). Furiosa também se dirige ao leitor através de perguntas retóricas e utiliza a 3ª pessoa do plural (“vocês”) para indicar o interlocutor, como: “*Lembram* que foi no final da segunda onda que o feminismo identitário começou a se fortalecer?” (Furiosa, 2020). Além disso, há também aproximação com a audiência pelo uso de 1ª pessoa do plural (nós/ a gente), como forma de incluir a audiência no movimento feito pelas autoras; 2ª pessoa do singular e 3ª pessoa do singular e do plural (tu/você/vocês), como diálogo direto com o interlocutor; e

imperativos, o que destaca ainda mais o posicionamento das autoras como aquelas que ensinam a audiência e a conduz à inserção no movimento defendido por elas.

- (3) Não podemos baixar a guarda **nunca!** Lembrem-se do que já nos disse Simone: *Nunca se esqueça de que  **basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados.*** (Furiosa, 2022)
- (4) *Eu acho que a coisa que eu estou tentando costurar aqui - você me diz nos comentários se estamos costurando juntas e juntos - é mostrar gênero como o sistema de enquadramentos, de produção de sujeitos, e todo o sistema de produção de sujeitos é violento, mas dentro dele existe mecanismo para lutar.* (Von Hunty, 2023)

Por fim, sobre interlocução, ressaltamos o uso de perguntas retóricas como meio de introduzir um novo conceito ou tópico ou retomar uma informação anterior, como em (5) e (6).

- (5) ...por que somos oprimidas, e o que todas as mulheres do mundo têm em comum que justifique estarmos todas, coletivamente, em situação pior do que a dos homens, de forma geral? A resposta é o próprio sexo, a própria capacidade reprodutiva. (Furiosa, 2020)
- (6) *O que eu estou te dizendo aqui com violência de gênero? É entender como esse sistema instaura uma desigualdade a partir de uma diferença...* (Von Hunty, 2023)

Ao tratar de conteúdos temáticos complexos, que abordam teorias de ciências humanas e movimentos sociais, as autoras constantemente fazem **intertextualidade**, isto é, retomam, referenciam e parafraseiam outros textos. Como observamos, o objetivo das autoras é um trabalho educativo para público, ensinando conceitos básicos para que entendam e se aliem a determinados movimentos sociais. Dessa forma, ambas têm o cuidado de selecionar textos como referência para o assunto que tratam, sejam eles acadêmicos (os quais elas simplificam e resumem para o público) ou de outros tipos (pesquisas, vídeos, ensaios etc.).

Rita constantemente retoma conceitos postulados ou discutidos por autores consagrados, como Simone de Beauvoir, Karl Marx, bell hooks, entre outros. Além disso, ela aborda e discute a respeito de discursos históricos de importância social, como o discurso de Sojourner Truth, “E não sou uma mulher?”. Furiosa faz o mesmo para explicar as ondas do feminismo, retomando figuras de importância histórica

para o movimento, como, inclusive, Sojourner Truth, Rosa Luxemburgo, Shulamith Firestone, entre outras. Em seu outro texto, ela também traz ao leitor pesquisas que trazem dados a respeito do aborto no Brasil, na América Latina, bem como leis e projetos de lei associados a esse tema.

Não é acidental que ambas as autoras produzam textos com marcas semelhantes. Nesse momento da análise, começamos a observar que os recursos estilísticos das autoras se mostram mais semelhantes do que diferentes, ao contrário do que hipotetizamos previamente. Seus processos estilísticos reforçam o seu objetivo maior: divulgação científica, democratização de um conhecimento especializado e chamamento de seus seguidores para o movimento social. Dessa forma, é visível como a intertextualidade tem um papel importante nesse objetivo, já que é a forma de conectar os leitores/telespectadores de Rita e Furiosa a textos e conceitos complexos, mas de grande relevância aos temas discutidos em seus textos. Assim, as estratégias intertextuais mobilizadas pelas autoras podem ser de citação direta de uma frase ou um trecho de um(a) pensador(a) importante, de um movimento de paráfrase - para simplificar o texto original - ou como referência para que a audiência procure o texto original, como nos exemplos (7) a (10).

- (7) Em 1989, Kimberlé Creenshaw introduziu o conceito de *interseccionalidade* enquanto uma ferramenta para que mulheres atingidas por vários tipos diferentes de opressão (raça, classe, sexualidade) pudessem analisar sua condição. (Furiosa, 2020)
- (8) Há um feminismo de primeira onda, portanto, que além de lutar por esses direitos políticos, lutou por algo ainda mais básico — a abolição da escravatura (e aqui ressaltamos o papel de Sojourner Truth). (Furiosa, 2020)
- (9) *E aí, eu volto na Simone de Beauvoir no "O segundo sexo". Eu estudei, né, essa obra um tanto bastantinho, e tem uma frase lá, que é uma das frases mais potentes e mais tristes da obra, que é quando a Simone fala que a mulher livre está apenas nascendo.* (Von Hunty, 2020)
- (10) *E aí, se a gente adianta um pouquinho o relógio, no capitalismo, como diria o Seu Carlinho [Karl Marx], você vale quando você carrega no bolso.* (Von Hunty, 2020)

Aqui ressaltamos a alternância de **formalidade e informalidade** nos textos. Com relação a esse recurso, Furiosa e Rita apresentam semelhanças e diferenças. Rita marca a informalidade através de marcadores discursivos como “aí”, ou “né”, seleções lexicais mais informais, como no exemplo: “E *aí* é *super* importante deixar

isso bem delimitado” (Von Hunty, 2020). Além disso, por ser um texto oral, é comum observar o uso de abreviações de palavras, como no exemplo: “você *tá* tirando o lugar de uma mulher” (idem). No caso da Furiosa, ainda vemos algumas marcas em comum com a Rita, como é o caso das abreviações, como no exemplo: “(...) pra citar só algumas.” (Furiosa, 2020). Além disso, Furiosa marca informalidade no uso de expressões interjetivas, como “Que afronta!” (Furiosa, 2022) e Rita usa, com certa frequência, palavras de baixo calão (exemplo 11), que normalmente não são aceitas em contextos formais, mas funcionam em situações informais; trata os teóricos (Karl Marx, no exemplo 1) e Achile Mbembe em 11) pelo pronome “seu” e diminutivos.

(11) *E o Seu Mbembezinho vai dizer o seguinte: “Moçada, para de ser trouxa, vai limpar bunda com serrote!”* (Von Hunty, 2023)

Ademais, o uso de humor e ironia é mais frequente nos vídeos que nos textos escritos. No caso dos vídeos, há jogos de palavras e referências a memes, como no exemplo (12) e na Figura 5. Nos textos, apesar de a plataforma permitir recursos semióticos (como memes e *gifs*, por exemplo), o tom é mais sério, mas há trechos com tom mais humorístico, como em (13).

(12) *mas o que eu sou é uma drag queen* [animação de um cachorro sendo arrastado (“drag”) pela coleira com o rosto da rainha Elisabeth no cachorro (“queen”)], *tá?* (Von Hunty, 2020)

(13) Fig. 5: Captura de tela do vídeo de Rita Von Hunty, “EU NÃO SOU UMA MULHER” (Von Hunty, 2020)



Fonte: Tempero Drag (2015)

(14) O feminismo enquanto movimento organizado de mulheres só surge lá pela metade do século XIX, mas, obviamente, isso não significa que, antes disso, mulheres eram *belas, recatadas, do lar* e submissas. (Furiosa, 2020)



Mesmo assim, não é possível dizer o estilo pedagógico de ambas é totalmente informal, uma vez que, ao abordar conteúdos complexos e didatizá-los ao público, as autoras que projetam esse estilo assumem um grau de formalidade médio, por vezes usando estruturas mais formais, como uma seleção lexical mais rebuscada - “Outro grande foco da *terceira onda* foi a tentativa de *apropriação* de termos *misóginos* e *pejorativos* contra mulheres.” (Furiosa, 2020); “O primeiro deles é um *discurso proferido* em 1851, por uma mulher *ex-escravizada norte-americana*, Sojourner Truth” (Von Hunty, 2020).

Por fim, os **recursos multissemióticos** são os elementos que mais tendem a se diferenciar entre as autoras, por conta das diferentes modalidades. Furiosa, por produzir textos escritos, utiliza recursos multissemióticos como uma forma de destacar informações dentro do texto, ou deixar alguma informação mais visual. A autora utiliza, como na Figura 6, imagens para representar certas ideias abordadas em seus textos.

Fig. 6: Trecho do texto e imagem usada em “O que são as ondas do feminismo?” (Furiosa, 2020)

No final das contas, as políticas e filosofias identitárias acabaram se fortalecendo pelo mundo — nas figuras, principalmente, dos movimentos negro e (até então) GLS — , o que culminou na emergência da terceira onda.



(Créditos da imagem: Joan Reilly)

Fonte: QG Feminista (2019)

Além disso, Furiosa também utiliza recursos como negrito, itálico, cores e fontes diferentes para destacar certas informações no texto, como na Figura 7.

Fig. 7: Recursos de negrito, itálico e fontes diferentes usados por Furiosa em seu texto “Educação para decidir. Contraceptivo para não engravidar. Aborto legal para não morrer.” (Furiosa, 2022)

Não podemos baixar a guarda **nunca!** Lembrem-se do que já nos disse Simone:

*Nunca se esqueça de que basta uma crise política, econômica ou religiosa para que os direitos das mulheres sejam questionados.*

Rita, por sua vez, por produzir textos orais, não precisa lançar mão de recursos textuais como negrito ou tamanho de fonte para dar destaque a alguns trechos de sua fala, ela o faz oralmente, aumentando o tom de voz, ou fazendo a silabificação de palavras. Mesmo assim, podemos observar recursos em comum entre Rita e Furiosa, como o uso de imagens representativas; e o destaque a certas palavras, citações, expressões ou enunciados ditos no vídeo inserindo-os por escrito na tela, como observamos na Figura 8.

Fig. 8: Capturas de tela dos vídeos “EU NÃO SOU UMA MULHER” (Von Hunty, 2020) e “VIOLÊNCIA DE GÊNERO (Von Hunty, 2023)”.



Fonte: Tempero Drag (2015)

Por fim, observamos que, mesmo que os textos de Rita sejam textos por natureza multissemióticos, há recursos mobilizados por ela que também são mobilizados por Furiosa em textos escritos. Dessa maneira, há ainda mais convergência de características entre os processos de estilização das autoras.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estilo pedagógico é de grande interesse para aqueles que se posicionam publicamente por meio de mídias sociais com o objetivo de disseminar um conhecimento especializado e de relevância. Especialmente num contexto de movimentos sociais, figuras como Furiosa e Rita Von Hunty têm um papel atrelado

à divulgação científica, e é no interior de suas atividades discursivas que elas encontram estratégias para se tornarem disseminadoras de um conhecimento que, sem esse trabalho, não seria facilmente acessado por seus seguidores. O trabalho estilístico é um movimento linguístico-discursivo minucioso e nem sempre consciente da parte dos autores, mas que permite que os objetivos políticos dessas autoras se façam tão presentes nas atividades de mobilização social para o feminismo e outros movimentos sociais do tipo.

Retomando os conceitos desenvolvidos por Irvine (2001), observamos que os processos de iconização, recursividade e apagamento se fazem constantes no trabalho estilístico de Furiosa e Rita. As autoras iconizam seus papéis como detentoras de um conhecimento que fazem acessível para seus leitores através de seus movimentos discursivos de simplificação, didatização, contextualização e comparação. A recursividade aparece em momentos dos textos em que se faz uma separação dicotômica de conceitos/conteúdos, como: sexo/gênero, mulher/homem, oprimido/opressor, entre outros. O último recurso, apagamento, se faz presente em todas as escolhas linguísticas que levam as autoras a escreverem da maneira que fizeram, em vez de outra, já que essas escolhas produzem efeitos de sentido que não são acidentais. Isso vai desde a escolha de palavras e expressões como “gênero”, “sexo”, “performance”, “feminismo radical”, até a intertextualidade que as autoras marcam, em oposição às que decidem não marcar, apagam.

Com isso, evidencia-se um processo linguístico-discursivo que colabora com a construção das identidades midiáticas que as autoras pretendem construir, e que chegou a nos surpreender nos resultados em comum. Ao contrário do que esperávamos, Furiosa e Rita, mesmo não tendo necessariamente as mesmas propostas e não seguindo os mesmos movimentos, usam recursos similares (ou, pelo menos, uma grande parte de recursos em comum) para atingirem seus principais objetivos: educar para um movimento social pelo qual elas lutam.

## **REFERÊNCIAS**

BOURDIEU, P. The corporatism of the universal: The role of intellectuals in the modern world. *Telos*, n. 81, p. 99-110, 1989.

CUNHA FILHO, A. H. da. *Em algum local dessa tela: a performance da Rita Von Hunty e seu corpo infiltrado*. 2023. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2023.

D'ARCY, A.; YOUNG, T. M. Ethics and social media: Implications for sociolinguistics in the networked public. *Journal of Sociolinguistics*, v. 16, n. 4, p. 532-546, 2012.

ETULAIN, I. Fúria feminista: análise do estilo linguístico-discursivo de uma colaboradora do blog QG Feminista. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/2766>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FURIOSA. O que são as “ondas” do feminismo? *QG Feminista*, 27 jan. 2020. Disponível em: <https://qgfeminista.org/o-que-sao-as-ondas-do-feminismo/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

FURIOSA. Educação para decidir. Contraceptivo para não engravidar. Aborto legal para não morrer. *QG Feminista*, 14 abr. 2022. Disponível em: <https://qgfeminista.org/educacao-para-decidir-contraceptivo-para-nao-engravidar-aborto-legal-para-nao-morrer/>. Acesso em: 31 ago. 2024.

GEORGAKOPOULOU, A. Postscript: Computer-mediated communication in sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics*, v. 10, p. 548-557, 2006.

IRVINE, J. T. Style as distinctiveness: the culture and ideology of linguistic differentiation. In: ECKERT, P.; RICKFORD, J. R. (ed.). *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 21-43.

KOCH, I. V. A natureza da fala. In: *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 77-82.

MARCUSCHI, L. A.; DIONÍSIO, Â. P. Princípios gerais para o tratamento das relações entre a fala e a escrita. In: *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-33.

MOURÃO, N. *Nascemos nus e o resto é drag: construção de estilo na fala da drag queen Rita Von Hunty*. 2024. Apresentação de Trabalho/Simpósio.

PODESVA, R. J. Phonation type as a stylistic variable: The use of falsetto in constructing a persona. *Journal of Sociolinguistics*. v. 11, n. 4, p. 478-504, 2007.

URBANO, H. Variedades de planejamento no texto falado e no texto escrito. In: PRETI, D. (org.). *Estudos da língua falada: variação e confrontos*. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 131-151.

VON HUNTY, R. EU NÃO SOU UMA MULHER. YouTube, 24 mar. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tXhEqfe0JY8&t=892s>. Acesso em: 31 ago. 2024.

VON HUNTY, R. VIOLÊNCIA DE GÊNERO. YouTube, 05 out. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MFuWyvrCfPk&t=48s>. Acesso em: 31 ago. 2024.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.147-167

## REFLECTIONS ON THE ROLE OF EDUCATIONAL INTERPRETERS FOR CHILDREN ACQUIRING BRAZILIAN SIGN LANGUAGE (LIBRAS) AND PORTUGUESE:

### A CASE STUDY

REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOS INTÉRPRETES EDUCACIONAIS PARA CRIANÇAS EM PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (LIBRAS) E PORTUGUÊS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Sirlara Donato Assunção Wandenkolk Alves<sup>1</sup>

Letícia Campos Santana<sup>2</sup>

#### ABSTRACT:

This paper reflects upon the practices of an educational interpreter for Brazilian Sign Language (Libras)/Portuguese during a non-obligatory training placement at a non-bilingual school in the standard education system, located in a city in the Vale do Jiquiriçá region of Bahia, Brazil. The data analyzed consists of the intern's progress reports throughout the entire year of 2019. These reports present and discuss the role of the interpreter in training within the context of their work with a deaf child acquiring Libras and Portuguese. The findings highlight the practices undertaken by the interpreter in the classroom and discuss the discrepancies between their actual role and the standards outlined in regulatory documents, expanding perspectives and insights into the challenges faced by this professional in training.

**Keywords:** Educational Interpreter; Inclusive Education; Language Acquisition; Applied Linguistics; Non-Obligatory Sign Language Training Placement; Case Study

#### RESUMO:

Este trabalho propõe refletir sobre as práticas de uma tradutora intérprete

---

<sup>1</sup> Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Mestre em Letras para Universidade Federal de Viçosa.

<sup>2</sup> Graduada pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

educacional de Libras/Português em estágio escolar não obrigatório, em uma escola inclusiva situada em uma cidade no interior da região do Vale do Jiquiriçá, na Bahia, Brasil. Os dados analisados são os relatórios parciais da estagiária durante o ano de 2019. Nestes registros, apresentamos e discutimos o papel do profissional tradutor e intérprete em formação dentro do contexto de sua atuação com uma criança surda em processo de aquisição de Libras e de Português. Os resultados apresentam as práticas exercidas pelo tradutor intérprete em sala de aula e discutem o distanciamento entre o seu papel real e as normas previstas nos documentos regulatórios, ampliando as perspectivas e os olhares sobre os desafios enfrentados por este profissional em formação.

**Palavras-chave:** Tradutor Intérprete Educacional; Educação Inclusiva; Aquisição de Linguagem; Linguística Aplicada; Estágio Não Obrigatório; Relato de Experiência

## INTRODUCTION

Deaf individuals have historically fought for their rights and for the ability to engage in meaningful dialogue with the hearing world. In this context, a mediator is needed. This mediator is necessary because not everyone knows sign language or understands the spaces occupied by deaf individuals. Since most of the public is hearing, the role of an interpreter is crucial for facilitating communication between different languages.

When it comes to sign language interpreters, they can choose their field of specialization, as different fields have different requirements. This paper focuses on the educational context. To understand the role of this professional in education, it is important to note that this situation is relatively recent. For universal access to education, a conference was held in Salamanca, Spain, in 1994, where government representatives and international organizations, together with UNESCO, discussed creating inclusive education systems. This led to the adoption of the Salamanca Statement (Carvalho; Silva, 2014).

In 1996, Brazil's "Law No. 9.394" stipulated that children with special educational needs must be integrated into regular schools (Carvalho; Silva, 2014). This law led to the development of non-bilingual schools, which are expected to provide quality education to all students and to foster an environment where differences are embraced. According to "Article 59, Section III," teachers are



required to receive training to work with these students. However, inclusion often happens before teachers are adequately prepared, leaving many feeling unprepared (Silva, 2013, p. 26).

In educational settings where deafness is framed primarily as a clinical disability, non-bilingual schools typically focus on supporting deaf students in accordance with the guidelines outlined in Decree 5.626/05. One of these measures includes the presence of interpreters to facilitate communication between languages, bridging the gap for students in these environments.

This article examines the legal framework defining the role of interpreters, the practical realities of their work, and the challenges they encounter in early education. To achieve this, the study draws on discussions and data analysis based on reports from a student who served as an interpreter during a non-obligatory training placement at a non-bilingual school in the Jiquiriçá Valley region of Bahia, Brazil.

Grounded in qualitative research methods, this study adopts a theoretical lens to analyze data collected in a natural setting. As Pereira et al. (2018) emphasize, such an approach involves not only gathering information but also engaging the researcher as an active participant in the process.

This article is divided into two key sections, each addressing the role of Libras/Portuguese interpreters in educational settings that are not inherently bilingual. The first section traces the evolution of sign language interpreters in Brazil, from their early supportive roles to becoming formally recognized professionals after Libras was legally acknowledged as the language of the deaf community. The second section presents the challenges faced by an educational interpreter in training during a non-mandatory internship<sup>3</sup>. It explores the complexities of navigating between different communication modalities — spoken, written, and sign language — while highlighting the additional roles that the interpreter often assumes, such as adapting educational materials and developing

---

<sup>3</sup> In Brazil, during undergraduate studies — specifically in teacher education programs — students are required to complete mandatory internships as part of their studies. These internships, which are often part of one or more courses, involve practical teaching experience and are compulsory. However, the work presented here refers to a non-mandatory internship, also provided through the university, which aims to further support the student's professional development.

strategies to ensure that deaf students can access and comprehend the content. This section also underscores the importance of collaboration between interpreters and educators to enhance the quality of a non-bilingual school.

## **1 THEORETICAL FOUNDATIONS AND PROFESSIONAL ROLE OF LIBRAS/PORTUGUESE INTERPRETERS IN A NON-BILINGUAL EDUCATIONAL SPACE**

To outline the theoretical framework for this study, we divided our discussion into two parts: i) a brief overview of the emergence of sign language interpreters; and ii) the role of Libras/Portuguese interpreters in an inclusive educational context, reflecting on their work in the classroom, and the challenges they face, according to experts in the field.

As visual and spatial languages have been studied, analyzed, and understood through research and the advocacy of the deaf community, their language has gained official status. In Brazil, on April 24, 2002, Libras was officially recognized<sup>4</sup> as the language of the Deaf community<sup>5</sup> through Law 10.436 (Quadros, 2004).

This legal recognition has led to a unique movement for Libras/Portuguese interpreters, as linguistic acknowledgment has facilitated their integration into various social spheres and involvement in the deaf community. Beyond the inclusion of individuals with disabilities, including the deaf, they have been integrated into regular classrooms. This means that instructional content is delivered in

---

<sup>4</sup> In the Brazilian context, when a language is officialized, as in the Libras's case, it does not mean that it is recognized as the official language of the country. Instead, it signifies that the language is legally recognized within a specific context, such as national legislation or institutional policy.

<sup>5</sup> The Deaf community is a social and cultural group composed of individuals who share the experience of deafness and use Sign Language as their primary means of communication. This group is characterized not only by the degree of hearing loss but also by a cultural identity and a set of values and practices that reinforce their sense of belonging, which can also include hearing individuals. The Deaf community develops a rich, unique culture with traditions, social norms, and a sense of solidarity, promoting inclusion and valuing deafness as a cultural difference rather than a disability. Sign Language serves as a central element for cohesion and communication within this community, enabling the expression of experiences and the transmission of knowledge and culture among its members.

Portuguese, requiring translation and interpretation. Thus, the interpreter becomes a key player in this linguistic mediation (Alves, 2019).

To better understand the role of Libras interpreters, Quadros (2004) provides a helpful explanation. According to Quadros, interpreters are responsible for facilitating communication between languages, which includes interpreting between spoken and sign languages as well as translating written texts. Their role, therefore, is to act as mediators across different languages and modalities — whether spoken, written, or signed.

To explore the emergence of Libras/Portuguese sign language interpreters, Quadros (2004) observes that interpreting initially emerged in the 1980s within religious settings, framed from an assistive perspective. During this time, family members, friends, and others close to deaf individuals often took on the role of interpreters. In the Brazilian context, Quadros highlights significant changes brought about by the Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) — the National Federation of Education and Integration of the Deaf. These changes included a shift in perception, recognizing interpreters as professionals rather than viewing their work as merely assistive. FENEIS played a pivotal role by organizing meetings to study and formalize the role of interpreters, fostering collaboration with the Brazilian deaf community.

Additionally, FENEIS organized meetings to discuss the role, ethics, and other relevant issues concerning interpreters in Brazil. Quadros (2004, p. 14-15, *translated by us*) recounts that “[...] in 1988, the first National Meeting of Sign Language Interpreters was held by FENEIS, which for the first time facilitated an exchange between some interpreters from Brazil and provided an evaluation of professional ethics”<sup>6</sup>. However, the role of Libras/Portuguese interpreters only became prominent once Libras was legally recognized. Since then, the formation and professionalization of these interpreters have been mandated by the articles of this law, and later by Decree No. 5.626 of December 22, 2005, which regulates and makes the presence of sign language interpreters mandatory in educational institutions

---

<sup>6</sup> “[...] Em 1988, realizou-se o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais organizado pela FENEIS que propiciou, pela primeira vez, o intercâmbio entre alguns intérpretes do Brasil e a avaliação sobre a ética do profissional intérprete”. (Quadros, 2004, p. 14-15)

regardless of grade level (Quadros, 2004).

Consequently, Sign Language Translator and Interpreter (SLTI) must have specialized training, as different sectors have specific requirements that need regulation. Therefore, “beyond mastering the languages involved in translation and interpretation, the professional must have specific qualifications. This means understanding the processes, models, strategies, and techniques of translation and interpretation.” (Quadros, 2004, p. 28, *translated by us*)<sup>7</sup>.

In this sense, the professional must be prepared for their area of expertise. These distinctions are even more significant in educational settings, particularly in early grades, where the interpreter’s role can go beyond the conventional scope of the profession.

Since users of sign languages are a linguistic minority, Albres (2018) emphasizes that interaction in the educational environment is crucial, even essential, for the deaf student’s development in inclusive education. Understanding the challenges faced by SLTI is relevant to this study. The profession requires extensive study and preparation, which can sometimes lead to the professionals being perceived as “teachers or caregivers” for the students. This leads us to examine the role of sign language interpreters in the school context.

It is essential to understand some of the challenges faced by sign language interpreters, such as working with unfamiliar concepts and the invisibility of the translator/interpreter, who has not previously accessed the concepts but is expected to serve as the channel for the transmission of language, languages, and sensations, raises questions about the implications for individuals and their ways of listening.” (Masuttis; Santos, 2008, p. 163, *translated by us*)<sup>8</sup>. It is also crucial for interpreters to have access to the content in advance, as this can prevent obstacles. The interpreter needs to research and understand the subject matter, and this work should be collaborative, as “the integration of deaf individuals and Sign Language

---

<sup>7</sup> “[...] além do domínio das línguas envolvidas no processo de tradução e interpretação, o profissional precisa ter qualificação específica para atuar como tal. Isso significa ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação” (Quadros, 2004, p. 28).

<sup>8</sup> “A invisibilidade do tradutor/intérprete, que não acessou previamente os conceitos, mas que deve assumir a função de ser o canal de passagem de língua, linguagens, sensações, abre perguntas em torno das implicações dos sujeitos e as suas formas de escuta”. (Masuttis; Santos, 2008, p. 163)

into institutions creates new types of relationships with knowledge, and this process of creation intersects with interpretation.” (Masuttis; Santos, 2008, p. 163, *translated by us*)<sup>9</sup>. Thus, the work must encompass not only a linguistic culture but also all languages and cultures involved in the process, requiring comprehensive participation.

Interpreting lectures, content, events, texts, videos, etc., should be done with the interpreter’s prior guidance or access to the material. Otherwise, it may lead to complications in the translation process. Therefore, the responsibility extends beyond the interpreters to all contexts involving their work (Masutti; Santos, 2008).

Given the necessity of collaboration in the translation and interpretation process, it is important for this study to reflect upon the work of interpreters in the educational context. Literacy is a critical phase as it establishes the initial connection between children and the school environment. In inclusive education, particularly for the deaf, this process is also “[...] quite complex, as the student, unlike hearing students, 'speaks' one language and learns to read and write in another [...]" (Silva; Costa; Lopes, 2014, p.6, *translated by us*)<sup>10</sup>. Often, deaf children may enter school without mastering their first language, which, in their case, is a signed language rather than a spoken one:

In contrast to hearing children, who typically arrive at school already proficient in their first language and begin learning to write in it, deaf children often encounter formal Portuguese instruction only after starting school. Thus, Portuguese is entirely new to them, requiring different teaching methodologies compared to those used for hearing students who are already familiar with the written form of their native language (Alves, 2019, p. 105-106, *translated by us*).<sup>11</sup>

---

<sup>9</sup> "A entrada do surdo e da Língua de Sinais nas instituições conforma novos tipos de relações com o saber, e isso é uma criação que atravessa a interpretação." (Masuttis; Santos, 2008, p. 163).

<sup>10</sup> “[...] bastante complexo, pois o aluno, diferentemente dos alunos ouvintes, “fala” uma língua e aprende a ler e escrever em outra[...]”. (Silva, Costa; Lopes, 2014, p. 6).

<sup>11</sup> “[...]no caso das crianças surdas, por sua vez, elas terão contato com o ensino formal do Português após entrarem na escola. Isto é, em todos os sentidos, o Português é uma língua nova, a qual exigirá metodologias de ensino e aprendizado diferentes daquelas voltadas aos ouvintes que estudarão a modalidade escrita da língua que já dominam”. (Alves, 2019, p. 105-106).

In this challenging context, the interpreter must address questions, such as, “Do I need to interpret for the student from Portuguese (which does not hear or read) into Libras (which she does not know)? What is the role of the interpreter in this context of inclusion?” (Alves, 2019, p. 2, *translated by us*)<sup>12</sup>. This highlights that deaf children require not only a Libras/Portuguese interpreter but also a deaf teacher or instructor to support their acquisition of Libras as their first language.

In addition to their linguistic skills, such as fluency in both the source and target languages, interpreters are required to develop a deep understanding of the cultural and contextual nuances of communication. The sign language interpreters must also be able to rapidly comprehend complex conceptual fields and acquire a working knowledge of specialized areas as if these were integral to their expertise (Masutti and Santos, 2005–2010, p. 163). This demands continuous study of the content and terminology specific to each subject area. Furthermore, the sign interpreters need to design strategies and adapt their approach to facilitate students' understanding, particularly by considering the student's proficiency in Libras. In the educational context, these professionals play a critical role in bridging communication gaps and supporting the teaching and learning process for deaf students. However, as noted by Itararé (2017), many educators report feeling linguistically unequipped to effectively include deaf students in their classrooms.

Another important point is that the interpreters may often be the only person in the school who understands Libras and deaf culture, while others communicate primarily in Portuguese. This situation compels the interpreter to seek alternatives and inform teachers and school administrators to align activities with the deaf student's linguistic and cultural reality. Contrary to common belief, translation and interpretation between languages do not ensure the deaf student's educational development.

This research acknowledges that “[...] when considering and advocating for the identity and educational role of the interpreter, the premise is that the work should be collaborative, that is, in partnership between the interpreter and

---

<sup>12</sup> "Preciso interpretar para a aluna do português (que ela não ouve nem lê) para a Libras (que ela não conhece)? Qual é o papel do intérprete nesse contexto de inclusão?" (Alves, 2019, p. 2).

teachers” (Gesser, 2015, p. 538, *translated by us*)<sup>13</sup>. Effective lesson planning requires discussion of methodologies and materials used in inclusive education. Additionally, the educational interpreter must have:

Skills to handle communicative and interactive events involved: understanding statements, discussing topics, acquiring vocabulary and concepts, reading and writing activities, exercises, explanations of formulas and problem-solving, content review, corrections, clarifications, etc. (Gesser, 2015, p. 540, *translated by us*)<sup>14</sup>

Thus, interpreters have different roles in various environments, and as noted above, they can be seen as “master” figures in educational settings, demonstrating active engagement in their role as educational interpreters, as described by Martins (2013).

## 2 GETTING TO KNOW THE RESEARCH SUBJECTS

This study originates from our personal story as a pre-service teacher and interpreter. It also includes the story of João<sup>15</sup>, a deaf child whom we consider to be not a passive subject but an active participant in this study. In this context, Sibilia (2008, p. 59) suggests that “the life experience of each subject is a narrative that can only be thought of and structured as such [...] this narrative does not simply represent the history that has been lived, but it presents it”<sup>16</sup>. When I entered this context, where my role would take place, I anticipated, based on my studies as a

---

<sup>13</sup> “[...] ao se pensar e defender a identidade e o fazer educacional do intérprete, a premissa é que o trabalho deve ser em equipe, isto é, em colaboração entre intérprete e professores” (Gesser, 2015, p. 538)

<sup>14</sup> “[...] habilidades para lidar com eventos comunicacionais-interativos nele imbricados: compreensão de enunciados, discussão de temas, aquisição de vocabulário e de conceitos, atividades de leitura e escrita, exercícios de fixação, explicação de fórmulas e resolução de problemas, revisão de conteúdo, correção, tira-dúvidas, etc”. (Gesser, 2015, p. 540)

<sup>15</sup> The name used in this text is fictitious and does not refer to any real individual.

<sup>16</sup> “[...] a experiência vital de cada sujeito é um relato que só pode ser pensado e estruturado como tal [...] esse relato não representa simplesmente a história que se tem vivido, mas ela a apresenta”. (Sibilia, 2008, p. 59).



graduate student in Languages/Libras, that I might encounter situations that would challenge my designated role.

Everything new brings with it a sense of strangeness, and that's how it all began — not just for the school professionals, but also for me, as it was my first experience as a pre-service Libras/Portuguese interpreter. Even though I was aware of my responsibilities, I was guided by the school and believed that by developing a pedagogical approach beyond just translating and interpreting, I could achieve effective inclusion. In this regard, I realize that these doubts may arise from the fact that the professional identity of Libras/Portuguese interpreters in the country has not yet been fully established, as noted by Marcon (2012) and Alencar (2016). This may be because this profession was only legally recognized recently, in 2010, as previously mentioned.

The motivations and choices for the activities I developed were also based on the linguistic and educational profile of the deaf child. According to his mother's account, João's deafness was noticed between the ages of four and five, when she would call him from behind, and he would not respond to auditory stimuli.

As a result, she gradually realized that her son needed a specific approach. However, there was a delay in seeking a diagnosis for his deafness, which led to a late acquisition of Libras. His first contact with Libras occurred in 2019, when he was eight years old, after enrolling in school. It is also important to note that, despite João not being proficient in Libras, he has had many spoken stimuli, as he has moderate hearing loss and is supported by a speech therapist, uses a hearing aid, and receives linguistic input from his family in spoken Portuguese.

### **3 DISCUSSIONS AND RESULTS: CHALLENGES AND PATHWAYS IN THE ROLE OF THE TRANSLATOR AND INTERPRETER**

Like most deaf children, João is one of the 95%<sup>17</sup> of deaf individuals with hearing parents. This situation can make communication in Brazilian Sign Language (Libras) challenging, as his family primarily speaks Portuguese and has limited exposure to Libras. The classroom teacher reported that the school had no prior experience with deaf students and therefore lacked the necessary resources to support them effectively. For the interpreter in training, the knowledge gained at university proved insufficient for handling this real-world situation. The perceived responsibility was to create a more inclusive environment. In response to the situation, pedagogical roles were assumed, which are not typically within the interpreter's scope of duties, as specified by the Ministry of Education (MEC) in the document by Quadros (2004, p. 28) titled "The Translator and Interpreter of Brazilian Sign Language and Portuguese Language". The document outlines that the interpreter's role is to "perform the interpretation from the spoken language to the signed language and vice versa" (Quadros, 2004, p. 28), adhering to ethical principles of reliability, impartiality, discretion, professional distance, and fidelity. Despite the teacher's commitment to improving her work with the student, her lack of experience meant that the interpreter, with greater knowledge of deaf culture, assumed significant responsibility for supporting the student.

This challenge is also anticipated in the aforementioned document, as it states:

[...] The role of the interpreter in the classroom is often confused with that of the teacher. Students frequently direct questions to the interpreter, make comments, and engage in discussions about the topics with the interpreter rather than with the teacher. The teachers themselves often delegate the responsibility of teaching the content covered in class to the interpreter. Moreover, teachers frequently consult the interpreter regarding the deaf student's progress, assuming that the interpreter is the most qualified person to provide insight on the matter. (Quadros, 2004, p. 60, *translated by us*)<sup>18</sup>

---

<sup>17</sup> According to Pizzio and Quadros (2011, p. 3), approximately 95% of deaf children are born into hearing families who are unfamiliar with sign language.

<sup>18</sup> "[...] Muitas vezes, o papel do intérprete em sala de aula acaba sendo confundido com o papel do professor. Os alunos dirigem questões diretamente ao intérprete, comentam e travam discussões em relação aos tópicos abordados com o intérprete e não com o professor. O próprio professor delega ao intérprete a responsabilidade de assumir o ensino dos conteúdos desenvolvidos em aula ao intérprete. Muitas vezes, o professor consulta o intérprete a respeito do desenvolvimento do aluno surdo, como sendo ele a pessoa mais indicada a dar um parecer a respeito". (Quadros, 2004, p. 60)

In this context, Martins (2013) presents in his research a study involving a group of interpreters from São Paulo. Among the testimonies of these professionals, the following statement stands out: “I realized that I can't be an interpreter because I am incapable of hearing what someone says and simply reproducing it in another language” (Martins, 2013, p. 22, *translated by us*)<sup>19</sup>. In this account, the participant echoes one of the first feelings I experienced when I couldn't keep up with the teacher's speech in the classroom, as I had to teach the sign, its meaning, and its context. Beyond this scenario, insecurity arises, the feeling that I wasn't fulfilling my role well, as Quadros (2004, p. 28, *translated by us*) reports: “The interpreter, in turn, takes on all the roles delegated by teachers and students, ends up being overloaded, and also ends up confusing their role within the educational process, a role that is still being established”<sup>20</sup>.

As a result of this feeling, I felt obligated to seek strategies to develop a closer relationship with the student so that he would start to show a reaction when I asked comprehension questions: Did you understand what the teacher explained? Do you want me to explain it again? And when he didn't respond, I would say, “I'll give you other examples so you can understand, since you don't want to say anything”. This is because “[...] someone who works in the classroom, with students, having a close, daily relationship with them, cannot make signs — interpreting — without caring whether they are being understood, or if the student is learning [...]” (Lacerda, 2006, p. 174, *translated by us*)<sup>21</sup>.

In this ongoing discussion, there was a very significant situation during my work, specifically during daily storytelling sessions. Since the student did not have a broad vocabulary in Libras, I noticed that he didn't want to pay attention. To avoid

---

<sup>19</sup> “[...] eu percebi que não consigo ser intérprete porque sou incapaz de ouvir o que alguém diz e simplesmente reproduzir em outro idioma.” (Martins, 2013, p. 22).

<sup>20</sup> “O intérprete, por sua vez, se assumir todos os papéis delegados por parte dos professores e alunos, acaba sendo sobrecarregado e, também, acaba por confundir o seu papel dentro do processo educacional, um papel que está sendo constituído.” (Quadros, 2004, p. 28).

<sup>21</sup> “[...] alguém que trabalhe em sala de aula, com alunos, tendo com eles uma relação estreita, cotidiana, não pode fazer sinais – interpretando – sem se importar se está sendo compreendido, ou se o aluno está aprendendo. [...]” (Lacerda, 2006 p. 174).

hindering his learning, I began using images during the storytelling to explain the signs visually.

Additionally, I asked the teacher to let me help choose the stories because I couldn't keep up with the story, given that, at a certain point, I was still signing while the rest of the class was discussing what they understood. Although this is natural, considering that different languages and modalities are involved, the fact is that the time taken in the interpretation process may result in it ending before or after the speech. This can have negative impacts on the student, as they do not yet understand the distinction between the languages involved.

As previously mentioned, the role played by the educational translator and interpreter goes beyond the rules contained in the code of ethics, because “[...] Even though the guiding documents from the Ministry of Education define them as interpreters, their daily practice defines them as teachers [...]” (Silva et al., 2017, p. 10, *translated by us*)<sup>22</sup>. Working in this context, it becomes clear that there is still a barrier between the deaf and hearing individuals and standing between them are the educational interpreters. For this reason, “[...] The educational interpreter creates with the deaf student a marginal space for teaching and learning, becomes a master, and thus inclusion happens [...]” (Martins, 2008, p. 18, *translated by us*)<sup>23</sup>.

From this perspective, efforts were made to ensure that the entire space became inclusive. This included making the classroom visually accessible by creating a calendar in Libras, using poster board, office paper, and printed numbers with the corresponding handshape configurations. The written form of each number with handshape configurations was also utilized. Additionally, software was downloaded onto both a laptop and the school's computer to create the manual alphabet, and a Libras calendar was selected and placed alongside the existing classroom calendar. Below are some images that were documented:

Figure 1: Documentation of Visual Activities: Numbers, Alphabet, and Calendar

---

<sup>22</sup> “[...] Mesmo que os documentos orientadores no Ministério da Educação o definam como intérprete, sua prática no dia a dia o define como professor [...]” (Silva et al., 2017, p. 10).

<sup>23</sup> “O intérprete educacional constrói com o aluno surdo um espaço marginal de ensino e aprendizagem, se faz mestre e, por assim ser, a inclusão[...]” (Martins, 2008, p. 18).



Source: Internship Activity Report

By promoting a space with mediation between Portuguese and Libras, the goal was to make the environment more comfortable for João. Just as the hearing students' classrooms had materials in Portuguese, it was desired that he also felt part of the space occupied by both him and Libras. This approach also aimed to demonstrate that the presence of the interpreter was intended to support his development and that the differences in understanding were solely due to linguistic and cultural issues.

This initiative provided new ideas for creating a more effective communicative bond with the student. In addition to the challenge of learning signs daily, there was a need to establish the interpreter-student relationship. In this context, Gesser (2015, p. 539-540, *translated by us*)<sup>24</sup> presents concepts in his article stating that “The act of translation itself must be transcended and come to exist as ‘a necessary teaching process’, and from ESLTP (Educational Sign Language Translator-Interpreter), it becomes a MISLE (master-educational sign language interpreter)”. Master because, unlike other roles within the school, this role goes beyond translation and interpretation and takes a pedagogical approach.

Thus, with a pedagogical stance, efforts were made to make the student's classroom more inclusive so that he would not reject Libras or feel different from others in terms of development. After discussions with the teacher, the classroom routine was implemented in both linguistic modalities. Through this arrangement,

---

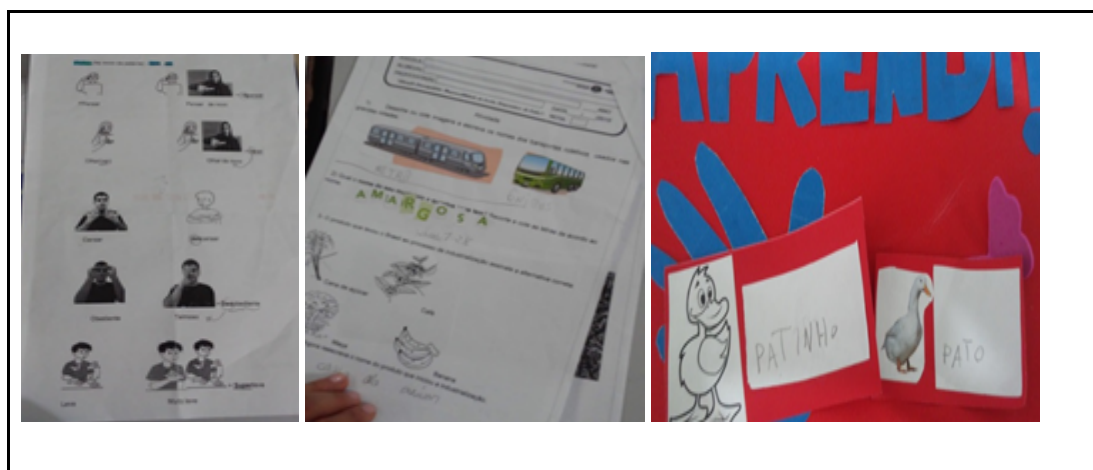
<sup>24</sup> “O ato tradutório em si tem que ser transgredido e passar a existir como ‘um necessário processo de ensinagem’ e, de TISLE (tradutor-intérprete de língua de sinais educacional), passa a ser um MISLE (mestre-intérprete de língua de sinais educacional<sup>2</sup>)” (Gesser, 2015, p. 539-540).

the alphabet was read daily by the interpreter both orally and in Libras with all the students, as were the numbers. After establishing a professional bond, the responsibility for the student's success or failure was felt to be significant if the goals were not achieved. On this issue, Martins (2013, p. 21, *translate by us*) describes:

Beyond functional knowledge or the responsibility for successful performance, which is the notion conveyed and announced by interpreters, there is a certain blame placed on the performance of the ESLI [Educational Sign Language Interpreter], with their actions having consequences for the success or failure of the deaf student (evident that the blame falls on the ESLI much more when the student does not achieve the expected academic knowledge).<sup>25</sup>

Finding oneself in such a position, the feeling of professional inadequacy as an ESLI led to seeking methods that extended teaching beyond the school. Consequently, extra activities were created and carried out in the classroom or at the student's home with a guardian. In the classroom, efforts were made to adapt activities from the book with the aim of supporting understanding and developmental acquisition, such as:

Figure 2: Visual Adaptation of Educational Material



Source: Internship Activity Report

<sup>25</sup> “[...] para além do saber funcional, ou da responsabilidade do sucesso da atuação, que são a noção empalmada e anunciada pelos intérpretes de haver certa culpabilização na performance tradutória do ILSE, tendo do seu ato consequências para o sucesso ou o fracasso escolar do surdo (evidente que a culpa recai no ILSE muito mais quando o aluno não atinge o conhecimento escolar esperado)”. (Martins, 2013, p. 21).



These and other activities were designed to make the classroom dynamics more visually inclusive. However, as previously mentioned, according to Decree 5.626/2005, the interpreter cannot assume the role of teacher. Thus, their role is to provide accessibility through translation and interpretation. Nevertheless, Albres and Rodrigues (2018, p. 20 *apud* Albres, 2016, *translated by us*) explain about the Educational Interpreter (EI) that:

The higher the level of education and the maturity of the deaf person, the ESLI's activity will be more focused on interpretative aspects, and the younger the child, the more directed it will be towards their linguistic, social, or cognitive condition, which will require supplementary activities by the ESLI.<sup>26</sup>

This is because translation alone, especially during the early stages of acquisition performed by the EI, would not suffice; in practice, there is a constant need to seek strategies that make the content visually closer to the linguistic reality of the deaf student.

In the daily work performed by an EI, there is a continual search for sign language that best fits the student's linguistic level. This strategy can facilitate content comprehension for students who, like João, are still learning the language:

Learning and encounters with deaf students can, and in terms of content, occur in the teaching production that the TILSE sets out to build in the act of translation. Even if denied, or if neutrality is sought, the teacher's speech is reformulated by the interpreter and finds other paths in the process of seeking a more didactic translation, more familiar to the student whom the educational interpreter, through interaction, already knows and, as such, has established a certain bond (Martins, 2013, p. 32, *translated by us*).<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> “[...] quanto maior o nível de ensino e a maturidade da pessoa surda, a atividade do IE estará mais focada em aspectos interpretativos, e quanto menor a criança mais direcionada à sua condição linguística, social ou cognitiva, a qual demandará atividades complementares por parte do IE”. (Rodrigues, 2018, p. 20 *apud* Albres, 2016).

<sup>27</sup> “O aprender e os encontros de alunos surdos podem e, em relação ao conteúdo, acontecem na produção de ensinagem que o TILSE se põe a construir no ato tradutório. Ainda que negue, ou que busque uma neutralidade discursiva, a fala do professor é reformulada por ele e encontra outros caminhos no processo de busca por uma tradução mais didática, mais familiarizada com o aluno que o intérprete educacional, pela convivência, já conhece e, por assim ser, já estabeleceu certo vínculo”. (Martins, 2013, p. 32).



To establish a connection, the interpreter needs to do more than just interpret; by being a communicative representative, the student needs to feel welcomed in the space they are in. Therefore, the EI in the classroom performs both teaching and interpreting tasks. This issue is mentioned here to introduce the daily practices carried out to provide better learning for the student through classroom activities, as over time, a more detailed understanding of the student's difficulties was developed. Consequently, efforts were made to find visual materials to enhance understanding.

Figure 3: Adapted Visual Activities



Source: Internship Activity Report

Interpreting and translating without using visual pedagogical materials for explanation would be ineffective for those in the acquisition phase of both languages: Libras and Portuguese. Although the code of ethics states in Article 2 that the translator and interpreter must maintain impartiality during their practice (Quadros, 2004, *translated by us*), this practice in the school environment does not align with that rule. This is because when the EI

[...] places themselves in the space of including the student and makes their presence a possibility for change in the daily routine of the class and the teacher's practices, they (the interpreter) alter what was intended and transform the class into something else; 'something' that can only be achieved

in the relationship with the deaf student (Martins, 2013, p. 50-51, *translated by us*).<sup>28</sup>

In this passage, Martins (2013) highlights the transformative role of the interpreter in the classroom. By positioning themselves within the space of inclusion, the interpreter does more than just facilitate communication; they become a catalyst for change in both the classroom dynamic and the teacher's approach to teaching. The interpreter's presence reshapes the class, turning it into something new and unique, which is only possible through the relationship between the interpreter and the deaf student. This underscores the idea that the interpreter's role extends beyond translation, making them an active participant in creating a more inclusive and adaptive learning environment.

## FINAL CONSIDERATIONS

One of the challenges for an interpreter in the early years is that their role often extends beyond merely translating between two languages, as the job requires adapting materials for the child. This was the instance in which work was done with João. Initially, there were significant difficulties in adapting and making the class inclusive, in collaboration with the classroom teacher. This dynamic demanded more time as it was necessary to learn new signs according to the content of each subject and guide the teacher in the preparation of activities.

The discussion generated around the role of the educational interpreter in this work led to several reflections on their performance, the difficulties encountered in the school interpretative process, the functions and overload experienced in the classroom, and the discrepancies between their assigned duties and the practices carried out. There are still aspects related to educational

---

<sup>28</sup> “[...] coloca-se no espaço de incluir o aluno e faz de sua presença uma possibilidade de mudança no cotidiano da aula, nos fazeres do professor, ele (intérprete) altera o pensado e faz da aula outra coisa; ‘algo’ que só pode ser feito na relação com o surdo.” (Martins, 2013, p. 50-51).

interpreters that need to be investigated regarding their role in the classroom and their actual performance.

As the entry of these professionals into the school environment is relatively recent, they are still often seen as the providers of inclusion. However, this perception needs to be addressed within the school environment so that it is understood by all and the attitudes towards such situations. The presence of deaf students in schools also represents the introduction of a new linguistic culture, and thus, there should be a pursuit within the school for an environment that is favorable to this audience. The formation of educators needs to be reevaluated concerning learning about diversity.

## REFERENCES

ALBRES, N. de A.; RODRIGUES, C. H. The functions of the educational interpreter: Between social practices and educational policies. *Revista de Estudos do Discurso/UFSC*, 16-41, 2018.

ALENCAR, A. da S. *A aquisição de linguagem/Libras e o aluno surdo: Um estudo sobre as formas de comunicação e interação na escola e na família* (Master's thesis). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourados, 2016. Available at: <http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/AUR%C3%89LIO%20DA%20SILVA%20ALENCAR.pdf>. Accessed July 24, 2018.

ALVES, S. D. A. W. *Elsa surda em uma aventura da linguagem: A trajetória linguística de uma criança surda em processo de aquisição tardia da Libras* (Master's thesis). Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2019. Available at <http://www.ppgletras.ufv.br/wp-content/uploads/2018/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Final-Sirlara.pdf>. Accessed June 27, 2020.

BRAZIL. Law No. 9.394, of December 20, 1996. Establishes the guidelines and bases of national education. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, December 23, 1996.

CARVALHO, N. S. de A.; SILVA, C. A. F. da. Inclusive education for the deaf. *Revista Virtual de Cultura Surda*, 13, 1-25, 2014.

GESSER, A. Interpreting while teaching and teaching while interpreting: Positions assumed in the interpretive act in the context of inclusion for the deaf. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 35, n. 2, 534-556, 2015.

ITARARÉ, M. I. Brazilian Sign Language in early childhood education and the initial years of elementary education: The role of the Libras interpreter. In A. C. G. Silva et al. (Org.), *Reflexões relacionais, organizacionais e deliberativas dos saberes*. UTFPR and Secretaria Municipal de Educação de Pinhais, 2017.

LACERDA, C. B. F. The school inclusion of deaf students: What do students, teachers, and interpreters say about these experiences. *Caderno Cedes*, v. 69, n. 26, 163-184, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000100011>.

MASUTTI, M. L.; SANTOS, S. A. Intérpretes de Língua de Sinais: Uma política em construção. In R. M. de Quadros (Org.), *Estudos Surdos III*, Arara Azul, p. 148-167, 2008.

MARTINS, V. R. de. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criação do sujeito*. (Master's thesis). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MARTINS, V. R. de O. *Posição-mestre: Desdobramentos foucaultianos sobre a relação de ensino do intérprete de Língua de Sinais Educacional* (Doctoral thesis). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARCON, A. M. The role of the Libras translator/interpreter in understanding concepts by the deaf. *Revel*, 2012. Available at <http://www.revel.inf.br/files/644681b81f2cb7f90f93b613729ef637.pdf>. Accessed April 1, 2019.

PEREIRA, S. A.; SHITSUKA, D. M.; FERREIRA, F. J.; SHITSUKA, R. Case study methodology. In: *Metodologia da pesquisa científica*. UFSM, 2018.

PIZZIO, A. L.; QUADROS, R. M. de. *Aquisição da Língua de Sinais*. UFSC, 2011. Available at [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto\\_Base\\_Aquisi\\_o\\_de\\_l\\_nguas\\_de\\_sinais\\_.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecific/aquisicaoDeLinguaDeSinais/assets/748/Texto_Base_Aquisi_o_de_l_nguas_de_sinais_.pdf). Accessed July 28, 2020.

QUADROS, R. M. de. The Brazilian Sign Language and Portuguese interpreter. MEC SEESP, 2004. Available at <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf>. Accessed June 27, 2020.

SIBILIA, P. ME, me, me... you and all of us. In: *O show do eu: A intimidade como espetáculo*. Nova Fronteira, 2008.

SKLIAR, C. B. *A surdez: Um olhar sobre as diferenças*, 5. ed. Mediação, 2011.

SILVA, A. de L. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Das abordagens teóricas à prática pedagógica*. (Undergraduate thesis). Universidade Estadual da Paraíba, PB, 2013.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

MAR. - 2025

ISSN: 2966-1439

P.168-200

## A INTERSEÇÃO ENTRE FATO E BOATO:

### ANÁLISE DISCURSIVA DA ENCENAÇÃO DA POLÊMICA NA MÍDIA GOVERNAMENTAL

THE INTERSECTION BETWEEN FACT AND RUMOR: DISCURSIVE ANALYSIS OF  
THE STAGING OF PUBLIC CONTROVERSY IN THE GOVERNMENT MEDIA

Maria Eduarda de Carvalho Bigonha Pinto<sup>1</sup>

Rony Petterson do Valle<sup>2</sup>

#### RESUMO:

Este artigo tem como objetivo fazer uma análise discursiva de notícias de verificação de boatos sobre o Governo de Dilma Rousseff, no site *Fatos & Boatos*. Dessa forma, buscamos compreender como a enunciação se relaciona com a polêmica na construção do discurso, entre fatos e boatos. Para isto, utilizamos a proposta de Ruth Amossy para análise da polêmica, bem como os pressupostos teóricos da Análise do Discurso e da Teoria Semiollingüística, de Patrick Charaudeau. Além disso, verificamos como se dá a interseção entre os fatos e os boatos presentes no *corpus* mediada por uma polêmica encenada, sendo responsável por produzir efeitos de sentido através do embate, também encenado, de opiniões antagônicas.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso. Teoria Semiollingüística. Mídia governamental. Notícia. Boato.

#### ABSTRACT:

This article aims to carry out a discursive analysis of news to verify rumors about Dilma Rousseff's Government, on the *Fatos & Boatos* website. In this way, we seek to understand how enunciation relates to public controversy in the construction of discourse, between facts and rumors. For that, we use Ruth Amossy's proposal for analyzing public controversy, as well as the theoretical presuppositions of Patrick Charaudeau's Discourse Analysis and Semiollingüistic Theory. Furthermore, we

<sup>1</sup> Universidade Federal de Viçosa - <https://orcid.org/0009-0008-4523-4990>

<sup>2</sup> Universidade Federal de Viçosa - <http://orcid.org/0000-0002-0123-9828>

verified how the intersection between the facts and rumors present in the corpus is mediated by a staged public controversy, responsible for producing effects of meaning through the clash, also staged, of antagonistic opinions.

**Keywords:** Discourse Analysis. Semiolinguistic Theory. Government media. News. Rumors.

## INTRODUÇÃO

Em 2015, Dilma Rousseff iniciou seu segundo mandato como presidenta do Brasil, após as eleições que ocorreram em outubro do ano anterior. Através de uma disputa acirrada, Rousseff, filiada ao Partido dos Trabalhadores (PT), é reeleita para a presidência com uma diferença de apenas 3,6% para Aécio Neves, candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB)<sup>3</sup>. Mesmo com um resultado inicialmente positivo para a candidata do Partido dos Trabalhadores, após a posse presidencial, o aumento de manifestações desfavoráveis ao Governo ocorreu de forma exponencial<sup>4</sup>, indo de manifestações públicas nas ruas até perseguições da mídia através de notícias sobre os acontecimentos da época. Ainda que reeleita de forma democrática, os pedidos para uma possível destituição da presidenta pairavam na voz do povo e eram colocados em pauta constante na mídia, chegando à Câmara dos Deputados em julho de 2015. O impeachment ocorreu mais tarde, em 31 de agosto de 2016. Contudo, seu início se deu de forma progressiva com auxílio de repercussões midiáticas como combustível para o caos, em uma sociedade atordoada por problemas econômicos, corrupção e crescente polarização política.

A seleção estratégica dos acontecimentos retratados na mídia foi ficando cada vez mais explícita à medida que mais rumores sobre esquemas de corrupção e possíveis medidas para conter o efeito causado por Dilma Rousseff apareciam. Essa escolha teve uma crescente em 2013 devido à diminuição da popularidade da presidenta. Dessa forma, informações que descredibilizavam o Governo ou que evidenciavam o caráter negativo das decisões tomadas pela presidenta eram postas em destaque. Com efeito, a criação de notícias que continham construções polêmicas

---

<sup>3</sup> Os dados quantitativos foram obtidos a partir de uma interpretação do comunicado publicado pela Casa Civil.

<sup>4</sup> De acordo com o mapa das manifestações no Brasil, publicado pelo G1.



como padrão se tornou mais comum. Isso dificultava ainda mais o contato do público com informações bem fundamentadas e tornava difícil a compreensão do cenário político da época. É nesse contexto que surge o site, de caráter oficial, criado pelo Governo para verificação de boatos intitulado *Fatos & Boatos*. O site visava à consolidação dos fatos ocorridos e o tratamento de boatos novos ou antigos (que surgiram no primeiro mandato de Dilma Rousseff, por exemplo).

A partir do exposto, voltaremos nosso olhar para a possibilidade de que um canal de verificação, que objetiva instaurar a informação “verdadeira”, possa utilizar estratégias para construir seu discurso a partir das mesmas manifestações polêmicas as quais quer combater. Com base nessa questão, o presente artigo tem como objetivo compreender, a partir de uma análise semiolinguística do discurso, como as notícias veiculadas no site *Fatos & Boatos* foram construídas. Isso será feito a partir da descrição dos modos de organização do discurso, seguindo Charaudeau (2019), a fim de compreender o funcionamento discursivo e os níveis de construção da polêmica. Além disso, tentaremos compreender como a polêmica é gerenciada no site, servindo como estratégia de construção em um espaço interseccional presente entre “fatos” e “boatos”, seguindo as ideias propostas por Amossy (2017).

Isto posto, constituímos um *corpus* com 15 notícias de verificação publicadas pelo site *Fatos & Boatos* contendo boatos relacionados ao Governo no ano de 2015<sup>5</sup>. Para desenvolvimento do trabalho, o separaremos em três seções. Na seção 1, discutiremos o conceito de fatos e boatos, e a relação entre tais termos. Já na seção 2, trataremos dos pressupostos teóricos e metodológicos que serviram de base para a realização das análises. Na seção 3, apresentaremos os resultados das análises das notícias a fim de compreender a relação entre a enunciação e a polêmica. Com base nessas questões, tentaremos identificar os moldes utilizados pela polêmica para transpassar quaisquer tipos de enunciação.

## 1 O ENTRELAÇAMENTO DOS FATOS E DOS BOATOS

---

<sup>5</sup> O portal em questão foi retirado do ar em julho de 2022 e, para ser utilizado nesta pesquisa, foi recuperado através da ferramenta digital *Wayback Machine*, do *Internet Archive*. Todos os excertos utilizados foram retirados de tal recuperação.

## 1.1 FATO

Ainda que a definição de “fato” seja objeto de reflexão de muitos estudiosos e filósofos, partiremos do senso comum para nos aproximarmos de como ela é pensada dentro da sociedade. Inicialmente podemos dizer que há uma associação entre os fatos e a verdade e que, por isso, nas comunicações sociais, trata-se um fato como o maior centro de informações verdadeiras que se pode ter.

Segundo Bunge (2002), o conceito de fato se liga à noção de uma ocorrência possível da realidade. A questão da “possibilidade” não descredibiliza o que parte do exposto como fato, devido aos embasamentos aos quais é relacionado: o uso de fontes e provas que sustentam o caráter positivo do que é relatado nas informações apresentadas. Dessa forma, podemos supor que o fato se afasta da opinião, do juízo de valor e dos boatos, e se aproxima da noção de verdade, do mundo como ele é. Porém, essa hipótese apresenta problemas quando adentramos no campo jornalístico.

Embora construído com bases sólidas, levando em consideração que, de acordo com Koch (2001, p. 29), todo uso da linguagem é essencialmente argumentativo, quando tratados dentro dos meios midiáticos, os fatos podem carregar consigo formas de interpretação do mundo implícitas. Isto é, ao se abordar um acontecimento, mesmo visando total objetividade, um modo de dizer será selecionado e, assim, haverá um julgamento pré-estabelecido, ainda que mínimo, a partir das formas de se exprimir o acontecimento. É, pois, nesse espaço mínimo que as dúvidas quanto à veracidade das informações podem ser fundadas.

Ao pesquisarmos sobre o conceito dicionarizado de fato, não encontramos definições atreladas ao significado de notícia. Ainda assim, os termos são propostos, de maneira comum nas relações sociais, como sinônimos. É perceptível que, devido a isso, os impactos relacionados à credibilidade direcionada às produções desse gênero textual são crescentes: ao lermos uma notícia, automaticamente nos lembramos de sua proximidade com a exposição dos fatos, que, por si só, traduzem o que é verdade, ou seja, os fatos podem ser descritos tanto como “o que é verdadeiro, real” quanto como “o que está em questão” (*LAROUSSE CULTURAL*, 1998, p. 2365). Desse modo, percebemos que os fatos são vistos como a leitura que

deve ser feita do mundo, mas que também podem ser apenas o que se destaca em determinado momento, nos fazendo refletir sobre quais motivos e objetivos poderiam levar a esse destaque.

Neste trabalho, trataremos os fatos como sendo aquilo que manifesta a verdade, o oposto ao inventado, diferenciando-o dos boatos — mesmo que em determinado nível passem por caminhos comuns para serem construídos — e sabendo que, em sua essência, um fato seja apenas um consenso reiterado repetidamente e, devido a isso, encerra o espaço para questionamentos (Kapferer, 1993, p. 4-10). Desse modo, os fatos são o que se deseja chegar para proposição de um acontecimento, é o mais alto nível de credibilidade dentro de nossos meios sociais.

## 1.2 BOATO

Podemos pensar que, a partir das relações sociais, surgem os mais diversos tipos de experiências, sejam elas individuais ou em comunidade (IASBECK, 2000, p. 11-26). Assim, ao nos relacionarmos com o outro compartilhamos uma percepção do mundo, uma visão da realidade antes apenas individual, e que agora será externalizada para a coletividade dos espaços sociais. É nesse cenário que os “boatos” surgem de maneira quase tão antiga quanto as primeiras formas de comunicação, inicialmente construídos através da expressão oral, serviam como ferramenta de expansão e transmissão de conhecimentos sobre as mudanças iminentes do mundo à nossa volta, como veremos.

O termo boato é normalmente compreendido como uma informação expressa de maneira anônima, divulgada sem comprovação, mas não como uma inverdade. Segundo o *Dicionário Houaiss* (2009, p. 65), “boato é uma notícia muito propalada, mas não necessariamente falsa” e, de acordo com a *Grande Enciclopédia Larousse Cultural* (1998, p. 810), é uma “notícia ou novidade que circula na boca do povo, sem origem conhecida que autentique”. Ou seja, os boatos estão no limiar do desconhecido, e, a partir desse pressuposto, são pensados apenas como uma informação não oficial que deve ser verificada.

De acordo com Kapferer (1993, p. 4), desde os primórdios, “o boato veiculava as informações, fazia e desfazia as reputações, precipitava os motins ou as guerras”. Logo, percebemos que o propósito desse discurso não aparece, necessariamente, sempre atrelado às inverdades ou em contradição aos fatos. Pelo contrário, o boato seria responsável por revelar importantes questões que, por razões desconhecidas, ainda não estariam em domínio público. Para ser construído, segundo Kapferer (1993, p. 5), o boato primeiro necessita se relacionar com o ocorrido, com o acontecimento primário que, em sua face inicial, não sofreu interferência da leitura de mundo de outrem. Depois, as reflexões que poderão surgir a partir desse contato caberão não só às percepções de reprodução da realidade, mas também às experimentações possíveis entre o indivíduo e o acontecido. Dessa forma, as ligações lógicas nesse processo poderão compreender o domínio fantástico e tenderão ao fantasioso, modificando o ocorrido inicial de forma com que o próprio indivíduo possa verdadeiramente acreditar em sua criação. É a partir disso que os boatos surgem, se tornando uma simulação da realidade à qual nem sempre será totalmente inventada, uma vez que trazem em sua essência a experimentação do fato. Contudo, como dito anteriormente, será apenas uma simulação, sem comprovação ou evidências para serem firmadas, e terá em seu cerne uma possibilidade interpretante do mundo.

Com o surgimento das mídias digitais, a necessidade de se ter provas sobre a veracidade das informações se tornou essencial na transmissão do conhecimento, porém movidos dentro do espaço da dúvida, os boatos não perderam sua importância. Assim, o espaço em que os boatos se movem, é o espaço do não-dito, isto é, da possibilidade de revelação do verdadeiro, de informações confidenciais ou escondidas da comunidade.

Com o crescimento das mídias digitais, as quais não suprimiram a existência dos boatos, as formas de operar<sup>6</sup> a construção dessa forma de comunicação também emergiu. Hoje existem formas de se identificar um boato, mas as formas de se esconder a natureza desses boatos também evoluem. Logo, o território de

---

<sup>6</sup> Existem diversas estratégias e procedimentos que podem contribuir para a construção de boatos, como o uso do exagero, da generalização, do humor, do amálgama, entre outros possíveis. (Charaudeau, 2022, p. 92).

comunicação ao qual pertence é marcado pelo uso de estratégias que fazem com que a propagação de boatos vire uma fonte de poder. Quanto maior o número de informações novas ou confidenciais, furos de reportagens e curiosidades acerca de assuntos em destaque, maior poder se tem dentro do imaginário coletivo.

O boato, então, ressoa na mente dos indivíduos como verdades absolutas, apresentadas para o bem-estar social. Então, ainda que seja verificado e anulado posteriormente, sobrevive no imaginário da comunidade. Contudo, é necessário destacar que a necessidade de verificação da veracidade dos boatos ainda se faz presente, visto que não podemos confundir essas leituras do mundo com produções jornalísticas.

### 1.3 A PROXIMIDADE ENTRE FATOS E BOATOS

Apesar de os fatos nada terem a ver com questionamentos individuais, as possibilidades de leitura feitas a partir deles são exercícios manifestos, devido à subjetividade, isto é, a partir do contato individual com o mundo que surgem as percepções da realidade. Desse modo, mesmo que não seja possível questionar o fato e sua veracidade, é possível que se tenha diferentes leituras de um mesmo acontecimento (Charaudeau, 2022, p. 38), o que pode gerar transformações disformes que transgridam a realidade factual apresentada. Por outro lado, os boatos não apresentam padrões regulares em sua construção, mas, mesmo assim, são capazes de agitar a sociedade e criar expectativas para o que se possa vir.

Nesse cenário, surgem os boatos que são capazes de simular os acontecimentos a partir de leituras próprias, se infiltrando nas mídias digitais a partir do compartilhamento comunitário de informações. Além disso, são criados em função de uma rede lógica de informações, uma vez que se dirigem a situações concretas. Logo, os boatos se relacionam às possibilidades de interpretação com a fundamentação lógica cabível, inicialmente, apenas ao fato. É dessa maneira que, nos baseando em Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 75-83), notamos o caráter intrínseco que os fatos têm na constituição dos boatos: esses, apesar de surgirem de leituras subjetivas sem embasamento, só existem se aqueles com real comprovação

criarem motivação. Portanto, podemos dizer que não há boato sem incitação, sem o primeiro impulso, e esse só pode ser criado a partir de fatos.

#### 1.4 FATO E BOATO NO SITE *FATOS & BOATOS*

Após a reflexão apresentada anteriormente, trataremos de como os conceitos apresentados são mostrados dentro do *corpus* desta pesquisa: o site governamental *Fatos & Boatos*. Criado em 17 de dezembro de 2015 — próximo à data de anúncio da cassação do mandato de Dilma Rousseff —, o site *Fatos & Boatos* era gerenciado pela Secretaria de Comunicação Social por meio do Gabinete Digital e tinha como objetivo promover a desconstrução de informações falsas circulantes nas mídias digitais. A ferramenta, como descrito em sua página principal, visava auxiliar a identificação de informações consumidas nas redes sociais, de forma simples e lúdica<sup>7</sup>, buscando aproximar a população dos fatos verdadeiros ocorridos no Brasil.

O site era composto por uma seleção de textos que traziam informações sobre os boatos, juntamente de uma explicação para o acontecimento em questão. Além disso, o portal também contava com outras subdivisões, tais como um canal de ouvidoria, uma lista de oito motivos para compartilhar apenas verdades e um informativo sobre o que eram boatos, sempre buscando reforçar o que era um boato e como lidar com essa forma de comunicação. Não se tem a razão exata para a seleção dos boatos pelo site, mas o que se observa é que todos traziam em seu cerne falas relacionadas ao Governo da época. O site traz em sua página principal uma definição de boato do *Dicionário Aulete*, em edição não especificada, como é mostrado a seguir:

O boato segundo o dicionário Aulete é uma história ou notícia que se divulga sobre alguém ou algo, sem que se confirme sua origem ou veracidade; uma notícia ou informação sem fundamento. Ele contém mensagens que geram algum tipo de indignação, culpa, medo ou pena, fazendo com que as pessoas se sintam provocadas a passarem o boato para frente (Portal Brasil, 2015a).

---

<sup>7</sup> O site dispõe de vídeos, imagens com desenhos de autoria própria e linguagem jovial para construir sua verificação. Nesse sentido, o lúdico é utilizado de forma ampla como sendo uma ferramenta geradora de criatividade capaz de tornar os textos mais acessíveis ao público. O objetivo, nesse caso, é facilitar a compreensão das informações apresentadas.

A partir dessa definição, à qual não se pode comprovar a veracidade devido à não disponibilidade da fonte utilizada na íntegra, podemos perceber que os boatos são relacionados ao que é falso, sem comprovação, e como uma forma de manipulação social. Traçando um paralelo com o dicionário *Aulete Digital*, a definição trazida por ele se distancia da apresentada pelo site: boato é uma notícia, novidade, que circula no público, sem autor conhecido que a autentique. Mesmo com a distância entre as definições, podemos perceber que o posicionamento do site quanto aos boatos é negativo, afinal, eles são tratados como um problema a se combater, algo que não deveria estar circulando entre a comunidade, cabível até a denúncia formal.

É válido destacar que a definição de fato não é exposta em nenhum momento no site, porém é percebido, por meio de outras informações (como a própria utilização da nomenclatura nas verificações), que os fatos são relacionados ao que é noticiado por fontes confiáveis, como o próprio Governo, e que trazem a verdade. Pensando nisso, podemos perceber que os fatos estão do lado que se pretende fazer crer e não são tratados como possibilidades de se ver o mundo, como apresentado anteriormente, mas como a única opção possível e cabível. Dessa forma, mesmo que o site não faça uma menção específica aos fatos, apenas a colocação dos boatos como vilões é capaz de gerar uma impressão de que seu oposto — as notícias do site — seja o lado confiável, ainda que ambos possam compartilhar de características similares.

## **2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS PARA UMA ANÁLISE DISCURSIVAS DO SITE *FATOS & BOATOS***

### **2.1 O ATO DE LINGUAGEM E SEUS COMPONENTES ESTRUTURAIS**

De acordo com Charaudeau (2019), o ato de linguagem não deve ser pensado apenas como a relação entre um receptor e um emissor em um contexto de produção de uma mensagem. Na verdade, ele deve ser visto como um encontro dialético entre o processo de produção e o processo de interpretação, se tornando um ato inter-enunciativo composto por quatro sujeitos os quais serão os protagonistas da



linguagem, detentores de determinados saberes capazes de identificar uma assimetria quanto aos processos de produção e interpretação do ato de linguagem. Portanto, se faz valer a importância dos sujeitos da linguagem para compreender os desdobramentos que fazem parte do ato.

Em primeiro lugar, voltando nossa atenção ao espaço externo da linguagem, encontramos um sujeito que faz parte desse campo: O EUc. Também chamado de sujeito comunicante, o EUc participa do ato da linguagem em sua totalidade, interferindo no processo interpretativo do destinatário com quem tem contato durante o processo comunicativo. Segundo Charaudeau (2019), esse sujeito é responsável pela organização do discurso, ainda que se posicionando externamente ao ato de linguagem. Além disso, pode ser definido como um ser social, o qual maneja estratégias para performar na construção discursiva. Ele, ainda que agindo como testemunha do real<sup>8</sup>, depende de um ser interpretante que compartilhe dos mesmos conhecimentos para compreender as informações subscritas no ato.

Já o sujeito enunciador, chamado de EUe, é um ser de fala presente, de maneira implícita ou explícita, no ato de linguagem. Apesar de definido como sujeito enunciador, esse EUe corresponde, apenas, a uma imagem de enunciador que o sujeito interpretante cria como hipótese de existência. Ao EUe se agrega um instituto exclusivamente linguageiro, ou seja, a ele se espera apenas o trabalho de materialização da linguagem em formato de discurso. Desse modo, esse sujeito é transparente já que é somente dentro da particularidade do ato de linguagem que assume configurações para construção de seu discurso, as quais terão certo efeito sob seu interpretante. No entanto, a transparência ligada ao EUe é apenas parcial, uma vez que o ato de linguagem também é composto por um sujeito externo à linguagem, o qual carrega características distintas.

No que se refere aos sujeitos responsáveis pela zona de recepção do discurso, Charaudeau (2019) afirma que há um destinatário ideal imaginado por EUc, a quem criará o discurso pensando nas adequações necessárias para que o interlocutor fabricado compreenda as produções discursivas. Esse destinatário ideal é chamado de TUd. Por outro lado, há um ser externo ao ato enunciativo, o qual é responsável

---

<sup>8</sup> De acordo com Charaudeau (2019, p. 51), não é inscrito valor absoluto ao “real”, mas um valor de estatuto da linguagem.

pelos processos de interpretação do que é discursado: o TUi. Esse sujeito está presente no ato de linguagem fora do processo de produção, isto é, não é levado em consideração pelo locutor nem antes nem durante a construção discursiva. Contudo, a ele se garante autonomia para, a partir do contato com o discurso, criar múltiplas possibilidades interpretativas que podem ir além do imaginado pelo locutor.

De acordo com a ideia de que “todo ato de linguagem resulta de um jogo entre o implícito e o explícito” (Charaudeau, 2019, p. 52), dizemos que há uma *mise-en-scène* composta por sujeitos inscritos em dois circuitos, um interno e outro externo, de produção do saber. Pensando nisso, para que o ato seja bem-sucedido, deverão ser utilizados contratos e estratégias dentro da encenação do ato. Em relação ao contrato, compreendemos que seja definido a partir do acordo implícito entre os parceiros da linguagem sobre as representações linguísticas, as quais definirão se ambos compartilham das mesmas competências para concretizar a comunicação. Os contratos são diversos, no entanto estão submissos às condições de produção. É dessa maneira que a teoria semiolinguística propõe a existência de um contrato de comunicação capaz de definir os papéis assumidos pelos sujeitos falantes e as restrições as quais são submetidos ao iniciarem uma interação. Tal acordo contractual, velado, mais ou menos transparente aos sujeitos e implicado ao ato de fala, considera determinadas construções languageiras expressas em práticas sociais durante um ato de comunicação, estabelecendo um determinado contrato de linguagem.

De acordo com Charaudeau (2019), um ato de comunicação pressupõe não apenas um espaço de restrições proposto pelo contrato, mas também um espaço de manobra, que evidenciaria o jogo de interesses entre os sujeitos, já que todo ato implica a existência de um sujeito que quer agir sobre outro, utilizando de estratégias para construção de seu discurso. Ainda de acordo com o autor, em relação a essas estratégias, podemos dizer que têm sua formação a partir da intencionalidade do locutor, sendo fabricadas em meio ao contrato que estão inseridas. Desse modo, a organização da *mise-en-scène* será fundamentada a partir dos efeitos de sentido os quais se quer causar ao interlocutor, já que as estratégias são formadas a partir das intencionalidades do sujeito. Isto posto, pode-se dizer que os sujeitos estão imersos em um jogo no qual se tem como base não só a

imprevisibilidade quanto à interpretação do interlocutor, mas também a conscientização do locutor na produção dos efeitos desejados em seu discurso. Tal reflexão nos leva até outro componente da construção e da organização discursiva: os modos de organização do discurso.

## 2.2 MODOS DE ORGANIZAÇÃO DO DISCURSO: ENUNCIÇÃO EM FOCO

Para Charaudeau (2019), a linguagem não é transparente. Assim, a intencionalidade presente nos atos de fala assume uma diversidade de formas que esconde o não dito por trás do dito. Dessa maneira, é possível compreender a intencionalidade, que é implícita, a partir do que é explicitamente declarado através de usos estratégicos da linguagem. Nesse sentido, os modos de organização do discurso se manifestam nessas construções, que, com respaldo de categorizar as interações sociais, buscam compreender as especificidades de cada procedimento linguístico. Portanto, dentro de uma situação de comunicação, que detém suas estratégias e restrições próprias, os sujeitos se inserem em uma espécie de encenação, também chamada *mise-en-scène*, e podem utilizar das “categorias da língua ordenadas nos modos de organização do discurso para produzir sentido, através das configurações de um texto” (Charaudeau, 2019, p. 75). Isto é, os modos de organização do discurso são o agrupamento categórico dos procedimentos linguísticos utilizados para determinadas finalidades nas construções discursivas, podendo ser ordenados em diferentes modos. No entanto, devido ao peso particular que o modo enunciativo mantém enquanto peça-chave para a construção dos outros modos — se fazendo presente, também, em todas as construções discursivas — seus componentes terão destaque quanto às categorias do discurso.

Em virtude disso, inicialmente, é preciso destacar que o modo enunciativo “intervém na encenação de cada um dos três outros modos de organização” (Charaudeau, 2019, p. 74). Por isso, se torna aquele que, através de uma função particular dentro do discurso, é capaz de marcar a posição e a relação entre os interlocutores. Também tem como foco os protagonistas da linguagem, ou seja, aqueles que em uma encenação constituem a ordem do dizer. Além disso, é responsável por estabelecer relações de influência entre interlocutores, bem como,

na construção do ato, indicar a formação de componentes do dispositivo comunicativo que se desdobram em comportamentos alocutivos, elocutivos ou delocutivos.

No que se refere ao comportamento alocutivo, estabelece-se uma posição de influência entre interlocutores. Assim, o locutor age sobre o interlocutor em uma tentativa de determinar um comportamento. Devido à posição de influência presente nessa relação, os sujeitos ganham “papéis languageiros” de superioridade ou inferioridade, a depender da situação de comunicação. As modalidades que compõem o comportamento alocutivo se dividem entre essas duas possibilidades de papéis, se configurando em “uma relação de força em que o locutor se coloca em posição de superioridade com relação ao interlocutor” ou em “uma relação de pedido na qual o locutor se coloca em posição de inferioridade com relação ao interlocutor” (Charaudeau, 2019, p. 86). Nesse comportamento, então, tem-se um ponto de vista baseado na ação manifestada ao outro, fazendo com que o locutor se coloque no discurso para criar reações desejadas ao interlocutor.

Já no comportamento elocutivo “o sujeito falante enuncia seu ponto de vista sobre o mundo, sem que o interlocutor esteja implicado nessa tomada de posição” (Charaudeau, 2019, p. 83). Isso significa que a relação com o interlocutor não terá o maior destaque, conferindo este lugar à relação do locutor consigo mesmo. Dessa forma, o sujeito falante estará interessado em tratar das implicações de sua subjetividade. Por não implicar o locutor na construção discursiva, as categorias que compõem tal comportamento são definidas a partir de um “ponto de vista sobre o mundo” e se desdobram em outras categorias modais que posicionam o interlocutor em papel de destaque.

Por fim, temos o comportamento delocutivo, no qual “o falante se apaga de seu ato de enunciação e não implica o interlocutor” (Charaudeau, 2019, p. 83). Nele, o locutor se coloca como testemunha e porta-voz dos discursos impostos a ele. Tais discursos não correspondem, em teoria, ao discurso do locutor, fazendo com que a tomada de posição seja desvinculada. Há duas possibilidades para apresentação do objetivo desse comportamento. A primeira está relacionada ao grau de asserção, a qual apresenta um propósito que se autoimpõe, sem influências alheias. É nesse caso que as modalidades presentes no modo elocutivo se transformam em modalidades

do modo delocutivo, fazendo com que os modos de dizer antes voltados ao “eu” sejam transpostos a um modo de dizer típico de reprodução de “conhecimentos do mundo”. A segunda, tem propósito de relatar a produção de um outro sujeito. Nesse caso, o que é relatado é o que outro locutor construiu, reproduzindo o modo com o qual o fez.

### 2.3 AS ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS: LEGITIMAÇÃO E CREDIBILIDADE

Com base em Charaudeau (2010), a individualidade do sujeito se constitui através de estratégias. Isto é, ao criar seu discurso, o sujeito expressa sua individualidade e, para isso, precisa manejar algumas estratégias discursivas em sua construção, tais como as estratégias de legitimação e de credibilidade.

Em primeiro lugar, as estratégias de legitimação, segundo Charaudeau (2010), “são mobilizadas quando o sujeito falante não está certo disso ou quando ele pensa que ele não está suficientemente legitimado aos olhos de seu interlocutor”. Logo, fará o uso de construções que insiram o locutor dentro de um estatuto de poder diante do que fala. Esse estatuto corresponde à permissão de se poder — ou não — dizer determinada informação em razão das características de quem a reproduz. Isto significa que, através da valorização que o interlocutor dá a seu locutor, o discurso pode ou não valer como legítimo. Por essa razão, para ser considerado como verdadeiro, o interlocutor cria maneiras de se posicionar como autoridade no que diz, colocando-se de forma superior ao outro. Para isso utiliza, também, as estratégias de credibilidade na construção de seu discurso.

Em segundo lugar, as estratégias de credibilidade, que de acordo com Charaudeau (2010), se mobilizam visando aceitação do discurso pelo locutor. Dessa maneira, o locutor tenta mobilizar todas as ferramentas que pode para tornar seu discurso digno de crença. Essas ferramentas podem ser provas concretas, como dados numéricos, ou através da voz de outro sujeito que já tem autoridade para tratar de determinado assunto. Assim, o sujeito locutor traz para seu discurso as vozes de sujeitos os quais têm poder estabelecido – como um especialista no assunto, por exemplo. Dessa maneira, o locutor “pega emprestado” para seu discurso, o discurso do outro, o qual já conquistou domínio legítimo nos espaços.

Tais estratégias são responsáveis por, em um ato de linguagem, auxiliarem a construção discursiva. Estão inseridas, portanto, dentro do espaço de manobra o qual o locutor pode assumir em suas enunciações. A partir dessas estratégias é possível perceber que, com base na visada desejada, o locutor percebe quais as melhores ferramentas disponíveis e cria seu raciocínio imaginando que ele será o melhor modo de alcançar seus objetivos.

#### 2.4 A POLÊMICA E SEUS COMPONENTES

De acordo com Amossy (2017), o conceito de “polêmica” traz junto de si a previsão de uma má reputação, ainda que não seja, necessariamente, um problema a ser eliminado das interações sociais. Com isso, o contato entre polêmica e público ocorre, na maioria das vezes, a partir de questões de grave impacto na sociedade. Além disso, a necessidade de se posicionar de maneira favorável ou desfavorável à polêmica se torna uma ação quase obrigatória diante do embate entre lados opostos que requerem uma escolha.

Para entendermos o conceito de polêmica, devemos compreender sua finalidade, já que tal conceituação, ainda que ampla, deve ser interligada *a priori* a um conceito anterior: o dissenso. Apesar de o termo “dissensão” ter múltiplos significados, iremos tratá-lo como “uma discordância, como uma profunda, ou até mesmo violenta, diferença de opiniões” (Amossy, 2017, p. 17). O dissenso é posto como contrário ao consenso, já que se insere dentro de um espaço democrático. Isso se prova uma vez que o desacordo não se refere apenas à falta de harmonia, mas também à possibilidade de coexistência de manifestações plurais sem que haja necessidade de adesão única entre os pares.

Nesse sentido, a polêmica deve, segundo Amossy (2017), se voltar a um debate de interesse público pautado em um assunto da atualidade, para que cumpra sua função de atitude democrática no espaço social. Ao adentrar nesse espaço, porém, deve tomar consciência dos modos que aparecem os discursos no meio público, os quais são voltados a propor o choque de opiniões antagônicas. Além disso, a polêmica, apesar de efêmera, deixa vestígios que, ainda com base na autora, se confirmam através de um *continuum*, ou seja, a polêmica se forma em um espaço de

ressurgência de informações. Portanto, para que haja polêmica é preciso que pontos de vista antagônicos não apenas se choquem, mas também dialoguem entre si, mostrando razões para apoiar ou refutar determinada causa — seja ela adepta, seja ela adversária.

Ainda de acordo com Amossy (2017), para se criar o dispositivo de encenação da polêmica é necessário um proponente (aquele que propõe o início de um debate), uma asserção sobre o mundo (responsável pelo embate de opiniões) e um oponente (que se coloca e é colocado como adversário, por ter opinião distinta ou por não se deixar-crer em uma opinião primeira). Desse modo, a polêmica não só se inscreve na existência de um contradiscurso, mas também desempenha um papel enunciativo. Pode-se dizer que a polêmica se torna uma modalidade do discurso uma vez que perpassa diversos enunciados, apresentando características de ancoragem com movimentos próprios, tais como a dicotomização, a polarização e a desqualificação do outro. Em suma, a polêmica é identificada a partir dos movimentos que a compõem.

Trataremos as definições dos movimentos com base em Amossy (2017). Em primeiro lugar, entende-se a dicotomização como a eliminação de duas opções opostas, ou seja, se há duas proposições contrárias e irreduzíveis, o choque antagônico gera a radicalização do embate tornando o consenso impossível. Já a polarização é a divisão social que ocorre quando um contraste marcado por dois lados opostos se manifesta através da fusão dos demais participantes, formando um grupo maior através da identificação entre os valores e a rejeição a seu opositor. Esse, como em um campo de guerra, é dividido entre o lado do “nós” e o lado do “eles”, causando um efeito manada que reforça a polêmica. Por fim, a desqualificação do outro, a qual traz a identidade de um grupo apresentando um grupo oposto de maneira negativa, evidencia os contrastes presentes nas identidades de maneira exagerada a fim de causar controvérsia e enfraquecer as razões do adversário.

Em suma, por funcionar dentro do espaço público, a polêmica é encenada através de uma espetacularização dos acontecimentos (Amossy, 2017), se tratando de um espetáculo, infere-se a presença de um auditório a ser atingido, tornando a modalidade polêmica tanto um modo de organizar o discurso, quanto um modo de falsear o dizer do outro para impactar tal auditório. Logo, se faz valer outra



característica da polêmica proposta por Amossy (2017): ela deve promover a possibilidade de reconhecimento do discurso atacado para lançar a ele descrédito. Dessa forma, os movimentos da polêmica se ligam a funções sociais que revelam sua presença.

### 3 ENUNCIÇÃO E POLÊMICA: UMA CONSTRUÇÃO RELATIVAMENTE VELADA

#### 3.1 A TEORIA SEMIOLINGUÍSTICA NO PROCESSO DE ENUNCIÇÃO

Os textos que compõem o *corpus* desta pesquisa são construídos de maneira monologal, ou seja, não há confronto face a face. Isso se dá devido à ausência de ambos os interlocutores na situação de comunicação, impossibilitando que um diálogo — em sentido restrito ao texto — aconteça. Assim, locutor e interlocutor não têm contato imediato, a não ser posteriormente dentro de possíveis comentários<sup>9</sup>. Logo, por não haver um interlocutor real disponível durante a construção do discurso, o locutor pode construir o que será dito de maneira lógica e organizada.

Pensando no ato de linguagem, podemos descrever o dispositivo enunciativo que rege a comunicação e os sujeitos que o integram. Primeiramente, identificamos o EUC — ser social — como a Secretaria de Comunicação Social, por meio do Gabinete Digital. Esse Gabinete foi criado pelo Governo Dilma em uma tentativa de ampliar o acesso à informação. O primeiro feito do Gabinete foi a reformulação do Portal Brasil, canal responsável pela gestão de conteúdo do Governo Federal. Assim sendo, o Portal, reformulado pelo Gabinete Digital, é responsável por gerenciar todas as informações oficiais relacionadas ao Governo, incluindo aquelas publicadas no site *Fatos & Boatos*. Dessa forma, o EUC é caracterizado como um órgão governamental, sendo porta voz na comunicação de assuntos do Governo.

O EUC cria uma estratégia de afastamento para que não se perceba a relação direta entre as informações postas no site e uma possível tomada de partido das formas de se ver os fatos. Então, apesar de ter seus próprios objetivos dentro do ato,

---

<sup>9</sup> É válido destacar que o site possui um espaço destinado ao envio de dúvidas dos internautas sobre alguma informação, porém ele não se encontra entre as notícias, correspondendo a uma aba separada chamada “Tire suas dúvidas”.

não se apresenta utilizando tal face, mas ao contrário, cria um sujeito comunicacional para atingir seu público-alvo.

Esse sujeito comunicacional é o EUE — ser de fala — criado a partir de uma “máscara” jornalística<sup>10</sup>, a qual seria responsável por retratar os acontecimentos de maneira fiel ao público. Dessa maneira, o EUE, pode utilizar de construções discursivas que o caracterizariam como um mero canal de informação, sem que haja ligação direta à imagem que apresenta quando ser social, como em: “mesmo se o governo quisesse — e ele não quer, nunca quis e não o fará! [...]”<sup>11</sup>. Nesse exemplo, é possível perceber a maneira pela qual o EUE se desvincula totalmente de sua imagem real, como se fossem sujeitos sem nenhum tipo de ligação dentro do ato de linguagem.

O TUi — ser real — seria percebido como as pessoas que realmente leriam as notícias publicadas pelo site com os mais variados objetivos: curiosidade, discordância do assunto, intenção de crítica etc. Logo, o TUi é a quem as notícias chegaram, o que faz com que diversas interpretações possíveis sejam geradas, fugindo do controle do locutor.

Já o TUd — ser idealizado — seria percebido como a população brasileira que deseja se informar diante dos acontecimentos do país. Pensando nisso, o surgimento do site teria tido como finalidade atingir pessoas que, devido ao excesso de informações, não conseguiam consumir as “verdadeiras” informações. Então, o TUd é idealizado de maneira que as construções feitas pelo EUE se apresentem voltadas a um sujeito destinatário que sequer sabe que está consumindo boatos.

Dessa maneira, percebe-se que a necessidade de definir todas as informações contrárias às publicadas pelo site como boatos está presente em todas as notícias. Isso é evidenciado seja a partir da repetição excessiva da palavra “boato” nos títulos (“Boato sobre aposentadoria aos 95 anos”<sup>12</sup>, “Boato sobre major que se recusou a receber medalha”<sup>13</sup>), seja através de estratégias para conduzir o pensamento do destinatário a uma determinada linha de raciocínio, como o uso das perguntas

---

<sup>10</sup> O conceito de “máscara” é compreendido como a mudança de identidade que se assume durante uma situação de troca. (CHARAUDEAU, 2008, p.12).

<sup>11</sup> Portal Brasil. Fatos & Boatos. *Boato de que o governo vai confiscar a poupança*. 2015b.

<sup>12</sup> Portal Brasil. Fatos & Boatos. *Boato sobre aposentadoria aos 95 anos*. 2015c.

<sup>13</sup> Portal Brasil. Fatos & Boatos. *Boato sobre major que se recusou a receber medalha*. 2015d.

retóricas (“Como pode acabar um programa internacionalmente reconhecido por organismos como as Nações Unidas [...] e o Banco Mundial?”<sup>14</sup>, “O que você acha de trocar seus documentos pessoais, como RG, CPF e Título de Eleitor, por uma única carteira de identidade?”<sup>15</sup>). Dessa forma, é possível perceber que há trechos que não se direcionam a um destinatário ideal (ou seja, o sujeito que não sabe o que deve consumir/acreditar), mas àqueles que compartilham os boatos conscientemente, como visto em: “Não compartilhe boatos nas redes sociais”<sup>16</sup> e “Não espalhe boatos ou mensagens falsas. Deixe as teorias conspiratórias apenas para os filmes de ficção”<sup>17</sup>. Esses trechos evidenciam uma mudança de posicionamento diante da “inocência” dos indivíduos quanto aos fatos e aos boatos, isto é, considera-se a possibilidade de haver consciência durante o ato de compartilhar boatos no lugar dos fatos.

Após compreendermos como se forma a *mise-en-scène* no circuito interno e externo do dizer, podemos dizer que a relação entre os sujeitos não é simétrica, uma vez que, em todas suas faces, EUC e EUE não pertencem à mesma hierarquia que TUD e TUi, ora por fazerem parte de uma instância de governança superior, ora por serem detentores de um saber ainda não compartilhado. Por essa razão, as estratégias utilizadas na elaboração do discurso poderão ser as mais variadas, uma vez que o sujeito que comunica é mestre da encenação que irá construir. Isto posto, nos voltaremos aos processos responsáveis por ordenar as finalidades discursivas no ato de comunicação. Tais processos, chamados modos de organização, serão responsáveis por operar as categorias da língua na construção do discurso.

### 3.2 O MODO ENUNCIATIVO NA CONSTRUÇÃO DO SITE *FATOS & BOATOS*

No que se refere aos modos de organização do discurso propostos por Charaudeau (2019), destacamos que a situação de comunicação é composta por um propósito inscrito a partir do ponto de vista enunciativo. Desse modo, entendemos que, na formação do ato de linguagem, as categorias da língua e as marcas de

---

<sup>14</sup> Portal Brasil. Fatos & Boatos. *Boato sobre o fim do bolsa família*. 2015e.

<sup>15</sup> Portal Brasil. Fatos & Boatos. *Boato do "chip da besta"*. 2015f.

<sup>16</sup> Idem.

<sup>17</sup> Portal Brasil. Fatos & Boatos. *Boato: Dilma criou sigilo para investigação de acidente aéreo*. 2015g.

posições assumidas pelo sujeito falante em relação ao interlocutor podem ser ordenadas em função das finalidades discursivas. Partindo desse ponto, entramos especificamente no modo de organização enunciativo, e analisaremos as formas assumidas pelos parceiros da linguagem presentes no *corpus* no que se refere às modalidades alocutivas, elocutivas e delocutivas.

A princípio, notamos o aparecimento de 5,59% de recorrências de modalidades alocutivas no *corpus*, o que corresponde a 8 ocorrências das 143 contabilizadas no total. Essa porcentagem corresponde a breves aparições dentro do *corpus*, ou seja, as recorrências de uma relação marcada pela influência do locutor sobre o interlocutor são mínimas:

Tabela 1 - Relação entre as modalidades alocutivas e os exemplos do *corpus*.

Não acredite em boatos e mensagens na internet que tentam desacreditar o projeto do rio São Francisco.	Injunção
Não acredite nesses boatos.	Injunção
O que você acha de trocar seus documentos pessoais, como RG, CPF e Título de Eleitor, por uma única carteira de identidade?	Interrogação
Não compartilhe boatos nas redes sociais.	Injunção
Não espalhe boatos ou mensagens falsas. Deixe as teorias conspiratórias apenas para os filmes de ficção.	Injunção
Não acredite e não espalhe mensagens absurdas e falsas que tentam criar um novo fantasma a partir de uma questão humanitária envolvendo os haitianos.	Injunção
Se algum amigo se indignar com esse vídeo, avise a ele que se trata de um material de uma página humorística.	Injunção

Não espalhe boatos. Antes de compartilhar uma mensagem nas redes sociais, verifique se as informações são verdadeiras.	Injunção
--	----------

Pode-se perceber que as aparições do alocutivo se manifestam, principalmente, em forma de injunção. Tal configuração atribui ao locutor o poder de mandar-fazer, estabelecendo uma posição hierárquica assimétrica quanto ao interlocutor, o qual deve se submeter ao cumprimento de ordens ou a restrição de ações.

Voltando à composição do ato de linguagem, pensamos que tais ocorrências seriam responsáveis por manifestar as variações entre os tipos de destinatários na construção do texto. Isso se dá uma vez que a maioria das aparições do modo alocutivo conferem uma visada diferente da que aparece no restante do texto, ou seja, a maior parte dessas recorrências são direcionadas à tentativa de alerta ou proibição de uma determinada ação, como, por exemplo, o impedimento de se compartilhar os boatos. Dessa forma, as alocações não seriam direcionadas ao público-alvo ideal, aquele que não tem conhecimento de sua atitude falha, mas àqueles que, conscientemente, agem em prol do compartilhamento dos boatos.

Isso pressupõe que o uso de modalidades alocutivas mostra pequenas variações dentro do dispositivo de encenação da linguagem, sugerindo uma tentativa de precaução do locutor a possíveis interlocutores indesejados. Além disso, pode-se perceber que a construção do discurso não visa apenas o que se propõe explicitamente, se voltando a um propósito implícito do qual tenta se distanciar, como em: “Confira nesta página alguns dos principais boatos sobre o governo federal, saiba a verdade e ajude a divulgar as informações reais”<sup>18</sup>. No excerto percebemos que o objetivo descrito é fazer com que seu interlocutor não só tenha acesso a informações de maneira segura, mas também ajude a divulgar os fatos corretos. Tal trecho vai contra a ideia de que esses mesmos interlocutores pudessem ser responsáveis pela divulgação consciente de boatos, o que revela que as alocações mostradas anteriormente fogem do contrato inicial definido pelo locutor, assumindo um novo objetivo dentro das construções discursivas.

<sup>18</sup> Excerto retirado da página inicial do site *Fatos & Boatos*. 2015a.

Quanto às modalidades delocutivas, constatamos que aparecem em 94,4% do *corpus*, isto é, em 135 ocorrências. A maior parte das construções feitas nas notícias a utilizam com base em variantes de modalidades elocutivas voltadas à asserção. É possível perceber isso a partir de uma engenharia reversa em que as correspondências são encontradas:

Tabela 2 - Tabela baseada em Charaudeau (2019).

ELOCUTIVO	DELOCUTIVO		ELOCUTIVO
MODALIDADES	ASSERÇÕES E CONFIGURAÇÃO	EXEMPLOS NO <i>CORPUS</i>	EXEMPLOS DE INVERSÃO AO ELOCUTIVO
“Constatação e Saber”	Constatação	Mantido o atual ritmo de trabalho, a obra será entregue em dezembro de 2016.	Eu constato que mantido o ritmo atual de trabalho, a obra será entregue.
“Opinião-convicção” “Opinião-suposição”	Evidência Probabilidade	O que existe, de fato, é que o BNDES é uma instituição financeira que segue as regras do Banco Central.	Eu acredito que o que existe, de fato, é que o BNDES é uma instituição financeira que segue as regras do Banco Central.
“Apreciação”	Apreciação	É importante ressaltar que o Brasil vive sob um regime capitalista, de economia de mercado.	Eu acho importante ressaltar que o Brasil vive sob um regime capitalista, de economia de mercado.
“Obrigação”	Obrigação	Uma legislação de 2001 proíbe qualquer medida para bloquear a poupança.	Devo dizer que há uma legislação de 2001 que proíbe qualquer medida para bloquear a poupança.

“Possibilidade”	Possibilidade	Na parte financeira, é possível ainda pensar na facilidade para abrir um crediário ou fazer a quitação de um empréstimo atrasado.	Eu posso, na parte financeira, ainda pensar na facilidade para abrir um crediário ou fazer a quitação de um empréstimo atrasado.
“Aceitação”	Aceitação Recusa	A criação do exército de haitianos é uma grande mentira que circula na internet.	Eu me oponho à ideia de que a criação do exército de haitianos seja verdadeira.
“Declaração- Confissão”  “Afirmção Confirmação”	Confissão  Confirmação	Ninguém terá que se aposentar só aos 95 anos de idade. Isso não é verdade.	Afirmo que ninguém terá que se aposentar só aos 95 anos de idade.

A partir do quadro de inversão, podemos perceber que a ação da mudança do ato elocutivo para o delocutivo se faz presente. É válido destacar, neste momento, que as modalidades elocutivas em si não aparecem dentro do *corpus*, uma vez que o objetivo das construções é trazer maior aceitação do conteúdo das notícias. Sendo assim, o uso de elocuições conferiria um posicionamento ligado a uma opinião individual, uma vez que seu formato é voltado para a voz íntima do sujeito, o que descaracterizaria o formato de “fato” no que está sendo dito.

Voltando-nos ao delocutivo, nos deparamos com o afastamento dos sujeitos, o que concederia às informações selecionadas a aceitação desejada. Devido a isso, podemos considerar o uso de tais modalidades como uma forma de inserir no texto estratégias discursivas para sua construção para fazer surtir o efeito desejado. No que se refere a tais estratégias, destacamos as de legitimação e credibilidade.

### 3.3 ESTRATÉGIAS DISCURSIVAS E EFEITOS POTENCIALIZADORES NO DISCURSO



Pensando que a legitimidade é uma estratégia que visa evidenciar o direito do locutor em tomar a palavra, inferimos que através da identificação do dizer a legitimação do que é dito se constrói. Um exemplo de como tal estratégia é utilizada no site é o lema utilizado junto a seu nome: “Fatos & Boatos: o que falam por aí, o governo esclarece aqui”<sup>19</sup>. Apenas nessa parte da composição do site é que temos acesso a uma identificação do locutor. Tal identificação seria favorável para legitimar o que é dito, afinal, quem melhor para confirmar ou esclarecer informações do que a própria pessoa que sofre as ações? Dessa forma, se o objetivo é esclarecer boatos acerca dos acontecimentos referentes ao Governo, o uso de uma voz governamental — ou ao menos de uma primeira identificação ligada ao Governo — daria a legitimidade para definir o que é verdadeiro ou falso sobre os assuntos tratados.

A credibilidade, por sua vez, é uma estratégia que coloca à prova todas as informações ditas pelo locutor, de maneira a fornecer um meio de autenticação superior a si. Dessa forma, usa-se a voz de um terceiro para validar as asserções feitas, provando ao interlocutor a veracidade das informações. Para isso, nas construções analisadas, outra faceta das modalidades delocutivas (CHARAUDEAU, 2019) nos é apresentada: o discurso relatado. Através dele, se insere discursos alheios ao discurso criado a fim de utilizar algo já dito (seja em documentos, leis, entrevistas) na construção do que será dito (isto é, nas notícias do site). Os modos de relatar o discurso do outro encontrados no *corpus* se resumem em três possibilidades: evocado, citado ou integrado.

O discurso evocado é percebido pelo uso, marcado por aspas, de expressões como “chip da besta” e “ditadura comunista”. Isso significa que nele se utiliza expressões ditas por outras pessoas, e não criadas pelo produtor do discurso; dessa forma, temos acesso ao discurso alheio, aquele produzido pelos indivíduos criadores do boato.

O discurso citado aparece através da citação de falas completas de outro indivíduo, como em “é vedada a edição de medidas provisórias sobre matéria que vise detenção ou sequestro de bens, de poupança popular ou qualquer outro ativo

---

<sup>19</sup> Excerto retirado da página inicial do site *Fatos & Boatos*. 2015a.

financeiro’, diz a Emenda Constitucional de 32/2001, artigo 62, parágrafo 1º, inciso II”<sup>20</sup>. Durante sua utilização, percebemos a atenção que se dá à expressão exata das palavras utilizadas no discurso de origem e das fontes das quais foram retiradas as citações. O uso do discurso citado confere asserções maiores e mais complexas, trazendo mais detalhes sobre os acontecimentos. Assim, percebemos que o discurso citado foi utilizado apenas como forma de confirmar um posicionamento que o locutor pretendia expor em seu próprio discurso, através de um reforço positivo.

Por fim, temos o discurso integrado, como em “isso fez surgir um forte boato na internet dizendo que só seria possível se aposentar aos 95 anos de idade”<sup>21</sup>. Nesse tipo de discurso, temos a ação do locutor sobre o discurso que traz de fora a construção do texto. Dessa forma, o que é dito não é exatamente a versão expressa pela fonte original, mas de certa maneira é influenciada pela interpretação do locutor. O discurso integrado, então, inclui o discurso do locutor ao discurso de um terceiro. Tal uso foi percebido apenas quando há referência ao conteúdo dos boatos, em uma tentativa de resumir seu assunto sem que estivesse, diretamente, trazendo-o para o texto de verificação. Com base no uso de todas as possibilidades das modalidades delocutivas, podemos perceber como o modo enunciativo age a favor de uma construção velada favorável à polêmica.

#### 3.4 A GESTÃO PELO CONFLITO: USO DA POLÊMICA NAS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS

De acordo com Amossy (2017, p. 53), a polêmica pode ser caracterizada como uma modalidade do discurso que se constrói a partir da gestão do conflito, isto é, se fundamenta à medida que interações públicas se assumem em um conjunto de manifestações antagônicas que visam intervir uma à outra. É possível perceber, portanto, que essa modalidade se inscreve não apenas de forma autônoma, mas também perpassando o discurso do outro, criando, o que se chama de discurso polêmico. As estratégias discursivas inscritas na modalidade polêmica são, dessa forma, ao mesmo tempo singulares e coletivas. Portanto, ainda que desenvolvam

---

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup> Idem.

suas próprias regras e formas de utilização, são gerenciadas em um número amplo de discursos do mesmo grupo, além de sempre aparecerem em consonância com relação ao discurso de seu antagonista.

No *corpus*, é possível notar que há um debate entre um Proponente — a equipe do Governo federal — e um Oponente — os produtores de boatos. Assim, ainda que o termo “polêmica” não seja utilizado em nenhum momento, entende-se que ele está inserido dentro do que se considera um boato. Dessa forma, o Proponente admite a existência de uma problemática dentro de um discurso que não é seu, mas que pertence a seu Oponente.

É válido lembrar que o site se posiciona de maneira a fazer pensar que seu objetivo é apenas a verificação e o combate à desinformação. Tal posicionamento pode dar a ideia de que seria representado como um Oponente, ou seja, aquele que vai combater uma asserção feita. Porém, o que se dá, é que o site constrói seu discurso de maneira a ser um Proponente, isto é, aquele que propõe uma asserção, que inicia o debate. Isso ocorre devido à caracterização do discurso presente nas notícias, não como última instância da polêmica, mas como primeira. Ou seja, ele não só traz os fatos verdadeiros e a comprovação das informações, mas também inicia um embate com seu adversário.

Além disso, o confronto entre Proponente e Oponente está no centro das notícias, o que é possível de se ilustrar a partir dos fundamentos de construção da oposição de teses (Amossy, 2017, p. 76), como podemos ver abaixo:

Tabela 3 - Os papéis dos participantes da polêmica.

Papéis dos sujeitos no discurso polêmico		Âmbito dos fatos	Âmbito da evolução dos fatos	Âmbito das conclusões
Boato sobre aposentadoria aos 95 anos	Proponente	O tempo de aposentadoria é determinado por pontos.	A medida facilita a vida dos brasileiros.	O uso do novo sistema é vantajoso e deve ser seguido.

	Oponente	As pessoas se aposentarão apenas com 95 anos de idade.	A aposentadoria não irá mais acontecer.	O novo sistema é um problema que deve ser eliminado.
Boato do "chip da besta"	Proponente	Um aplicativo terá dados essenciais unidos em um só lugar.	O uso do Registro Civil Nacional é opcional e ainda está sendo discutido no Congresso.	É uma medida criada para facilitar o acesso aos documentos.
	Oponente	Um chip será implantado na pele das pessoas.	A ferramenta é de uso obrigatório.	É preciso se defender de tal imposição.

Dessa forma, nota-se um confronto que é marcado pelo relato do discurso do Outro através do discurso do próprio Proponente. De maneira a construir um discurso que recusa o discurso do Oponente, o *corpus* apresenta uma contraposição de opiniões profunda, porém, entramos no seguinte questionamento proposto por Amossy (2017, p. 76): “Podemos, então, nos perguntar se se trata de um texto relatando uma polêmica que se desenvolve em outro lugar, ou se o texto a lança, ou mesmo se ele próprio participa dela”? Pensando nesse fundamento, dizemos que, ao criar alusões aos boatos, construções tratadas como polêmicas, o *corpus*, que inicialmente se diz como um mero verificador de informações, se integra ao discurso polêmico, ora por gerenciar a polemização do discurso alheio para construir sua lógica e findá-lo, ora por utilizar de modalidades polêmicas semelhantes às do Oponente para formar sua estrutura.

Tendo como base um modo particular do gerenciamento de conflitos, a polêmica apresenta traços específicos: a dicotomização, a polarização e a desqualificação do outro. A partir da consideração de que a polêmica se rege com base em um centro conflitual e de que “nem toda situação conflitual ocasiona uma intervenção polêmica [...], mas, com certeza, toda fala polêmica é oriunda do conflitual” (Amossy, 2017, p. 53), é possível enxergar, em diversas manifestações do *corpus*, movimentos típicos dos traços da polêmica.

Podemos dizer que a dicotomização é marcada a partir da divisão de opções que se autoexcluem. Sendo assim, a divisão entre os tipos de notícias apresenta uma dicotomização possível. Ou seja, as notícias da época são divididas entre notícias verdadeiras (as notícias do site) e notícias falsas (boatos). Devido a isso, nenhuma possibilidade de convivência simultânea é visada, uma vez que a existência de aceitação para uma significa a exclusão dessa característica para a outra. Assim, as opções não se inserem em uma possibilidade de solução entre seus participantes, promovendo um debate radicalizado, difícil — e até mesmo impossível — de se resolver. A dicotomização está presente no *corpus* através da marcação dos boatos como “mentiras” e das notícias de verificação como “verdades”. Esse paralelo aparece mais explicitamente na página inicial do site, que diz “Confira aqui todos os boatos e compartilhe a verdade”<sup>22</sup>, sugerindo que os boatos devem ser conferidos para que a verdade seja compartilhada, isto é, o site traz o verdadeiro. Outro exemplo dessa divisão aparece no excerto “Não compartilhe mentiras! Na internet as coisas fogem do controle. Antes de passar para frente qualquer boato do governo, passe por aqui e verifique”<sup>23</sup>. Nele percebemos novamente que os boatos são postos como mentiras ao passo que as verdades — responsáveis por impedir que o compartilhamento de falsas informações aconteça — estão presentes nas notícias do site.

A polarização, por sua vez, é responsável por atenuar a posição de papéis opostos em que, dentro de campos adversos, os participantes ocupam. Nesse passo, ocorre a partir da fusão de grupos com valores relativamente similares, marcando posições a serem ocupadas. Dessa forma, à medida em que no *corpus* temos a marcação dos “outros”, ou seja, um grupo contrário ao qual se encontra o locutor, a polarização acontece. Exemplos disso são os trechos “só quem espalha mitos, boatos e mensagens falsas pode acreditar na existência de [...]”<sup>24</sup> e “muita gente nas redes sociais acredita e espalha essa mentira”<sup>25</sup>. Neles é percebida a marcação do lugar do outro em um polo oposto ao definido na construção textual. Logo, as pessoas que não compartilham do mesmo posicionamento do locutor são contrárias à verdade.

---

<sup>22</sup> Excerto retirado da página inicial do site *Fatos & Boatos*. 2015a.

<sup>23</sup> *Idem*.

<sup>24</sup> Portal Brasil. *Fatos & Boatos. Boato de que existe uma "caixa-preta" no BNDES*. 2015h.

<sup>25</sup> Portal Brasil. *Fatos & Boatos. Boato da criação de um exército de 20 mil haitianos*. 2015i.

Por último, a desqualificação do outro, que é construída a partir da identificação dos participantes do mundo e das divisões de posição, criando uma “estratégia de subversão” (Amossy 2017, p. 58). À vista disso, ao se posicionar dentro do movimento de polarização formado, o Proponente tenta desacreditar o Oponente, colocando o outro de frente ao ponto de vista ao qual defende, descaracterizando-o. O ponto de vista, então, é atacado, conseqüentemente atacando também o próprio adversário, que se torna um alvo. É válido destacar que, no *corpus*, a desqualificação não funciona se referindo a um sujeito específico, mas é atribuída a um “objeto” inanimado: o boato. Assim, as características que seriam direcionadas aos participantes, são transferidas à materialidade discursiva. O funcionamento desse fundamento pode ser percebido a partir do uso de algumas nomeações, como: “mensagens na internet que tentam desacreditar”, “história inventada”, “puro invencionismo”, “mensagens na internet, de cunho conspiratório”, “teorias conspiratórias”, “mensagens absurdas e falsas que tentam criar um novo fantasma”. Essas, por transferência, se relacionam aos sujeitos aos quais se ligam, podendo ser transformadas em adjetivos pejorativos, como: descredibilizador, inventor, conspirador etc. Além disso, a desqualificação pode ser mostrada através do uso dos próprios adjetivos, como “absurdo”, “falso”, “mentiroso”, “sem qualquer fundo de verdade”, “distorcida” ligados a adjuntos adnominais como “totalmente” e “simplesmente”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto decisivo para a política brasileira, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff à espreita, a produção de boatos se intensificou e a necessidade de se saber os fatos também. Junto a isso, se justificou a importância da criação de ferramentas verificadoras de informações, isto é, de canais preocupados em reproduzir, da maneira mais fiel possível, as informações ao público. Dessa forma, ainda que sob um pretexto de responsabilidade diante da divulgação de informações, não é possível que haja a desvinculação total entre enunciação e posicionamento. Tal dificuldade se expande quando se insere em um contexto crítico como aquele em que surge o site governamental.

Assim sendo, o site *Fatos & Boatos* não está livre do comportamento característico da mídia em propor pontos de vista ao enunciar. Logo, se insere em um lado oposto à enunciação alheia — a qual é representada pela produção e reprodução dos boatos —, fortalecendo o embate entre lados opostos. Mesmo que se posicione como aquele que detém os fatos, observa-se que a forma de construção das notícias feitas pelo site abarca certa margem para se relacionarem com a polêmica, ou seja, trazem elementos polemizadores em suas construções. Isso se dá devido à projeção do discurso adversário — os boatos — com maior intensidade durante a enunciação de seu próprio discurso e devido à tentativa de transformar pontos de vista em verdades absolutas a partir do apagamento do enunciador. Tal ação se traduz em uma tentativa de findar uma disputa, ou ao menos ganhar força ao aumentar o número de adesões favoráveis a seu favor.

Sob esse ponto de vista, percebe-se que o site *Fatos & Boatos* partilha de características semelhantes àquelas dos boatos que almeja desmentir. Além disso, como em todo embate polêmico, as construções mostram a tentativa de defesa em detrimento do adversário, ou seja, não é suficiente apenas verificar os acontecimentos e informar o público, mas também se quer encerrar a possibilidade de crença em quaisquer informações vindas do outro.

Portanto, as notícias fazem girar as engrenagens da máquina que as faz existir, a polêmica. Desse modo, elas existem devido às polêmicas causadas pelos boatos e se subscrevem em um movimento também polemizador. É dessa maneira que se tornam parte do *continuum* da polêmica, criando cada vez mais aquilo que evitam: desencontro de informações, dúvidas, boatos. Isso ocorre uma vez que, ao se fundirem ao escopo da polêmica, ganham capacidade de imersão na construção de boatos e se tornam parte dele. Em uma visão atual, quase nove anos após a proposta dos “fatos” do site, ele funciona, também, como precursor de boatos<sup>26</sup> tal qual o discurso de seu antigo antagonista.

---

<sup>26</sup> Tal afirmação foi feita com base em uma checagem atual das informações trazidas pelo site. Para exemplificar, nos atentamos à obra no Rio São Francisco que, em publicação feita pela Secretaria de Comunicação Social, em 08 de março de 2024, tem porcentagem finalizada menor que a informada em 2015.



## REFERÊNCIAS

AMOSSY, R. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Editora Contexto, 2017.

AULETE, C. *Dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa*: Dicionário Caldas Aulete, online. Lexikon Editora digital. Disponível em: <https://aulete.com.br>. Acesso em: 14 ago. 2024.

BUNGE, M. *Dicionário de Filosofia*. Tradução: Gita K. Guinsburg. São Paulo: Perspectivas, 2002. (Coleção Big Bang).

BRASIL. Casa Civil. Dilma Rousseff é reeleita presidenta do Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/noticias/2014/outubro/dilma-rousseff-e-reeleita-presidenta-do-brasil>. Acesso em: 04 de jun. 2024.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Câmara autoriza instauração de processo de impeachment de Dilma com 367 votos a favor e 137 contra. Agência Câmara de Notícias, Brasília, 17 de abr. 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/485947-camara-autoriza-instauracao-de-processo-de-impeachment-de-dilma-com-367-votos-a-favor-e-137->. Acesso em: 04 de jun. de 2024.

CHARAUDEAU, P. *A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade*. Tradução: Dóris de Arruda C. da Cunha, André Luís de Araújo. São Paulo: Contexto, 2022.

CHARAUDEAU, P. *Discurso das Mídias*. Tradução: Ana M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto, 2006.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. Tradução: Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.

CHARAUDEAU, P. Les médias, un manipulateur manipule. In: CHARAUDEAU, P. *La manipulation à la française*. Paris: Ed. Economica, 2003. Disponível em: <https://www.patrick-charaudeau.com/Les-medias-un-manipulateur.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2019.

CHARAUDEAU, P. *Um modelo sócio-comunicacional do discurso: entre situação de comunicação e estratégias de individualização*. In: Grenissa Stafuzza e Luciane de Paula (org.) *Da análise do discurso no Brasil à análise do discurso do Brasil*. Uberlândia: Edufu, 2010. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Um-modelo-socio-comunicacional-do.html>. Acesso em: 14 ago. 2024.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

FERREIRA, A. *Novo Aurélio século XXI: dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

FERNANDES, F. *Dicionário Brasileiro Globo*. 49. ed. São Paulo: Globo, 1998.

INTERNET ARCHIVE. Wayback Machine, 2001. Disponível em: <https://web.archive.org/>. Acesso em: 15 de jan. de 2024.

LAROUSSE CULTURAL. *Grande Enciclopédia Larousse Cultural*. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

Mapa das manifestações no Brasil, domingo, 13/12. *G1*, 13 de dez. 2015. Política. Disponível em: <https://especiais.g1.globo.com/politica/mapa-manifestacoes-no-brasil/13-12-2015/>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

HOUAISS, A; VILLAR, M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

IASBECK, L. *Os boatos — além e aquém da notícia: Versões não-autorizadas da realidade*. Lumina, Facom/UFJF v.3, n.2, p.11-26, jul./dez. 2000. Disponível em: [www.facom.ufjf.br](http://www.facom.ufjf.br). Acesso em: 14 jun. 2024.

KAPFERER, J. N. *Boatos: a mais antiga mídia do mundo*. Tradução: Ivone S. R. Maya. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KOCH, I. *A inter-ação pela linguagem*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. Brasília, 17 de dez. 2015a. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160513014342/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos>. Acesso em: 15 de jan. 2024.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. *Boato de que o governo vai confiscar a poupança*. 17 de dez. 2015b. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160513095517/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos/materias/boato-o-confisco-da-poupanca>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. *Boato sobre aposentadoria aos 95 anos*. 17 de dez. 2015c. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160516204659/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos/materias/boato-sobre-aposentadorias>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. *Boato sobre major que se recusou a receber medalha*. 17 de dez. 2015d. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160513072412/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos/materias/boato-sobre-major-que-se-recusou-a-receber-medalha>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. *Boato sobre o fim do bolsa família*. 17 de dez. 2015e. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160517021300/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos/materias/boato-sobre-o-fim-do-bolsa-familia>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. *Boato do "chip da besta"*. 17 de dez. 2015f. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160514121137/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos/materias/boato-do-chip-da-besta>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. *Boato: Dilma criou sigilo para investigação de acidente aéreo*. 17 de dez. 2015g. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160513174525/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos/materias/boato-de-que-dilma-criou-sigilo-para-investigacao-de-acidentes-aereos>. Acesso em: 11 ago. 2024.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. *Boato de que existe uma "caixa-preta" no BNDES*. 17 de dez. 2015h. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160513124541/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos/materias/mito-caixa-preta-do-bndes>. Acesso em: 14 ago. 2024.

PORTAL BRASIL. Fatos & Boatos. *Boato da criação de um exército de 20 mil haitianos*. 17 de dez. 2015i. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20160514012549/http://www.brasil.gov.br/fatos-e-boatos/materias/boato-de-exercito-de-20-mil-haitianos>. Acesso em: 14 ago. 2024.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.201-226

## VARIAÇÃO SEMÂNTICO-LEXICAL SOBRE FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS NOS DADOS DO ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL (ALIB): UM BREVE PASSEIO LINGÜÍSTICO E HISTÓRICO PELAS VEREDAS DA DIALETOLOGIA

SEMANTIC-LEXICAL VARIATION ON ATMOSPHERIC PHENOMENA IN DATA FROM  
THE LINGUISTIC ATLAS OF BRAZIL (ALIB): A BRIEF LINGUISTIC AND HISTORICAL  
TOUR THROUGH THE PATHS OF DIALECTOLOGY

Genivaldo da Conceição Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO:

Este estudo apresenta os resultados da análise dos dados registrados nos estados da Bahia e do Paraná, no campo semântico *fenômenos atmosféricos*, apresentando as cidades que constituem a rede de pontos do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) nesses dois estados. Nosso estudo se baseia nos princípios teóricos da Dialetologia, Sociolinguística, Lexicologia e Lexicografia. O *corpus* está conformado por um extrato dos dados do ALiB constituído da pergunta 20 do Questionário Semântico-Lexical (QSL) e se utiliza do método da Geolinguística para a análise espacial dos dados. Enfatizamos o aspecto diatópico, contudo, recorreremos, de maneira periférica, à análise de outras variáveis sociais, como a diastrática. Neste texto, apresentamos, também, uma breve análise linguística e histórica sobre a Dialetologia.

**Palavras-chave:** Dialetologia. Geolinguística. Léxico. Variação Linguística.

### ABSTRACT:

This study shows the results of the analysis of data registered in the states of Bahia and Paraná, in the semantic field of atmospheric phenomena, presenting the cities that constitute the network of points of the Linguistic Atlas of Brazil (ALiB) in these

---

<sup>1</sup> Professor Associado da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB. E-mail: valdooli@ufrb.edu.br.

two states. Our study is based on the theoretical principles of Dialectology, Sociolinguistics, Lexicology and Lexicography. The *corpus* is made up of extract from the ALiB data consisting of question 20 of the Semantic-Lexical Questionnaire (QSL) and uses the Geolinguistic method for the spatial analysis of the data. We emphasize the diatopic aspect. However, we resort, in a peripheral way, to the analysis of other social variables, such as diastratics. In this text, we also take a glance at linguistic and historical analyses of Dialectology.

**Keywords:** Dialectology. Geolinguistics. Lexicon. Linguistic Variation.

## INTRODUÇÃO

A variação linguística provém de variedades geográficas ou diatópicas, bem como de variedades socioculturais. As variedades diatópicas acontecem em um plano horizontal da língua e se originam dos dialetos ou falares locais, que se mostram por meio de uma linguagem aparentemente comum do ponto de vista geográfico. Estas variedades se distinguem em linguagem urbana e a linguagem rural.

Cardoso (2010), fundamentada em Rossi (1967), observa que o fato apurado em uma área geográfica só ganha luz, força e sentido documentais à proporção que se preste ao confronto com o fato correlato, mesmo que por inexistência, em outra área. Portanto, os estudos dialetológicos buscam, inicialmente, identificar os mesmos fatos, seja pela presença ou ausência de fenômenos considerados em áreas distintas. As diferenças espaciais se destacam em relação às outras. Isto se deve ao fato de que os indícios de aproximação ou distanciamento dos fenômenos alcançam maior nitidez e mais fácil percepção nos espaços físicos, ou seja, geográficos.

Este estudo investiga a relação entre o léxico referente à área semântica *fenômenos atmosféricos* documentada no estado da Bahia e no estado do Paraná, com base no *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) a partir de dados de 164 informantes, distribuídos: 16 nas duas capitais, 84 nas cidades do interior da Bahia e 64 nas cidades do interior do Paraná. Nesta pesquisa, analisamos as respostas da questão 20 do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do ALiB. Identificamos e estabelecemos as semelhanças e diferenças encontradas neste recorte estudado nos dois estados com base teórica na abordagem apresentada pela Geografia Linguística (Geolinguística). Utilizamos, também, pressupostos teóricos da Dialectologia, Sociolinguística, Lexicologia e Lexicografia. Analisamos esse recorte

do ALiB entre a Bahia e o Paraná, dois estados brasileiros que não apresentam contiguidade geográfica e exibem tipos de povoamento diferentes, para observar se o léxico fornecido pelos informantes apresenta mais homogeneidade ou heterogeneidade.

## 1 DIALETOLOGIA E SEU PERCURSO HISTÓRICO – UMA BREVE ANÁLISE

A Dialetoлогия identifica, situa e descreve os usos diferentes em que a língua varia de acordo com sua disposição espacial, histórica e sociocultural, respondendo a um pensamento mais amplo, pois, como afirma Cardoso (2010, p. 27),

O interesse pelo estudo da diversidade de usos da língua e a evidência de certa preocupação universal com as diferenças dialetais perpassam a história dos povos em todos os momentos, ora como simples constatação, ora como instrumento político, ora como mecanismo de descrição das línguas.

Chambers e Trudgill (1994, p. 19) dizem que “todos os falantes são falantes de, pelo menos, um dialeto”<sup>2</sup> e que a forma padrão de uma língua constitui-se em si um dialeto. Esta definição, contudo, esbarra em um problema: Como distinguir língua de dialeto? Estes autores afirmam que uma língua é um conjunto de dialetos mutuamente inteligíveis, embora salientem que tal definição não seja totalmente satisfatória porque esta tal inteligibilidade nos traz alguns problemas. Eles citam as línguas norueguesa, sueca e dinamarquesa como três línguas distintas, mas mutuamente inteligíveis. Em contrapartida, a língua alemã, considerada como uma única língua, apresenta problemas de comunicação entre os diferentes falantes do alemão, usuários de distintos dialetos. Finch (2000, p. 215)<sup>3</sup> afirma que um “dialeto é uma variedade linguística restrita a um espaço geográfico com formas sintáticas e itens vocabulares distintos”. Para ele, geralmente, “distingue-se de sotaque; o qual se refere apenas a aspectos de pronúncia, embora em algumas ocasiões, o dialeto vagamente inclui o sotaque”.

A Dialetoлогия era vista nos seus primórdios sob uma perspectiva

---

<sup>2</sup> “... todos los hablantes lo son al menos de un dialecto...”. Tradução nossa.

<sup>3</sup> “Dialect is a geographically based language variety with distinct syntactic forms and vocabulary items”. “It’s usually distinguished from accent, which refers solely to features of pronunciation, although on occasions dialect is loosely used to include accent”. Tradução nossa.



preponderantemente diatópica. Os primeiros estudos dialetológicos eram predominantemente focalizados dentro de um espaço e tinham uma abordagem monodimensional. Aos poucos, a monodimensionalidade foi perdendo sua hegemonia para um estudo mais pluridimensional. De acordo com Cardoso (2010, p. 15), a “Dialetologia é um ramo dos estudos linguísticos que tem por tarefa identificar, descrever e situar os diferentes usos em que uma língua se diversifica, conforme a sua distribuição espacial, sociocultural e cronológica”. O estudo dialetológico obedece a três passos importantes: identificar, descrever e situar a variação linguística. Após a realização do primeiro passo, que é a identificação do fenômeno linguístico, passa-se a descrevê-lo fazendo o levantamento das variantes. Descrever é enumerar as variantes lexicais possíveis e que tenham o mesmo valor de verdade, como em *macaxeira*, *aipim* e *mandioca*. A Dialetologia inventaria, sistematiza e descreve estas variações.

Contudo, trazemos, para ilustrar nossa análise sobre variantes com o mesmo valor de verdade, um trecho do romance *Tocaia Grande - A Face Obscura* de Jorge Amado (1984, p. 249-250):

[...] A família de José dos Santos, procedente de Laranjeiras, somava seis parentes: ele, a mulher, o filho homem e as três moças. A de Altamirando, constituída pelo casal e uma filha, viera do sertão tocada pela seca; a filha, Ção, lesa de nascença, completara treze anos. De quinze em quinze dias Altamirando comprava um boi no curral do coronel Robustiano – a crédito, para pagar na quinzena seguinte – e o abatia para vender a carne fresca aos domingos e salgar a sobra. Da sociedade com Ambrósio, José dos Santos tencionava construir uma casa de farinha: as plantações de mandioca vicejavam impetuosas. [...]. (Amado, 1984, p. 249-250).

Verificamos que a citação acima apresenta componentes lexicais e morfossintáticos que não fazem parte do repertório linguístico de todos os brasileiros uma vez que há variação linguística de forma horizontal e vertical de Norte a Sul, de Leste a Oeste do Brasil. Um desses itens lexicais citados no texto de Amado (1984) é *mandioca*, que nesse contexto, e no mundo baiano de Jorge Amado, refere-se apenas à raiz que produz a farinha e que não pode ser ingerida após cozimento. Na Bahia, a raiz que pode ser ingerida após cozimento é o *aipim*. Dessa forma, *mandioca* e *aipim*, na Bahia, possuem semas diferentes. *Macaxeira* é outra variante para se referir a essa planta. Em vários dialetos brasileiros, os falantes não



fazem distinção entre *mandioca*, *aipim* e *macaxeira*. Houaiss (2001, p. 1831) corrobora a assertiva de Amado (1984) quando diz que mandioca é um “arbusto [...] cultivado pelas raízes tuberosas, muito semelhante às do aipim [...] embora sejam ger. venenosas e freq. us. apenas para a produção de farinha de mandioca [...]”.

Os aspectos espaciais ou geográficos da variação linguística são estudados pela Dialetoлогия e os fatores sociais são o propósito da Sociolinguística. A Sociolinguística analisa a variação linguística pelos veios sociais. Segundo Mollica (2003, p. 9), a Sociolinguística:

É uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (Mollica, 2003, p. 9).

Cardoso (2010) pontua que a Sociolinguística investiga fatores sociais, como idade, sexo, escolaridade, profissão e o ato de fala que está intrinsecamente vinculado ao momento de sua realização, distribuídos em variação diastrática, diageracional, diassexual e diafásica.

Chambers e Trudgill (1994, p. 139) afirmam que uma das maiores preocupações da Dialetoлогия tradicional ou Geografia Linguística tem sido a determinação de isoglossas, dos limites entre duas regiões que diferem em algum traço linguístico entre si. Ao analisar o significado literal de isoglossa “iso → igual” e “glossa → língua”, eles observam que isoglossa, supostamente, quer expressar o “fato de que uma linha traçada através de uma região mostrará duas áreas em cada uma das quais coincide algum aspecto do uso linguístico, mas que difere uma da outra”.<sup>4</sup>

Ferreira e Cardoso (1994) observam que um feixe de isoglossas demarca um dialeto. É, portanto, um conjunto de isoglossas que se somam e exibem uma relativa homogeneidade dentro de uma comunidade linguística em confronto com outras.

---

<sup>4</sup> “Presumiblemente quiere expresar el hecho de que una línea trazada a través de una región mostrará dos áreas em cada una de las cuales coincide algún aspecto del uso linguístico, pero que difiere una de la otra”. Tradução nossa.

Elas adicionam que, devido a esta relativa homogeneidade, podemos crer que não há limites rígidos entre as línguas, uma vez que toda língua histórica é constituída por um conjunto de dialetos. Isto corrobora o pensamento de Chambers e Trudgill.

Com base em Cardoso (2010), observamos que há duas características importantes na origem da Dialetologia independentemente do princípio metodológico usado. A primeira característica é o reconhecimento das diferenças ou das semelhanças que a língua transmite. Outra característica é o estabelecimento das relações entre as diversas manifestações linguísticas documentadas ou entre elas e a ausência de dados registrados, circunscritos a espaços e realidades prefixados. A Dialetologia não pode desconsiderar fatores extralingüísticos, próprios do falante, da mesma maneira que não pode desconsiderar as implicações que estes fatores acarretam nos atos da fala. De maneira que idade, sexo, escolaridade e características socioculturais se tornam elementos de pesquisa que convivem com a busca de identificação de áreas dialetais. Neste ponto, é possível ver uma confluência de propósitos entre a Dialetologia e a Sociolinguística uma vez que ambas as disciplinas estudam a variação linguística. Portanto, os enfoques diatópico e sociolinguístico estão presentes tanto na Dialetologia quanto na Sociolinguística. Todavia, o que as distingue é a forma de tratar os fenômenos e a perspectiva que cada uma imprime à abordagem dos fatos linguísticos.

No Brasil, a história da Dialetologia é marcada pela presença de estudiosos como Amadeu Amaral e Antenor Nascentes que publicaram alguns dos primeiros trabalhos sobre a Dialetologia brasileira. Ferreira e Cardoso (1994, p. 37), tomando por base a divisão em duas fases realizada por Nascentes, observam que “podemos dividir a história dos estudos dialetais em três grandes fases”. A primeira fase compreende o período de 1826 a 1920, que culmina com a publicação de *O dialeto caipira* de Amadeu Amaral. A tônica deste período foi o estudo do léxico relativo ao português do Brasil e a criação de vários dicionários, vocabulários e léxicos de caráter regional. Ferreira e Cardoso (1994) afirmam que a segunda fase se inicia com a publicação de *O dialeto Caipira* de Amadeu Amaral. Neste período, há um grande número de trabalhos que tratam da gramática, embora haja também vários de cunho lexicográfico. Em *O dialeto caipira*, Amadeu Amaral chama a atenção para a pesquisa *in loco* para dissipar falsas hipóteses e conclusões que não refletiam a

verdadeira realidade linguística. Ele traça, para futuros pesquisadores da Dialetologia, passos básicos para um trabalho mais criterioso: a observação imparcial, sistemática no trabalho, a retratação fiel da realidade a partir do que as amostras coletadas permitiam e a verificação pessoal dos fatos para eliminar tudo que fosse hipotético e incerto. Amadeu Amaral abriu, assim, o caminho para os estudos dialetais no Brasil com linhas gerais para um estudo monográfico de uma região. Antenor Nascentes, em *O linguajar carioca*, começa traçando linhas gerais para a compreensão do português brasileiro que ele chama de *o falar brasileiro* e situa o linguajar carioca neste grupo. Para Nascentes (1953), a enorme extensão territorial do Brasil, sem fáceis meios de comunicação interior, quebrou a unidade do falar, fragmentando-o em subfalares. Esta fragmentação é também influenciada pelo modo diferente de povoamento de cada região. Segundo Nascentes, é palpável a diferença entre a fala *cantada* do nortista e a fala *descansada* do sulista. A estas obras *O dialeto caipira* e *O linguajar carioca*, podemos adicionar outras nesta segunda fase, como *O vocabulário pernambucano* de Pereira da Costa (1976), que enfocam o léxico regional seguindo a linha dominante na fase anterior.

A terceira fase se inicia em 1952 e se distingue pela elaboração de trabalhos baseados em *corpus* constituído de forma sistemática e surge, então, neste momento, a preocupação com a execução e desenvolvimento dos estudos da Geolinguística no Brasil e com a produção de um atlas linguístico do Brasil. Nesse sentido, o governo brasileiro toma a iniciativa de atribuir à Comissão de Filologia, da recém-criada Casa Ruy Barbosa, através do decreto 30.643 a responsabilidade pela produção do atlas linguístico do Brasil. A terceira fase da história dos estudos dialetais tem, assim, como marca identificadora, o começo dos estudos sistemáticos no campo da Geografia Linguística. Entretanto, Mota (2006) complementa a proposta de Ferreira e Cardoso (1994) com uma quarta fase. Esta quarta fase começa com a retomada do Projeto Atlas Linguístico do Brasil em 1996. Essa nova fase coincide com a incorporação dos princípios implementados pela Sociolinguística, a partir da década de 60 do século XX, abandonando-se a visão monodimensional que era predominante na Geolinguística que atualmente chamamos de tradicional. Cardoso (2009) observa que é importante reiterar que a implantação do Projeto Atlas Linguístico do Brasil em 1996 é o marco mais

significativo para estabelecer esta quarta fase dos estudos dialetológicos, atrelados ao estudo da variação linguística, que transcende limites geográficos e está presente em todas as comunidades de fala.

## 2 VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

Formas linguísticas em variação estão presentes em todas as comunidades de fala. Estas formas são chamadas de variantes que são, na verdade, maneiras diferentes de falar a mesma coisa no mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade ou com aproximação de acepções. Estas variantes, por sua vez, estão sempre competindo dentro da comunidade de fala à qual pertencem. Desta maneira, temos as variantes padrão e não padrão, aquelas que são conservadoras contra as que são inovadoras e as variantes que recebem algum tipo de estigma em oposição àquelas de prestígio. Geralmente, uma variante padrão é considerada conservadora e possui maior importância sociolinguística dentro da comunidade. Em contrapartida, uma variante inovadora tende ser não-padrão e é, portanto, estigmatizada pelos falantes da comunidade a que pertence. A título de ilustração, trazemos a presença do segmento fônico /s/ como marca de plural no sintagma nominal que é a forma padrão, conservadora e, portanto, de prestígio. Ao passo que a não marcação do plural /s/ no sintagma nominal é estigmatizada.

Labov (2008, p. 260) observa que “no curso da evolução linguística, a mudança caminha para se completar, e regras variáveis se tornam invariantes”. Ele complementa que “quando isso acontece, há outra mudança estrutural que compensa a perda de informação envolvida”. Isto significa dizer que se uma regra variável for constante, ela oferece aos aprendizes da língua informação suficiente para manter as distinções básicas e as formas subjacentes. Portanto, nem tudo que varia sofre mudança, mas toda mudança linguística pressupõe variação uma vez que mudança é variação. Para Coseriu (1979, p. 64), a língua não muda completamente porque se refaz. O falante não cria integralmente a sua expressão, mas utiliza o sistema que lhe é oferecido pela comunidade, além disso, aceita também a realização que a norma tradicional lhe fornece. Ele não inventa totalmente sua expressão, mas utiliza modelos anteriores porque este indivíduo é um ser histórico e porque a

língua pertence a sua historicidade. Isto quer dizer que a expressão que é usada pelo falante tem uma história que a precede.

Os fatores que ocasionam o surgimento de variantes linguísticas ocorrem dentro de uma comunidade de fala, que é assim conceituada por Moreno Fernandez (1998):

Uma comunidade de fala é formada por um conjunto de falantes que compartilham efetivamente, pelo menos, uma língua, contudo, além disso, compartilham um conjunto de normas e valores de natureza sociolinguística: compartilham as mesmas atitudes linguísticas, as mesmas regras de uso, um mesmo critério na hora de valorizar socialmente os fatos linguísticos, os mesmos padrões sociolinguísticos. Os membros de uma comunidade de fala são capazes de se reconhecerem quando compartilham opiniões sobre o que é vulgar, o que é familiar, o que é incorreto, o que é arcaizante ou antiquado. Por isso, o cumprimento das normas sociolinguísticas que obriga o pertencimento a uma comunidade pode servir de marca diferenciadora, de marca de grupo, e por isto os membros de uma comunidade costumam acomodar seu discurso a normas e valores compartilhados. Uma comunidade de fala é basicamente uma comunidade de consenso, de sintonia entre grupos e indivíduos diferentes, onde conflitos são minimizados. (Moreno Fernández, 1998, p. 19-20).<sup>5</sup>

Uma das dificuldades para o estudo da variação lexical é a determinação de correspondência entre variantes. Esta análise encontra problemas, especialmente no nível semântico-lexical, quanto à existência ou impossibilidade de explicar as equivalências por um viés teórico da sinonímia. Moreno Fernández (1998, p 29) observa que “a Sociolinguística tem se tornado, quase por necessidade epistemológica, uma defensora da existência da sinonímia, pelo menos no nível do discurso”.

Retomando a análise semântico-lexical pelo viés da aceção de lexemas, uma das facetas mais conhecidas para explorar as relações semânticas entre palavras é a

---

<sup>5</sup> “Una comunidad de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo criterio a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos[...] Los miembros de una comunicadad de habla son capaces de reconorcerse cuando comparten opinión sobre lo que es vulgar, lo que es familiar, lo que es incorrecto, lo que es arcaizante o anticuado. Por eso el cumplimiento de las normas sociolingüísticas al que obliga la pertenencia a una comunidad puede servir de marca diferenciadora, de marca de grupo, y por eso los miembros de una comunidad suelen acomodar su discurso a las normas y valores compartidos[...] Una comunidad de habla es básicamente una comunidad de consenso, de sintonia entre grupos e individuos diferentes, donde el conflicto está minimizado.” Tradução nossa.

sinonímia que, se manifesta quando dois termos têm a propriedade de ser empregados como substitutos um do outro, sem causar perda no que se pretende comunicar. Henriques (2011) cita o exemplo de um comerciante que faz as compras da semana e pede a dois funcionários que arrumem tudo: *por favor, alojem os mantimentos num lugar de fácil acesso; por favor, guardem os mantimentos num lugar de fácil acesso; por favor, armazenem os mantimentos num lugar de fácil acesso*. Neste contexto, os verbos *alojar*, *guardar* e *armazenar* são intercambiáveis, portanto são sinônimos. Contudo, o autor acrescenta que os sinônimos da língua comum não são iguais aos sinônimos da linguagem técnica, na qual seis é igual a meia dúzia e que uma dúzia é o mesmo que doze. Sinonímia perfeita como essas é muito incomum, já que é algo muito relativo e que a escolha da melhor palavra ou expressão depende de fatores envolvidos no processo de comunicação. Em *a boazuda da novela ficou desnuda/pelada ontem e a esposa de V. S<sup>a</sup> recebeu uma notícia auspiciosa/maneira*, Henriques (2011) observa que semanticamente *desnuda* ou *pelada* e *auspiciosa* ou *maneira* se encaixam nestas orações, contudo *desnuda* na primeira e *maneira* na segunda não são recomendadas dada a formalidade de *desnuda* e a informalidade de *maneira*.

Pérez (2011, p. 43) assegura, com alguns exemplos na Língua Espanhola, “que duas palavras são sinônimas quando têm o mesmo significado”, porém acrescenta que esta definição pode ser enganosa, ilustrando seu ponto de vista com o par *perro* e *can* (cachorro/cão) para ilustrar seu ponto de vista. Para ele, *aquí defecan canes* e *aquí defecan perros* (aqui defecam cães/cachorros) parecem significar o mesmo. Entretanto, ele salienta que há diferenças de registro, pois *can* (cão) é culto ou próprio da linguagem científica. Além disso, há, também, diferenças significativas, pois *perro* (cachorro) é mais próximo e assinala melhor fidelidade do animal com respeito ao seu dono e *can* (cão) é mais distante, desunido afetivamente do seu cuidador. Ele traz *aquellos canes que se encuentren sueltos em la vía pública serán enjaulados por personal especializado* (aqueles cães que se encontram soltos na via pública serão enjaulados por pessoal especializado) e *los perros del camino son todos aquellos perros que han sido abandonados por la traición de sus amos* (os cachorros do caminho são todos aqueles cachorros que foram abandonados pela traição de seus donos) para ilustrar este aspecto. Contudo, isto não suprime o fato

de que *perro* e *can* tenham referentes lógicos idênticos. Este autor enfatiza que não se pode confundir referência com significado. Podemos dar tratamento semelhante aos termos *cão* e *cachorro* no português brasileiro, no qual *cão* normalmente recebe conotação de mais formalidade que *cachorro*. Em um contexto científico, como em uma aula de biologia, normalmente se usaria o termo *cão* em vez de *cachorro*, da mesma forma que se preferiria usar a lexia *camundongo* em vez de *ratinho*. O termo *cão* poderia, também, carregar um estigma religioso, cujo uso é evitado por muitos ao passo que *cachorro* pode indicar um homem com mal comportamento.

Assim como Henriques (2011), Perez afirma que sinonímia perfeita não existe, salvo em contadas exceções como no caso de *aguzanieves*, *aguanieves*, *apuranieves* ou *lavandera* que são nomes eletivos para a mesma ave (pássaro das neves, cujo nome científico é *Motacilla Alba L.*). Segundo Pérez (2011) não há diferenças essenciais entre os nomes deste pássaro como há em *perro* e *can*. Há apenas diferenças geográficas quanto ao seu uso. Por outro lado, Pérez diz que se deve observar também o comportamento pragmático das palavras, como *oui* ou *si* em francês, cujo contexto de pergunta negativa só se dá com *si*. A assertiva de Pérez e Henriques não é algo novo pois, Lyons (1987) já afirmava que sinonímia absoluta provavelmente se limite ao um vocabulário muito especializado que é genuinamente descritivo.

O significado de lexemas pode ser descritivo, expressivo e social e muitos lexemas combinam dois destes aspectos ou às vezes três. Se a sinonímia for definida como identidade de significado, podemos dizer que os lexemas são completamente sinônimos se tiverem o mesmo significado descritivo, expressivo e social. Para Lyons (1987), lexemas são absolutamente sinônimos quando tiverem a mesma distribuição e forem completamente sinônimos em todos seus significados e contextos de ocorrência, reforçando o pensamento de que uma sinonímia completa é relativamente rara nas línguas naturais e que a sinonímia absoluta é quase inexistente.

### 3 GEOGRAFIA LINGUÍSTICA



As primeiras tentativas de sistematizar a análise sobre diferenças dialetais surgiram como uma reação aos avanços da Filologia e outros estudos sobre as línguas. Foram os neogramáticos que começaram a busca por princípios gerais da mudança linguística. Para eles, as mudanças fonéticas são governadas por uma regra e o princípio seguido é que todas as mudanças fonéticas não admitem exceções. Como consequência disso, houve o desenvolvimento da Geografia Linguística, uma metodologia, ou seja, um conjunto de métodos para compilar de maneira sistemática as demonstrações das diferenças dialetais. A Geografia Linguística (Geolinguística) procura criar uma base empírica sobre a qual se possam extrair conclusões a respeito da variedade linguística que ocorre em um lugar determinado. A Geolinguística revelou uma heterogeneidade que não se concebia antes e, portanto, jogava por terra toda e qualquer pressuposição de ausência de exceções.

A primeira pesquisa dialetal, com métodos da Geografia Linguística, teve início na Alemanha com Georg Wenker em 1876. Wenker criou frases em alemão padrão e as enviou para professores de escolas localizadas no norte da Alemanha, os quais teriam que devolver estas frases reescritas em seus dialetos locais. Segundo Chambers e Trudgill (1994), em um período de dez anos, entre 1877 e 1887, Wenker conseguiu cobrir todo o país com suas frases, totalizando quase 50.000 professores, dos quais em torno de 45.000 responderam. Cada frase continha vários pontos em que os professores pudessem registrar variantes regionais. Contudo, a imensidão de dados se tornou um problema para Wenker que precisou limitar sua análise de variantes de certas palavras a uma área restrita para torná-la acessível. Além disso, a dificuldade de publicação de um conjunto de mapas que mostravam as variantes impedia a acessibilidade de seu trabalho uma vez que acabou editando dois conjuntos à mão. Estes mapas foram depois encadernados separadamente sob o título *Sprachatlas des Deutschen Reichs* e depositados em Marburg e em Berlin em 1881. Eles cobriam o norte e o centro da Alemanha e cada mapa estudava apenas um traço.

Depois destas primeiras pesquisas por meio de questionários postais, observadores treinados para fazer entrevistas e coletar os dados começaram a ser enviados ao lugar eleito para o estudo. O uso de pesquisadores treinados para recolha de dados teve seu início da maneira favorável na França, em 1896, com Jules

Gilliéron que idealizou um questionário que isolava unidades específicas das quais se poderiam obter respostas uniformes, embora este questionário sofresse revisões à proporção que a pesquisa avançava. Gilliéron escolheu Edmond Edmont para ser seu entrevistador. Edmont era um mascate, mas foi escolhido pela agudez de seu ouvido e foi treinado para fazer transcrições fonéticas. Durante quatro anos, de 1896 a 1900, percorreu de bicicleta a zona rural da França selecionando informantes e os entrevistando. Chambers e Trudgill (1994) afirmam que, ao final, ele tinha em torno de 700 entrevistas em 639 pontos diferentes e destes 700 informantes apenas 60 eram mulheres e apenas 200 tinham escolaridade que se destacava acima da norma da população rural da época. Gilliéron e seus assistentes recebiam periodicamente os resultados que Edmont lhes enviava. À proporção que recebiam dados novos, Gilliéron os incorporava a sua análise. Desta maneira, a publicação de seu estudo foi quase que imediata, começando em 1902 e o último volume, o décimo terceiro, foi publicado em 1910. Por sua eficácia e qualidade de seus resultados, a pesquisa de Gilliéron se tornou uma referência para estudos dialetológicos posteriores.

Segundo Cardoso (1998), a Geolinguística no Brasil ganha corpo em meados do século XX quando surgem as primeiras manifestações pela produção de um atlas linguístico do Brasil. A partir deste ponto, a pesquisa no campo da Dialetologia tem se desenvolvido. Estas pesquisas não caminharam em direção à elaboração de um atlas de abrangência nacional, mas buscavam mostrar realidades regionais, com diversos trabalhos publicados em vários pontos do país, efetivando atlas linguísticos por região. O primeiro Atlas publicado em território brasileiro foi o *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB*, em 1963 de autoria de Nelson Rossi, Carlota Ferreira e Dinah Isensee.

#### **4 ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL (ALIB)**

Em 1996, retomou-se a ideia de construção de um atlas nacional com o surgimento do Projeto Atlas Linguístico do Brasil – ALiB, durante o *Seminário Nacional Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, realizado em Salvador, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), quando se constituiu um comitê nacional para elaboração do atlas. Este comitê, presidido pela Professora Doutora

Suzana Cardoso da UFBA, conta com a participação de autores de atlas já publicados. O ALiB documenta dados linguísticos no Brasil do Norte ao Sul, do Leste ao Oeste e descreve a realidade linguística do Português Brasileiro enfatizando a identificação das diferenças diatópicas, que podem ser fônicas, morfossintáticas e léxico-semânticas dentro da perspectiva da Geolinguística. São 250 pontos que constituem sua rede de localidades que reúnem 1.100 informantes documentados. O informante tem perfil que está atrelado ao espaço em que ele vive.

## 5 BAHIA E PARANÁ

Bahia é um dos estados da região Nordeste do Brasil, fazendo limite com outros oito estados: Minas Gerais ao sul, sudoeste e sudeste; Espírito Santo ao sul; Goiás a oeste e sudoeste; Tocantins a oeste e noroeste; Piauí ao norte e noroeste; Pernambuco ao norte e Alagoas e Sergipe a nordeste. É banhada pelo Oceano Atlântico e tem a mais extensa costa de todos os estados brasileiros.<sup>6</sup>

Segundo Reis (2009, p. 19), a província da Bahia era uma das mais prósperas regiões canavieiras das Américas no século XIX. Os engenhos de açúcar, puxados por mão-de-obra escrava, estavam situados especialmente no Recôncavo, região fértil e úmida que envolve a Baía de Todos os Santos. Reis afirma que Salvador, que naquele então era mais conhecida como Cidade da Bahia, ocupa um dos extremos desse conjunto geográfico. O território baiano começou a se estruturar pela faixa costeira, ainda no século XVI, partindo da cidade de Salvador e das vilas de Porto Seguro e de São Jorge dos Ilhéus. Em seguida, começaram a surgir outros núcleos populacionais em torno dos engenhos de açúcar e de pequenas propriedades de criação de gado.

O Paraná se localiza no Sul do Brasil, limitando-se ao Norte com o estado de São Paulo, a Leste com o oceano Atlântico, ao Sul com o estado de Santa Catarina e a Oeste com o estado do Mato Grosso e com as repúblicas do Paraguai e Argentina.<sup>7</sup> Aguilera (2002) afirma que a história do Paraná compreende a composição de três comunidades regionais:

---

<sup>6</sup> Disponível em: [<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/historico>]. Acesso em 29/12/2024.

<sup>7</sup> Atlas Linguístico do Paraná. Vol. I. p. 21

O Paraná Tradicional, que se esboçou no século XVII, com a procura do ouro, e se estruturou no século XVIII sobre o latifúndio campeiro dos Campos Gerais, com base na criação e comércio do gado e, mais tarde, nas atividades extrativistas e no comércio exportador da erva-mate e da madeira, e as do Paraná Moderno, já no século XX, sendo as do Norte, com a agricultura tropical do café e que, a princípio, pelas origens e interesses históricos, ficou mais diretamente ligada a São Paulo, e a do Sudoeste e Oeste, dos criadores de suínos e plantadores de cereais que, pelas origens e interesses históricos, ficou a princípio mais intimamente ligada ao Rio Grande do Sul. (Aguilera, 2002, p. 19).

Durante os séculos XVI e XVII, houve uma disputa pela posse do território paranaense pelas missões jesuíticas espanholas e pelas bandeiras paulistas sob ordens do governo português. Durante estes dois séculos, vários núcleos de povoamento começaram a surgir ao longo dos principais rios.

## 6 METODOLOGIA

Este trabalho se fundamenta na metodologia e no *corpus* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) no que tange à área semântica *fenômenos atmosféricos* do Questionário Semântico-lexical (QSL). Neste estudo priorizamos a variação diatópica, mas, seguindo os passos da Geolinguística Pluridimensional, também consideramos aspectos relativos às variações diastrática, diageracional e diassexual.

### 6.1 CORPUS

O *corpus* está constituído pelas respostas à questão 20 do Questionário Semântico Lexical do Atlas Linguístico do Brasil aplicado em 22 cidades na Bahia e 17 no Paraná.

### 6.2 LOCALIDADES DA BAHIA

As localidades da Bahia, que perfazem o total de 22 pontos, estão distribuídas em suas mesorregiões<sup>8</sup>. O número entre parênteses se refere ao atribuído à localidade na rede de pontos do ALiB.

- Mesorregião Centro Norte Baiano – Itaberaba (090), Jacobina (086), Irecê (085);
- Mesorregião Centro Sul Baiano – Caetité (096), Itapetinga (100), Jequié (095), Seabra (089), Vitória da Conquista (098);
- Mesorregião Extremo Oeste Baiano – Barreiras (087), Santana (092);
- Mesorregião Metropolitana de Salvador – Capital – Salvador (093), Santo Amaro (091);
- Mesorregião Nordeste Baiano – Alagoinhas (088), Euclides da Cunha (083), Jeremoabo (082);
- Mesorregião Sul Baiano – Caravelas (102), Ilhéus (099), Santa Cruz de Cabrália (101), Valença (094);
- Mesorregião Vale São-Franciscano da Bahia – Barra (084), Carinhanha (097), Juazeiro (081).

### 6.3 LOCALIDADES DO PARANÁ

O conjunto de localidades do Paraná, que perfaz o total de 17 pontos, está distribuído em suas mesorregiões. O número entre parênteses se refere ao atribuído à localidade na rede de pontos do ALiB.

- Mesorregião Centro Ocidental Paranaense - Campo Mourão (212), Terra Boa (209);
- Mesorregião Centro Oriental Paranaense – Piraí do Sul (214);

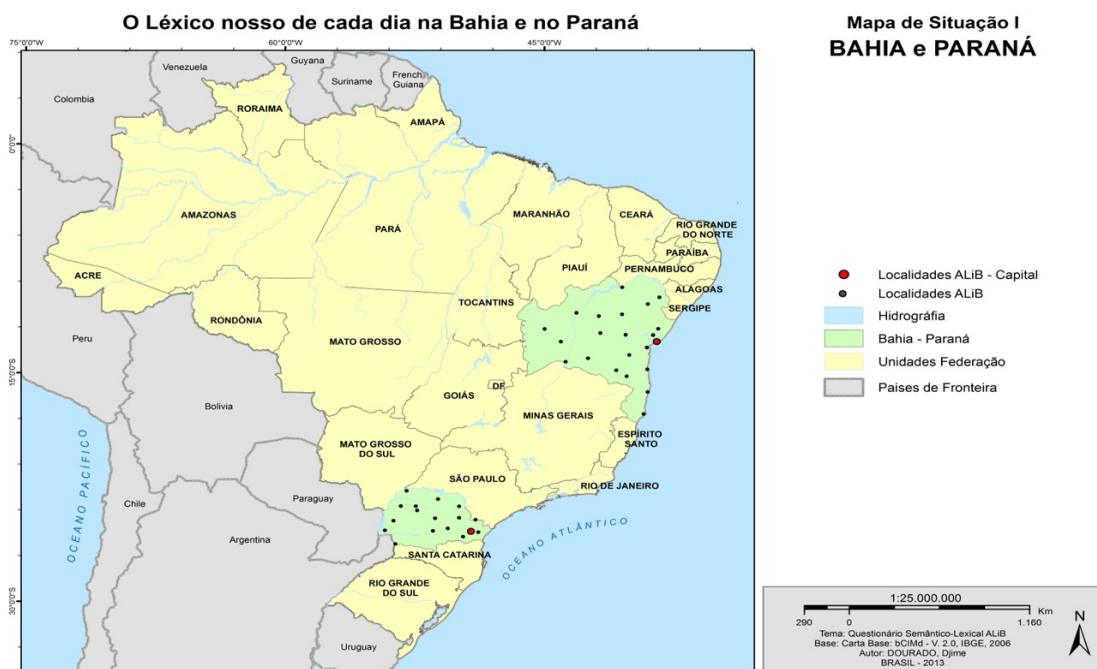
---

<sup>8</sup> Mesorregião. Unidade territorial homogênea, em nível maior que a microrregião, porém menor que o estado ou território, e resultado do grupamento de microrregiões. (Ferreira, 1986).

- Mesorregião Centro-sul – Guarapuava (219); Mesorregião Metropolitana de Curitiba – Capital – Curitiba (220), Adrianópolis (216), Lapa (222), Morretes (221);
- Mesorregião Noroeste Paranaense – Nova Londrina (207), Umuarama (210);
- Mesorregião Norte Central Paranaense – Cândido de Abreu (213), Londrina (208);
- Mesorregião Norte Pioneiro Paranaense – Tomazina (211);
- Mesorregião Oeste Paranaense – São Miguel do Iguaçu (217), Toledo (215);
- Mesorregião Sudeste Paranaense – Imbituva (218);
- Mesorregião Sudoeste Paranaense – Barracão (223).

A Figura 1, a seguir, mostra a distribuição geopolítica do Brasil e a rede de pontos do ALiB na Bahia e no Paraná.

Figura 1 – Mapa geopolítico do Brasil: Bahia e Paraná – rede de pontos do ALiB



Fonte: Oliveira (2014)

#### 6.4 INFORMANTES

Em cada ponto de inquérito no interior dos dois estados foram entrevistados quatro informantes, dois homens e duas mulheres em duas faixas-etárias (18-30 anos e 50-65 anos). Nas capitais dos estados foram entrevistados oito informantes, quatro dos quais têm nível universitário. Informantes de 1 a 4 possuem nível fundamental e de 5 a 8 nível universitário. Os números ímpares se referem aos homens e os números pares se referem às mulheres; os números 1-2 e 5-6 são atribuídos aos informantes agrupados na primeira faixa etária e 3-4 e 7-8 à segunda faixa etária.

#### 6.5 QUESTIONÁRIO

O *corpus* desta pesquisa se fundamenta nos dados originados da aplicação do Questionário Semântico-Lexical (QSL) integrante dos *Questionários 2001* (COMITÊ Nacional, 2001), constituído de 207 questões divididas em quinze áreas semânticas das quais selecionamos a área semântica *fenômenos atmosféricos* para este estudo.

No Quadro 1, disposto em quatro colunas, apresentamos a questão utilizada, com a seguinte distribuição: a primeira coluna mostra o número da questão; a segunda exhibe o item semântico-lexical que se busca; a terceira coluna indica a maneira como foi formulada a pergunta; a quarta coluna indica a área semântica a que se refere a pergunta.

Quadro 1- Extrato do QSL utilizado

QSL Nº	Item Semântico-Lexical	Formulação da Pergunta	Áreas Semânticas
20	ORVALHO/SERENO...	De manhã cedo, a grama geralmente está molhada. Como chamam aquilo que molha a grama?	FENÔMENOS ATMOSFÉRICOS

Fonte do autor. Dados do QSL do ALiB



## 7 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a descrição e análise dos dados, estruturadas em itens que priorizam a perspectiva diatópica, mas contemplam, também, aspectos de natureza lexicográfica e sociolinguística.

### 7.1 SALVADOR E CURITIBA – A REALIDADE DAS CAPITAIS

Para a questão 20 – *de manhã cedo, a grama geralmente está molhada. Como chamam aquilo que molha a grama?* – não se documentou variação diatópica, pois as 15 ocorrências trazem as lexias *sereno* e *orvalho* distribuídas tanto em Salvador quanto em Curitiba. Há uma leve preponderância de *sereno* sobre *orvalho*. *Sereno* foi fornecido por quatro informantes de Salvador e quatro de Curitiba correspondendo a 53,4% do total das ocorrências. *Orvalho* teve três registros em Salvador e quatro registros em Curitiba correspondendo a 46,6% do total. Um informante não soube responder no ponto 093.

### 7.2 A REALIDADE DO INTERIOR DOS DOIS ESTADOS

Na Bahia, para a questão 20 do QSL do ALiB, a variante mais produtiva foi *sereno* com 45 registros das 75 ocorrências, o que corresponde a 60% destas ocorrências. *Orvalho* vem em segundo lugar com menos da metade dos registros revelados para *sereno*. *Orvalho* ocorreu 20 vezes no interior da Bahia, o que representa 26,7% do total. Ainda temos, *neve* e *garoa* com três registros cada – 4% cada- e *neblina* com quatro representando 5,3% das ocorrências. Houve apenas nove abstenções para esta questão, 10,7% do total.

No Paraná, a questão 20 teve *orvalho* como variante mais produtiva com 37 registros, o que representa 62,7% das 59 ocorrências. *Sereno* aparece em segundo lugar com 22 ocorrências correspondendo a 37,3% do total. Houve apenas cinco abstenções (7,8%) para esta questão.

### 7.3 UMA VISÃO PLURAL ENTRE A BAHIA E O PARANÁ

Descritas as realidades da Bahia e do Paraná, neste item procuramos analisar, de forma comparativa as duas áreas estudadas. O Quadro 2 mostra as lexias coincidentes nas cidades do interior da Bahia e Paraná, bem como lexias fornecidas apenas por informantes do interior da Bahia ou do interior do Paraná, dispostas de acordo com os seguintes critérios: na primeira coluna, temos o número da questão; na segunda coluna, mostramos todas as expressões fornecidas tanto por informantes baianos quanto por informantes paranaenses; na terceira coluna, temos as expressões que apresentam a variação diatópica registradas apenas na Bahia e na quarta coluna registramos as expressões fornecidas apenas pelos informantes no interior do Paraná.

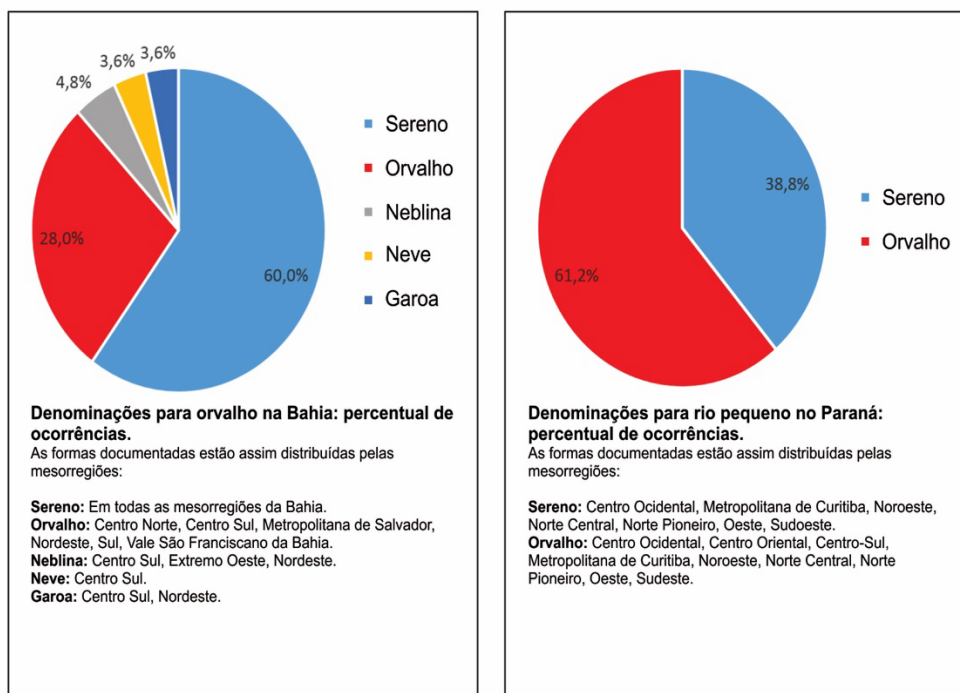
Quadro 2 – Coincidências e diferenças entre Bahia e Paraná

QUESTÕES	BAHIA/PARANÁ	BAHIA	PARANÁ
20	Sereno, orvalho	Neblina, neve, garoa	_____

Fonte do autor. Dados do QSL do ALiB

No Quadro 2, temos o confronto da realidade lexical entre Bahia e Paraná. As lexias coincidentes na Bahia e no Paraná são aquelas geralmente de maior produtividade dentro das mesorregiões baianas e paranaenses. As formas que representam variação diatópica normalmente receberam um número menor de registros comparados com as variantes que não apresentam variação e estão distribuídas por todas as regiões de ambos os estados. Como podemos mostrar no gráfico 1:

Gráfico 1 – Sereno e Orvalho



Fonte do autor. Dados do ALiB.

#### 7.4 ANÁLISE LEXICOGRÁFICA DOS DADOS

*Sereno* está registrado em Ferreira (1986) como um tênue vapor atmosférico noturno. Ele acrescenta que sereno também pode ser uma chuva fina e pouco duradoura. Houaiss apresenta *sereno* como o ar livre ao crepúsculo ou à noite. Ele traz *orvalho* como um sinônimo para *sereno*. Luft (2006) diz que sereno é a umidade noturna. Outra variante para expressar esta ideia é *orvalho*. *Orvalho* está dicionarizado em Ferreira (1986) como umidade atmosférica, que se condensa (principalmente durante a noite) e se deposita, em forma de gotículas, sobre qualquer superfície fria. Ele diz que *orvalho* também pode ser entendido como uma chuva muito miúda, chuvisco. Houaiss (2001) apresenta uma definição semelhante e traz *orvalho* como a umidade atmosférica condensada que se deposita, em forma de gotinhas, sobre superfícies frias, pela manhã e à noite. Ele também diz que *orvalho* pode ser uma chuva fina. *Orvalho* são gotículas resultantes da liquefação do vapor da água contido na atmosfera e que se precipitam, especialmente, durante a

madrugada, esta é a acepção trazida por Luft (2006). Informantes no interior da Bahia usaram o termo *garoa* para expressar esta ideia. Vemos que este uso coincide com o que registram Ferreira e Houaiss, pois eles dizem que as variantes *sereno* e *orvalho* podem ser entendidas como uma chuva fina. Diante do que expomos aqui neste parágrafo, podemos dizer que aquilo que molha a grama durante a noite pode ser expresso pelas variantes *sereno* e *orvalho*.

A variante *neblina* é utilizada para um nevoeiro baixo. Esta variante está registrada nos três dicionários que usamos para este estudo. Ferreira (1986) caracteriza *neblina* como uma névoa densa e rasteira e para Houaiss *neblina* é sinônimo de *nevoeiro*, que Luft completa com “nevoeiro baixo, pouco denso”. A segunda variante para nossa avaliação lexicográfica com essa acepção é *nevoeiro*. Para Ferreira, *nevoeiro* se constitui da palavra *névoa* + *eiro* e é a nebulosidade que se forma nas camadas inferiores da atmosfera, próxima ao solo, constituída de grande número de gotículas de água em suspensão no ar, do que resulta ficar muito reduzida a visibilidade. Houaiss (2001) define *nevoeiro* com névoa baixa e fechada e traça uma relação de sinonímia com *neblina*. Luft (2006) traz *nevoeiro* como uma névoa densa; *neblina* ou *cerração* espessa. *Cerração* aparece em Aurélio, em Houaiss e em Luft como *nevoeiro* espesso, denso. Finalmente, chegamos ao conceito de *névoa*. Em Aurélio, *névoa* é a turvação atmosférica, menos intensa que a *cerração*, e que não reduz a visibilidade a menos de um quilômetro. Houaiss traz a mesma definição que Aurélio para quem *névoa* é um vapor atmosférico menos denso que a *cerração*, sinônimo de *neblina*. Luft afirma que *névoa* é uma turvação das camadas de ar próximo à superfície terrestre. Para ele, *cerração* e *neblina* são sinônimos de *névoa*. Este entrelaçamento de significados entre estas variantes convergindo para o mesmo ponto nos faz entender que as variantes *neblina*, *nevoeiro*, *cerração* e *névoa* estão dicionarizadas na acepção da questão, portanto intercambiáveis, embora algumas delas não tenham sido fornecidas pelos informantes da Bahia nem do Paraná.

## 7.5 UM BREVE OLHAR SOCIOLINGUÍSTICO SOBRE O TEMA

A variante *sereno* foi fornecida pelos informantes 093/1-2-3-4 e 220/1-3-4-6. Poderíamos dizer que *sereno* é uma variante diastrática fornecida por informantes com baixa escolaridade se não fosse pelo informante 220/6. Por outro lado, podemos observar, por conta destes dados, que a variante *sereno* é mais indicativa de baixa escolaridade, especialmente porque o informante escolarizado que a forneceu não estava inicialmente seguro sobre sua resposta quando indagado. A seguir temos um diálogo para ratificar esta assertiva:

- *INQ.- De manhã cedo, a grama geralmente tá molhada. Como chamam aquilo que molha a grama?*  
*INF.- É... neblina?*  
*INQ.- É? fica umas gotinhas assim na grama.*  
*INF.- É ... ai é... como que é o negócio da noite que me falaram (risos). INQ.- Da noite.*  
*INF.- Sereno.*  
*INQ.- Ah...*  
*INF.- É o sereno né que cai ali e fica molhado. (220/6).*

Entretanto, no que concerne à questão 20 do QSL do ALiB, relativa a fenômenos atmosféricos, verificamos que as variantes mais produtivas *sereno* e *orvalho* não apresentam variação social, como a variação diastrática, uma vez que ocorrem em ambos os estados distribuídos nos dois níveis de escolaridade estudados pelo Atlas Linguístico do Brasil.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, identificamos, analisamos e descrevemos a variação linguística encontrada nos estados brasileiros, Bahia e Paraná, localizados, respectivamente, nas regiões Nordeste e Sul do Brasil, com vistas a mostrar a homogeneidade ou heterogeneidade desses dois falares brasileiros no que diz respeito à área semântica *fenômenos atmosféricos*. Para a questão 20, as variantes mais produtivas *serenas* e

*orvalho* aparecem distribuídas por todas as mesorregiões da Bahia e do Paraná. As variantes que ocorreram apenas na Bahia não foram fornecidas por um número expressivo de informantes.

Dessa forma, verificamos que no plano da análise diatópica, podemos destacar nesse recorte analisado, como resultado mais relevante o fato de a distribuição das variantes terem um caráter mais homogêneo do que heterogêneo considerando os dados de Salvador e Curitiba bem como de todas as cidades do interior dos dois estados.

## REFERÊNCIAS

AGUILERA, Vanderci de Andrade. *Tupinismos lexicais no português brasileiro: trilhas e traços no Paraná*. Sonderdruck aus Ex oriente lux – Festschrift für Eberhard Gartner zu seinem 60. Geburtstag. Herausgegeben von Sybille GroBe und Axel Schonberger in Verbindung mit Cornelia Doll und Christine Hundt. Valentia: Frankfurt am Main, 2002.

AMADO, Jorge. *Tocaia Grande – A Face Obscura*. Rio de Janeiro: Record, 1984.

AMARAL, Amadeu. *O Dialecto Caipira*. Gramática- Vocabulário. São Paulo: O Livro, 1920.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. O Atlas Linguístico do Brasil: um projeto nacional. In: AGUILERA, Vanderci de A. (Org.). *A Geolinguística no Brasil – caminhos e perspectivas*. Londrina: UEL, 1998.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Caminhos da Dialectologia Brasileira. In: ALVES, Eliane Ferraz; ESPÍNDOLA, Luciene C; DA HORA, Dermeval. (Orgs.) *ABRALIN: 40 anos em cena*. João Pessoa: CCHLA, 2009.

CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Geolinguística – Tradição e Modernidade*. São Paulo: Parábola, 2010.

CHAMBERS, J.K.; TRUDGILL, Peter. *La Dialectologia*. Traducción Carmen Morán González. Madrid: Visor Libros, 1994.

COSERIU, Eugenio. *Sincronia, Diacronia e História – O problema da mudança linguística*. Tradução de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *O vocabulário pernambucano*. Recife: Secretaria de Educação e Cultura; MEC, 1976.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Carlota; CARDOSO, Suzana Alice. *A Dialectologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.

FINCH, Geoffrey. *Linguistics Terms and Concepts*. New York: St. Martin's Press, 2000.

GILLIÉRON, Jules. 1902-10. *Atlas Linguistique de la France*. 13 vols. Champion.

HENRIQUES, Claudio Cezar. *Léxico e Semântica – estudos produtivos sobre palavra e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LABOV, William. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2006.

LYONS, John. *Linguagem e Linguística – uma introdução*. Tradução Marilda Winkler Averbur e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MOLLICA, Maria Cecília. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: *Introdução à Sociolinguística – O Tratamento da Variação*. MOLLICA, M. Cecília; BRAGA, M. Luiza. São Paulo: Contexto, 2003.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

MOTA, Jacyra Andrade. Áreas Dialetais Brasileiras. In: *Quinhentos Anos de História Linguística do Brasil*. Orgs. CARDOSO, Suzana Alice M.; MOTA, Jacyra Andrade; MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. Salvador: Apoio, 2006.

NASCENTES, Antenor. *O Linguajar Carioca*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Organizações Simões, [1922], 1953.

OLIVEIRA, Genivaldo da Conceição. *O léxico nosso de cada dia na Bahia e no Paraná: acidentes geográficos, fenômenos atmosféricos, astros e tempo*. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura. Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2014.



PÉREZ, Júlio Calvo. *La fundación de la Semántica: los espines léxicos como un universal del lenguaje*. Madrid: Iberoamericana, 2011.

QSL. *Questionário Semântico-Lexical*. Comitê Nacional do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil. Questionários 2001. Londrina: UEL, 2001.

ROSSI, Nelson; FERREIRA, Carlota; ISENSEE, Dinah. *Atlas Prévio dos Falares Baianos*. Rio de Janeiro: Ministério de Educação e Cultura; Instituto Nacional do Livro, 1963.

REIS, João José. *Rebelião Escrava no Brasil – A História do Levante dos Malês em 1835*. Edição revista e ampliada. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.227-250

## **ESTUDO DA VARIAÇÃO TEU/SEU:**

### **INVESTIGANDO OS POSSESSIVOS EM ESQUETES HUMORÍSTICOS**

#### **STUDY OF THE VARIATION TEU/SEU: INVESTIGATING POSSESSIVE PRONOUNS IN COMEDYSKETCHES**

Brenda Gonçalves Tosi<sup>1</sup>

Thiago Laurentino de Oliveira<sup>2</sup>

#### **RESUMO:**

Neste artigo, pretende-se investigar a variação existente entre os pronomes possessivos de segunda pessoa do singular *teu* e *seu*, tendo como enfoque principal a variedade carioca. Para isso, iremos nos basear nos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 1968; Labov, 1994). O corpus do presente trabalho se estruturou a partir da análise de um conjunto de 362 esquetes humorísticos do coletivo Porta dos Fundos, onde encontramos 773 ocorrências dessas formas possessivas. Após o recolhimento dos dados, estes foram submetidos à análise de regra variável, análise que nos apontou para algumas direções: estreita relação entre a forma de tratamento utilizada na posição de sujeito e o uso dos pronomes possessivos, a considerar que o uso do possessivo *teu* foi favorecido quando o pronome de tratamento *tu* era utilizado como sujeito; preferência de uso do pronome *teu* pelos falantes do Rio de Janeiro, visto que o *teu* foi mais produtivo na fala dos atores cariocas; uma inclinação pelo emprego do possessivo *teu* em contextos nos quais havia mais intimidade e proximidade entre os interlocutores; influência do sexo no uso dos possessivos, havendo uma maior preferência de uso do possessivo *teu* pelos atores do sexo masculino e de *seu* pelas

---

<sup>1</sup> Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Doutoranda em Letras Vernáculas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0009-0003-7463-563>. E-mail: [brendatosi@letras.ufrj.br](mailto:brendatosi@letras.ufrj.br).

<sup>2</sup> Doutor em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor Adjunto do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da UFRJ. Rio de Janeiro, RJ, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9537-5264>. E-mail: [thiagolaurentino@letras.ufrj.br](mailto:thiagolaurentino@letras.ufrj.br).

atrizes do sexo feminino; por fim, a relação do fenômeno com o traço semântico de animacidade, sendo o teu mais produtivo nos contextos nos quais o nome possuído tinha traço semântico [animado], e o seu quando ele acompanhava um nome possuído com traço [inanimado].

**Palavras-chave:** Variação linguística. Pronomes possessivos. 2ª pessoa.

#### **ABSTRACT:**

In this article, we intend to investigate the variation between the second person singular possessive pronouns *seu* and *teu*, having as the main focus the carioca variety. We will base ourselves on the theoretical assumptions of the Variationist Sociolinguistics (Weinreich; Labov; Herzog, 1968; Labov, 1994). The corpus of this work was structured from the analysis of a set of 362 humorous sketches by the collective Porta dos Fundos, where we found 773 occurrences of these possessive forms. After collecting these data, they were submitted to variable rule analysis, an analysis that pointed us in some directions: there is a close relationship between the form that was used in the subject position and the use of the possessive pronouns; the preference of the use of the pronoun *teu* by the speakers of Rio de Janeiro; an inclination for the use of the possessive *teu* in contexts in which there was more intimacy and closeness between the interlocutors; the influence of sex on the use of the possessives, with a higher preference for the use of the possessive *teu* by the male actors and *seu* by the female actresses; and the relationship between this phenomenon and the semantic feature of animacy, because *teu* was more productive in contexts in which the possessed name had the semantic feature [+ animated], and *seu* when it accompanied a name possessed with the feature [+ inanimate].

**Keywords:** Linguistic variation. Possessive pronouns. 2nd person.

#### **INTRODUÇÃO**

Este artigo se propõe a investigar a variação das formas possessivas pronominais *teu* e *seu* referindo-se à segunda pessoa do singular do Português Brasileiro (PB), tendo como enfoque principal a variedade carioca. Para esse fim, foram analisados 362 esquetes humorísticos do coletivo Porta dos Fundos, um dos maiores canais do YouTube Brasil, entre o período de 20 de dezembro de 2018 até 19 de abril de 2021. Após a análise, foram coletados um total de 773 dados, que foram analisados à luz da sociolinguística variacionista (Labov, 1994; Weinreich; Herzog; Labov, 1968), uma vez que assumimos que as formas possessivas *teu* e *seu* estão em variação no PB.

O objetivo principal deste estudo é examinar a variação entre as formas possessivas *teu* e *seu*, observando quais seriam os fatores linguísticos e

extralinguísticos que favoreceriam o uso de uma estratégia possessiva em detrimento de outra. Abaixo, vejamos dois exemplos dos pronomes possessivos em questão retirados de nosso corpus:

(01) Forma possessiva seu

a. "Falta você voltar pra ver como é que ficou a [sua casa]." (Episódio: Família sem filtros EP.09 – Achados e perdidos)

(02) Forma possessiva teu

b. "Você tinha esse ouro assim de bobeira na [tua casa]" (Episódio: Reis Magos)

Neste trabalho, pretendemos responder duas questões principais: (i) como se dá a distribuição das formas variantes teu e seu na sincronia atual? e (ii) quais são os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a variação entre os possessivos teu e seu? Hipotetizamos, para essas questões, em conformidade com os estudos de Machado (2011), que será encontrado um quadro de variação linguística entre os possessivos, com o predomínio da forma seu sobre a forma teu. Ademais, no que tange às hipóteses referentes aos fatores de natureza linguística e de natureza extralinguística, é esperado que diferentes variáveis condicionem a variação entre os pronomes possessivos de segunda pessoa teu e seu.

No que se refere ao grupo das variáveis linguísticas, postulamos, em consonância com as pesquisas anteriores (Machado, 2011; Pereira, 2016; Lopes et al., 2018), que a variável forma de tratamento utilizada na posição de sujeito condiciona o uso das variantes; prevemos que o uso da forma possessiva teu é preferido nos contextos em que a forma de tratamento tu ou tu/você for utilizada. Quanto à variável animacidade do possuído, em conformidade com os resultados de Pereira (2016), esperamos encontrar um quadro de favorecimento da forma possessiva teu quando esta estiver acompanhando um possuído de traço [animado], e que a forma seu seja preferível em contextos nos quais o pronome estiver acompanhando um possuído de traço [inanimado].

A respeito do grupo das variáveis extralinguísticas, esperamos, em consonância com os estudos anteriormente realizados, que: em relação à variável sexo dos participantes, será identificada uma maior frequência do uso do possessivo

seu pelas atrizes do sexo feminino e do possessivo teu pelos atores do sexo masculino, corroborando os resultados do estudo anterior sobre o fenômeno na variedade carioca (Pereira, 2016); quanto à variável naturalidade dos atores/das atrizes, de acordo com Lopes et al. (2018), prevemos encontrar maior frequência de uso do pronome teu pelos falantes do Rio de Janeiro; no que se refere à variável relação interpessoal estabelecida no episódio, é esperado, também de acordo com os estudos realizados acerca do fenômeno variável em questão (Arduin, 2005; Pereira, 2016), que haja uma maior preferência do emprego do possessivo teu em contextos nos quais há um maior nível de intimidade e proximidade entre os interlocutores.

O presente artigo está organizado em cinco seções, considerando esta introdução, com a intenção de expor os propósitos de nossa análise. Na seção 1, apresentaremos, brevemente, os pressupostos gerais da Sociolinguística Variacionista (Labov, 2008 [1972]). Depois, será delineada nossa metodologia de trabalho, com uma breve descrição do corpus utilizado e o método de análise adotado. Finalmente, na seção 3, traremos as análises quantitativas dos resultados obtidos. Por fim, na última seção, teceremos algumas considerações gerais sobre o fenômeno investigado, juntamente à síntese dos resultados encontrados.

## **1 PRINCÍPIOS BÁSICOS DA SOCIOLINGÜÍSTICA VARIACIONISTA**

Neste artigo, assumimos que as formas possessivas teu e seu são variantes da variável dependente ‘representação pronominal possessiva da 2SG’ no PB – e, em particular, na variedade falada no Rio de Janeiro. Por essa razão, amparamos as nossas reflexões no quadro teórico da Sociolinguística Variacionista (Weinreich; Labov; Herzog, 2006 [1968]; Labov, 2008 [1972]). Considerando que defendemos que os fenômenos linguísticos variáveis são condicionados tanto por fatores linguísticos quanto por sociais (extralingüísticos), adotamos uma visão de língua como um objeto heterogêneo, dinâmico e que possui, portanto, a variação e a mudança linguística como aspectos inerentes e fundamentais.

A Sociolinguística Variacionista, conhecida também apenas como Sociolinguística, é “uma das subáreas da linguística e estuda a língua em uso, no seio

das comunidades de fala (...)” (Mollica, 2020, p. 9). Ela surge na década de 1960, após um momento de grande virada para os estudos linguísticos. Seus traços interdisciplinares, que vinculavam a língua e o social, a diferenciaram de outras correntes do século XX existentes até então, como o Estruturalismo e o Gerativismo. Logo, esta perspectiva surge com o intuito de examinar a língua em seu uso real, “voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais.” (Mollica, 2020, p. 9).

A Sociolinguística Variacionista propõe uma visão de língua como um objeto heterogêneo, dinâmico e que possui a mudança como seu aspecto inerente e fundamental. Proposta inicialmente por Weinreich, Labov e Herzog (1968), a proposta inicial era recuperar a concepção de que a língua e a sociedade são noções inseparáveis, buscando entender quais são os principais fatores que poderiam motivar uma variação linguística.

Para compreendermos melhor essa visão de variação linguística, faz-se necessário dizer que os estudos sociolinguísticos trabalham a partir de dois fatores principais: os fatores de natureza linguística e os fatores de natureza extralinguística. Os fatores de natureza linguística correspondem a tudo que diz respeito à estrutura interna da língua, como a morfologia, a sintaxe, a semântica e a fonologia. Já os fatores de natureza extralinguística correspondem a aspectos de ordem social, como a classe social, o nível de escolaridade, o sexo, o lugar de origem, a idade, dentre outros. Tendo essas duas dimensões como ponto de partida, a intenção é observar qual a relevância de cada uma delas nos fenômenos variáveis, isto é, se esses fatores motivam ou inibem a variação ou a mudança de um fenômeno linguístico, a considerar que toda variação é sistemática e regular. Isso posto, a partir do controle dessas variáveis, poderíamos observar se um processo de variação linguística é estável ou vai em direção à mudança dentro de uma determinada comunidade de fala.

À luz das motivações apresentadas, ressaltamos que a sociolinguística variacionista se configura como uma base teórica apropriada para as investigações sobre a variação entre as formas possessivas teu e seu na 2ª pessoa do singular. Considerando que estamos assumindo a variabilidade do fenômeno em questão, isto é, a alternância entre os pronomes possessivos teu e seu, é necessário abordá-lo a

partir de uma perspectiva que compreenda a língua como um sistema heterogêneo e dinâmico, que está em constante mudança, e que vê a variação como algo sistemático e intrínseco à língua. Além disso, ao adotar uma teoria linguística que aborda os processos de variação, reconhecemos que o nosso objeto de estudo é condicionado tanto por fatores linguísticos, quanto por fatores extralinguísticos.

## **2 CORPUS E METODOLOGIA**

O corpus selecionado para a realização deste estudo foi um conjunto de esquetes humorísticos do canal Porta dos Fundos, disponíveis no YouTube. No primeiro momento, com a intenção de iniciar a análise dos dados, entramos em contato com a produtora do canal por e-mail, com a intenção de obter os roteiros dos vídeos, para que pudéssemos observar as ocorrências dos pronomes possessivos em análise. Contudo, nos foi informado que o coletivo, ao elaborar os esquetes, não fazia uso de roteiros, o que é explicável pelo gênero, já que este apenas prevê um tema a ser desenvolvido de forma improvisada. Por conta da ausência de roteiros, a produtora nos informou que o único conteúdo escrito disponível era o arquivo de legendas, as transcrições automáticas realizadas pela própria plataforma do YouTube. Como intencionávamos obter dados mais próximos da língua falada, decidimos realizar a coleta a partir do que os atores efetivamente produziam nos vídeos disponíveis no canal do Porta dos Fundos.

Para a realização da pesquisa, 362 vídeos foram analisados, nos quais apenas 267 continham dados das formas possessivas de 2ª pessoa teu e seu. Os esquetes eram analisados da seguinte forma: ao assistir os episódios disponibilizados no canal, parávamos a exibição toda vez que encontrávamos um dado e transcrevíamos o enunciado que o continha em um documento do Microsoft Word. Intencionando obter um controle geral dos vídeos, registrávamos também, junto à transcrição dos enunciados com dados, o nome do vídeo, a data de publicação e um breve resumo da história do esquete. Além disso, eram registradas e contabilizadas as formas de tratamento utilizadas na posição de sujeito por cada ator nos esquetes.

Essas transcrições foram copiadas para uma planilha do Microsoft Excel, na qual analisávamos as variáveis independentes controladas. O programa Microsoft



Excel também nos auxiliou na criação de gráficos e tabelas, além de permitir a codificação dos dados. Por fim, depois de codificados, os dados foram analisados quantitativamente no programa estatístico GoldVarb X, que nos forneceu o cálculo das frequências percentuais e a análise de regra variável, com pesos relativos.

O corpus selecionado é composto por um perfil específico de indivíduos: todos são atores, maiores de idade e possuem, pelo menos, o ensino médio completo. Além disso, há uma diferença no número de ocorrências de cada emissor, tendo em vista que alguns se destacam por serem os maiores produtores de dados. Dos 46 atores que aparecem nos vídeos analisados, 13 deles compõem o elenco principal do coletivo; atores como Rafael Portugal e Evelyn Castro apresentaram um número maior de dados por pertencerem ao elenco fixo e atuarem com mais frequência nos esquetes. Por outro lado, o número reduzido de dados produzidos por atrizes como Thamirys Borsari e Manu Cantuária se justifica pela ausência das atrizes na maioria dos vídeos, pois elas não fazem parte do elenco principal do canal e aparecem apenas como convidadas em poucos episódios específicos.

Apesar desse descompasso de dados, o corpus é bem diversificado quanto às temáticas audiovisuais. Os esquetes apresentam conteúdos variados, contendo cenas que representam interações dialógicas entre amigos, casais, conhecidos, desconhecidos, colegas de trabalho e familiares. Os diálogos também se estabelecem de diferentes formas: em duplas (apenas duas pessoas na cena), em grupo (mais de duas pessoas presentes na cena), em público (interações com o público, através da encenação de uma gravação de stories, vídeo para o YouTube, gravação de vlog ou live) ou em contexto televisivo (interações com o público, através da encenação de gravação de um programa de TV, comercial de TV ou entrevista).

Importante mencionar ainda outras particularidades do corpus, a começar pelo gênero esquete, que é distinto por seu caráter humorístico, dramático e teatral. Devido a isso, ocorrem, por vezes, usos linguísticos estereotipados e mesmo caricatos, típicos de uma “fala representada”, que, evidentemente, não correspondem a usos espontâneos da língua. Contudo, ainda que este gênero seja constituído por diálogos previamente “roteirizados”, sua interface escrita existe apenas como uma concepção do que deve ser representado, enquanto a parte

significativa da performance nos vídeos é construída a partir de uma interlocução oral por improviso.

Além disso, é preciso ressaltar que, para pesquisar o fenômeno em análise, é fundamental que as situações sociocomunicativas apresentem um caráter dialógico, propiciando o uso de formas possessivas de 2ª pessoa. Isto posto, o gênero esquete se encaixa de forma ideal, pois pressupõe a existência de um emissor e de um receptor, desencadeando sequências textuais dialógicas, que criam o contexto propício para o uso das formas possessivas de 2ª pessoa. Resumindo: apesar do viés humorístico, assumimos que os vídeos do canal “Porta dos Fundos” atendem satisfatoriamente aos requisitos para a realização desta pesquisa, tendo se revelado um valioso material para a análise sociolinguística do português brasileiro contemporâneo, como é o caso desta investigação.

Após essas considerações metodológicas, passemos, na próxima seção, para a descrição e análise dos resultados.

### 3 RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa, comentando as variáveis independentes linguísticas e extralinguísticas controladas para o estudo da variação entre teu e seu nos esquetes humorísticos. Aqui, iremos descrever cada grupo de fator examinado e selecionado, além de explorarmos os resultados quantitativos da análise multivariada, obtidos com o auxílio do GoldVarb X.

A variável dependente investigada na presente monografia é a expressão pronominal possessiva de 2ª pessoa do singular, que se realiza através das variantes teu e seu (e flexões). Para fins de investigação da análise de regra variável, definimos como valor de aplicação a variante teu. Foram controladas, ao todo, 12 variáveis independentes, sendo elas: (i) o gênero do possessivo, (ii) o número do possessivo, (iii) a posição do pronome em relação ao nome modificado, (iv) a forma de tratamento utilizada na posição de sujeito, (v) a função sintática do nome possuído, (vi) o tipo semântico de posse, (vii) a animacidade do nome possuído, (viii) a concretude do nome possuído, (ix) o sexo dos atores/das atrizes, (x) a naturalidade

dos atores/das atrizes, (xi) a relação interpessoal estabelecida no episódio e (xii) a forma de diálogo estabelecida na cena.

Das 12 variáveis independentes controladas, 5 foram selecionadas como estatisticamente significativas durante a análise de regra variável (função: 'Binomial, Up and Down') no GoldVarb X. São elas, em ordem de seleção de relevância: (i) a forma de tratamento utilizada na posição de sujeito, (ii) a naturalidade dos atores/das atrizes, (iii) a relação interpessoal estabelecida no episódio, (iv) o sexo dos atores/das atrizes e (v) a animacidade do nome possuído<sup>3</sup>.

Descreveremos, então, nos tópicos subsequentes, nossos resultados e a análise das variáveis selecionadas, seguindo a ordem de importância apontada pelo GoldVarb X.

### 3.1 RESULTADOS GERAIS

Foram encontradas, no corpus definido para a análise, 773 ocorrências de pronomes possessivos de segunda pessoa do singular. Vejamos na tabela 1 a distribuição geral e o percentual de ocorrências das variantes possessivas:

Tabela 1: Frequências e percentuais de ocorrência das variantes seu e teu no corpus selecionado.

<b>Ocorrência das variantes</b>		
<i>Variantes</i>	<i>Apl./Total</i>	<i>%</i>
<b>Seu</b>	<b>468/773</b>	<b>60,5%</b>
<b>Teu</b>	305/773	39,5%

Como é possível observar, dos 773 dados coletados, 468 são da forma possessiva seu, o que corresponde a 60,5% da amostra. Em relação à forma possessiva teu, foram registrados 305 dados, equivalentes a 39,5% do conjunto total. Isso posto, o

<sup>3</sup> Nas tabelas que serão expostas nas próximas subseções, utilizamos os pesos relativos registrados na 49ª rodada de análise (apontada pelo *GoldVarb X* como a melhor do *stepping up*). Essa rodada teve valor de input de 0.372 e valor de significância igual a 0.006.

resultado geral nos mostra que tanto o pronome seu quanto o pronome teu apareceram em variância na fala dos atores que compõem a nossa amostra de esquetes, demonstrando uma leve predominância de seu sobre teu.

### 3.2 A FORMA DE TRATAMENTO UTILIZADA NA POSIÇÃO DE SUJEITO

Para fins de análise, durante a coleta dos dados, todos os pronomes de tratamento utilizados na posição de sujeito foram registrados. Com isso, foi possível contabilizar e observar as formas pronominais empregadas pelos atores ao longo da cena inteira. Dessa forma, conseguimos verificar, ao final, se o uso de uma variante possessiva em vez de outra poderia estar relacionado à preferência de uso de um pronome de tratamento específico. Para facilitar a investigação, a variável foi então organizada em cinco conjuntos distintos: tratamento nominal, senhor, tu, você e nenhuma de forma de tratamento.

Esses, então, foram subdivididos em oito<sup>4</sup> grupos específicos, sendo eles: nominal (quando o ator/atriz utilizava apenas formas nominais para se referir a outra pessoa), senhor (quando o ator/atriz utilizava somente o pronome de tratamento senhor/senhora), tu (quando o ator/atriz utilizava somente o pronome de tratamento tu), você (quando o ator/atriz utilizava somente o pronome de tratamento você), zero (quando o ator/atriz não utilizava nenhuma forma de tratamento explícita), tu/você/senhor (quando o ator/atriz utilizava, na mesma cena, os três pronomes), tu/você (quando o ator/atriz utilizava tanto o pronome tu quanto o pronome você) e você/senhor (quando o ator/atriz utilizava tanto o pronome você quanto o pronome senhor).

Faz-se necessário que esse controle seja feito, para que possamos analisar se as formas de 2SG utilizadas na posição de sujeito continuam, sincronicamente,

---

<sup>4</sup> Para analisar o uso das formas pronominais possessivas e suas correlações com as formas de sujeito, foi necessário realizar junções de dados para calcular o peso relativo, operacionalizando-as. Reconhecemos que, embora essa abordagem possa afetar os princípios de ortogonalidade, exaustão e exclusividade, conforme discutido por Guy e Zilles (2007, p. 52), nosso objetivo principal é apenas verificar se usos categóricos ou variáveis, envolvendo as variantes pronominais na posição de sujeito, favoreceriam alguma variante possessiva específica, "teu" ou "seu". Além disso, esse método de análise é comumente empregado em diversos estudos sobre a segunda pessoa do singular (2SG) (Arduin, 2005, p. 90; Pereira, 2016, p. 142)

influenciando o uso das variantes possessivas de 2SG. De acordo com os trabalhos diacrônicos de Machado (2011) e Pereira (2016), havia uma forte correlação entre o aumento do uso de você na posição de sujeito e o aumento do uso de seu como estratégia possessiva. Outros estudos, como o de Lopes et al. (2018), por exemplo, também já discorreu acerca das transformações no quadro dos possessivos de 2ª pessoa do singular, e aponta que essas transformações sofridas após a entrada de você no sistema pronominal podem estar correlacionadas diretamente ao aumento da forma seu como estratégia possessiva de 2SG.

Posto isso, em consonância com os resultados de Pereira (2016), esperamos encontrar, ainda, uma correlação entre o uso dos pronomes possessivos e o uso dos pronomes de tratamento na posição de sujeito. Isto é, nossa hipótese é a de que o emprego das formas possessivas teu e seu ainda está intimamente ligado ao tratamento utilizado na posição de sujeito pelos atores, ou seja, é esperado que ocorra um favorecimento do pronome seu nos esquetes em que a forma você aparecer frequentemente na posição de sujeito. E, em contrapartida, é esperado que a forma possessiva teu seja favorecida nos esquetes em que o pronome tu for frequentemente utilizado na posição de sujeito.

Como previsto, a variável forma de tratamento utilizada na posição de sujeito foi apontada como relevante pelo programa estatístico GoldVarb X, sendo também a primeira variável selecionada. Vejamos, na tabela 2, os resultados obtidos na análise de regra variável:

Tabela 2: A variável forma de tratamento utilizada na posição de sujeito: frequências, percentuais e pesos relativos.

Valor de aplicação: teu

<b>A forma de tratamento utilizada na posição de sujeito</b>			
<i>Fatores</i>	<i>Apl./Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso Relativo</i>
Forma nominal <sup>5</sup>	13/48	27,1%	.500
<b>Tu/Você</b>	<b>104/151</b>	<b>68,9%</b>	<b>.759</b>
Você	138/430	32,1%	.433

<sup>5</sup> Com o intuito de viabilizar a análise de regra variável, amalgamamos as ocorrências relativas ao tratamento exclusivo pela forma “senhor” às ocorrências das formas nominais.

Zero	6/20	30%	.356
<b>Tu</b>	<b>20/21</b>	<b>95,2%</b>	<b>.937</b>
Tu/Você/Senhor	10/25	40%	.404
Você/Senhor	14/77	18,2%	.230

Como podemos observar, nos esquetes nos quais os atores utilizaram as formas pronominais tu ou tu/você na posição de sujeito, há um grande favorecimento da forma possessiva teu. Posto isto, foram encontradas 20 ocorrências de teu quando o pronome tu era utilizado no sujeito, correspondendo a 95,2% de frequência nesse fator e registrando um peso relativo elevado (.937). Em relação ao tratamento tu/você no sujeito, foram coletados 104 dados de teu (68,9%) nesse contexto, o que também se traduziu em um peso relativo alto (.759). Em contrapartida, o uso do possessivo teu é desfavorecido nos contextos nos quais as formas de tratamento você, zero, Tu/você/Senhor e você/senhor foram utilizadas. Para esses contextos, foram obtidos os seguintes pesos relativos: você (.433), zero – nenhuma forma de tratamento fora utilizada – (.356), tu/você/senhor (.404) e você/senhor (0.230).

É possível dizer que os resultados acerca dessa variável vão ao encontro de pesquisas anteriores, que apontam a forma de tratamento utilizada na posição de sujeito como um fator condicionador das variantes de 2SG presentes em outros contextos morfossintáticos (Machado, 2011; Pereira, 2016; Lopes et al., 2018). Em síntese, percebemos que a utilização mais expressiva do pronome tu na posição de sujeito favorece a ocorrência da variante teu. Para encerrar essa seção, vejamos alguns exemplos nos quais a forma de tratamento tu aparece na posição de sujeito, favorecendo assim o uso da forma possessiva teu:

(03) “Porra, Luiz! [Tu] falou que não foi no meu aniversário porque estava cuidando do [teu cachorro], cara.” (Episódio: Limite de amigos)

(04) “É o seguinte: [tu] vai se inscrever nesse canal, vai indicar mais dois [amigos teus] pra se inscrever nesse canal também.” (Episódio: Ordem divina)

(05) “Qual é o [teu problema]? [Tu] tem que curtir tudo de todo mundo?” (Episódio: Curtir sem curtir)

### 3.3 A NATURALIDADE DOS ATORES/DAS ATRIZES

Foi analisada também a influência geográfica no fenômeno, isto é, se a naturalidade do ator/da atriz poderia interferir no uso das formas possessivas teu e seu. Estudos anteriores que trabalharam com o fenômeno variável em mais de uma localidade, como os de Soares (1999) e Lopes et al. (2018), apontaram que o uso variável dos possessivos de segunda pessoa é comumente influenciado por fatores diatópicos. Posto isso, essa variável foi controlada para verificar se, na sincronia atual, a naturalidade dos atores poderia continuar influenciando a variação do fenômeno em questão.

Para fins de análise, essa variável foi subdividida em três níveis: (i) atores naturais da cidade do Rio de Janeiro, (ii) atores que nasceram no estado do Rio de Janeiro, mas fora da capital fluminense, e (iii) atores nascidos fora do estado do Rio de Janeiro. Este último grupo reuniu artistas naturais de sete estados brasileiros diferentes: São Paulo, Minas Gerais, Paraná (Curitiba), Goiás, Mato Grosso, Brasília e Santa Catarina. Todas essas localidades formaram um único grupo por conta de dois motivos principais: primeiramente, por razões metodológicas, houve um número relativamente baixo de dados de atores naturais dessas localidades e, em alguns casos, nenhuma ocorrência de uma das variantes, fato que comprometeria a análise de regra variável; além disso, e em consonância com os estudos de Lopes et al. (2018), como os indivíduos dessas localidades apresentam uma tendência geral a preferir a forma possessiva seu (fato que se confirma nos dados, como se verá mais adiante), decidimos agrupar os dados dos atores nativos dessas localidades em um mesmo fator, a fim de separá-los dos dados dos atores do Rio de Janeiro.

É importante destacar, que embora se saiba que a tendência geral da localidade de Santa Catarina seja a preferência pelo uso da variante teu (cf. LOPES et al. 2018), o grupo de atores catarinenses foi classificado e unificado com os demais, tendo em vista que foi encontrada, no corpus analisado, uma única ocorrência, sendo esta da forma possessiva seu. Sendo assim, assumimos que esse dado não seria capaz de enviesar a análise estatística e optamos por computá-lo com os demais do conjunto de atores não fluminenses. Além disso, separamos o grupo dos atores do Rio de Janeiro em dois – cariocas e fluminenses – a fim de verificar se



haveria alguma diferença entre os indivíduos nascidos dentro e fora da capital.

A variável naturalidade dos atores/das atrizes foi a segunda apontada como relevante pelo programa estatístico GoldVarb X. Esse fator foi controlado com a intenção de analisar se a naturalidade dos atores poderia influenciar na escolha das formas possessivas teu e seu. Abaixo, vejamos na tabela 3 os resultados obtidos na análise de regra variável para esse grupo de fatores:

Tabela 3: A variável naturalidade dos atores/das atrizes: frequências, percentuais e pesos relativos.  
Valor de aplicação: *teu*

<b>A naturalidade dos atores/das atrizes</b>			
<i>Fatores</i>	<i>Apl./Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso Relativo</i>
<b>Cariocas</b>	<b>247/550</b>	<b>44,9%</b>	<b>.557</b>
Fluminenses	55/170	32,4%	.485
Fora do RJ	3/51	5,9%	.093

Como podemos ver, as frequências e os pesos relativos indicam que os atores cariocas foram os que mais utilizaram a forma possessiva teu nos esquetes. Entretanto, é importante ressaltar que esses valores ficam em torno dos limites da neutralidade, considerando que, nesse contexto, nossa amostra é um pouco desequilibrada, tendo em vista que a quantidade de ocorrências fora do Rio de Janeiro é muito pequena. Sendo assim, a partir da leitura de nossos resultados, é possível dizer apenas que a diferença mais expressiva, relativa ao uso do possessivo teu, é ser ou não ser do Rio de Janeiro.

Na fala dos cariocas, foram encontradas 247 ocorrências de teu, correspondendo a 44,9% dos usos e um peso relativo estatisticamente relevante (0.557). Por outro lado, o uso do possessivo teu foi levemente desfavorecido na fala dos atores identificados como fluminenses (atores que nasceram no estado do Rio de Janeiro, mas fora da capital) e como sendo de fora do RJ (São Paulo, Minas Gerais, Paraná [Curitiba], Goiás, Mato Grosso Brasília e Santa Catarina). Nesses contextos, foram registrados pesos relativos estatisticamente baixos: fluminenses (.485) e fora do RJ (.093).

É relevante destacar que, embora o resultado para os atores fluminenses não

tenha apresentado um peso relativo acima de 0.500, notamos que a forma possessiva *teu* também foi relativamente produtiva na fala desses atores, correspondendo a um percentual de 32,4%. Em resumo, é possível dizer que a forma possessiva *teu* foi mais frequentemente produzida na fala dos atores/atrizes nascidos na cidade do Rio de Janeiro. Ademais, os resultados acerca dessa variável corroboram as pesquisas anteriores (cf. Lopes et al., 2018) que apontam para uma manutenção/sobrevivência da variante *teu* no Rio de Janeiro frente a outras localidades brasileiras nas quais o uso da variante *seu* se mostra majoritário (por vezes, quase categórico) na referência à 2SG. Com isso, vejamos abaixo alguns exemplos nos quais o pronome possessivo *teu* ocorre na fala de atores cariocas:

(06) "Vou ter que dar uma porrada na [tua cabeça]" (Ator: Pedro Benevides) (Episódio: Primeiro dia)

(07) "Você já fez [teu mapa astral]?" (Atriz: Evelyn Castro) (Episódio: Deus é sagitário)

### 3.4 A RELAÇÃO INTERPESSOAL ESTABELECIDADA NO EPISÓDIO

Considerando a diversidade de situações comunicativas representadas do corpus, julgamos importante controlar também os tipos de relações interpessoais presentes nos esquetes, tendo em vista que acreditamos que elas poderiam influenciar no uso das variantes possessivas *teu* e *seu*. Para obter um controle adequado dessa variável, dividimos as relações dialógicas em grupos, sendo eles: entre amigos, casais, conhecidos, desconhecidos, colegas de trabalho e familiares. Sendo assim, cada uma dessas relações foi tratada como um nível da variável independente.

Alguns estudos já realizados acerca do fenômeno variável em questão, como os de Arduin (2005) e Pereira (2016), já discorrem acerca da preferência pelo emprego de *teu* em contextos em que há uma maior intimidade e proximidade entre os interlocutores. Em contrapartida, o pronome *seu*, por possuir um caráter mais neutro, seria mais produtivo nos contextos em que há um maior distanciamento entre os interlocutores, segundo as autoras. Ademais, Kato (1985) também já havia sinalizado que o uso dessas variáveis seria influenciado pelo grau de intimidade, afirmando que "(...) *seu* pode indicar maior distância e *teu* maior proximidade."

(Kato, 1985, p. 116).

Pereira (2016) afirma que “o uso de *teu* está relacionado à intimidade e proximidade entre os interlocutores, enquanto o pronome *seu* é empregado em contextos que mostram maior distanciamento entre os mesmos.” (PEREIRA, 2016, p. 164). E Arduin (2005) postula que o uso do possessivo *teu* também é favorecido em “relações simétricas entre iguais” (Arduin, 2005, p. 116).

Como hipótese, então, prevíamos, em consonância com as pesquisas citadas, que nos tipos de interação que envolvem maior intimidade ou informalidade, como entre conhecidos, familiares, amigos e casais, o uso do possessivo *teu* seria favorecido. Quanto ao uso da forma possessiva *seu*, esta seria favorecida nas cenas em que as interações envolvem menor grau de intimidade e/ou exista certo distanciamento entre os interlocutores, como entre colegas de trabalho ou desconhecidos. A variável relação interpessoal estabelecida no episódio, corresponde a terceira variável a ser selecionada como relevante pelo programa estatístico GoldVarb X. Esta foi controlada, assim como as anteriores, com o intuito de verificar seu grau de influência para o fenômeno variável em análise. Observemos a tabela 4, que mostra a correlação entre esse fator e as formas possessivas *teu* e *seu*:

Tabela 4: A variável relação interpessoal estabelecida no episódio: frequências, percentuais e pesos relativos.  
Valor de aplicação: *teu*

<b>A relação interpessoal estabelecida no episódio</b>			
<i>Fatores</i>	<i>Apl./Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso Relativo</i>
Ambiente de trabalho	44/202	21,8%	.374
<b>Entre casais</b>	<b>48/130</b>	<b>36,9%</b>	<b>.531</b>
<b>Entre amigos</b>	<b>84/155</b>	<b>54,2%</b>	<b>.563</b>
<b>Entre conhecidos</b>	<b>33/42</b>	<b>78,6%</b>	<b>.850</b>
Entre desconhecidos	68/163	41,7%	.428
<b>Entre familiares</b>	<b>28/76</b>	<b>36,8%</b>	<b>.575</b>

Como é possível observar, o uso da forma possessiva *teu* é favorecido em quatro relações interpessoais distintas, sendo elas, em ordem de relevância: entre conhecidos, entre familiares, entre amigos e entre casais. Em destaque, temos a

relação interpessoal entre conhecidos, que apresentou um alto valor de peso relativo (.850). Encontramos, considerando esse fator, 33 ocorrências de teu, correspondendo a 78,6% de frequência dos dados produzidos neste tipo de relação. Quanto à relação interpessoal entre familiares, foram coletados 28 dados de teu (36,8%), registrando um peso relativo expressivo (.575). Já nos contextos de relação entre amigos, foram encontrados 84 dados de teu (54,2%), registrando também um peso relativo significativo (.563). Por fim, temos a relação interpessoal entre casais, que, assim como os outros contextos analisados anteriormente, apresentou um considerável peso relativo (.531). Nesses casos, foram encontrados 48 dados de teu, correspondendo a 36,9% de frequência.

Por outro lado, as relações interpessoais que costumam envolver um baixo nível de intimidade entre os interlocutores, entre desconhecidos e dentro do ambiente de trabalho, não se mostraram significativas (conforme foi previsto), segundo indicam os pesos relativos baixos. Para esses contextos, foram obtidos os seguintes valores: entre desconhecidos (.428) e dentro do ambiente de trabalho (.374). Em consonância com os estudos realizados acerca do fenômeno variável em questão (ARDUIN, 2005; PEREIRA, 2016), foi observado, então, que há uma maior preferência do emprego do possessivo teu em contextos nos quais há um maior nível de intimidade e proximidade entre os interlocutores. Abaixo, observemos o uso do pronome possessivo teu nos contextos de relações interpessoais relevantes citados acima:

(08) “Moletom cinza em você realça o [teu olhar], sabia?” (Cena entre casais) (Episódio: Apelidos)

(09) “Você me deixa esse [teu filho] largado aí.” (Cena entre amigos) (Episódio: Nelly à venda)

(10) “Opa, é o Paulo. [Teu vizinho] aqui de baixo.” (Cena entre conhecidos) (Episódio: Foda assistida)

(11) “Compartilha [teu 4G] comigo, Jane.” (Cena entre familiares) (Episódio: Família sem filtros EP.06 – O resgate)

### 3.5 O SEXO DOS ATORES/DAS ATRIZES

Uma das variáveis extralinguísticas controladas foi o sexo dos atores/das atrizes. É essencial que analisemos essa variável, a considerar que existem diferentes estudos sociolinguísticos que identificam a variável sexo como um fator significativo para processos variáveis de diferentes níveis (Labov, 2001; Scherre & Yacovenco, 2011; Paiva, 2020). Além disso, atentando-se aos trabalhos que também analisaram o fenômeno em questão (Soares, 1999; Arduin, 2005; Pereira, 2016), é possível notar que essa variável se mostrou relevante em todos os outros corpora analisados nas respectivas pesquisas. Logo, faz-se necessário que a variável sexo seja controlada, a fim de constatar se esse fator influencia o uso das formas possessivas de 2ª pessoa em nossa amostra.

Pereira (2016), em sua tese, verificou que essa variável foi relevante no seu corpus, segundo a autora, os dados mais antigos de seu foram mais produtivos nas cartas de autoria feminina, fato interpretado pela autora como evidência do Paradoxo do Gênero (Labov, 2008[1972]; 2001) no fenômeno variável em questão. A hipótese do Paradoxo de Gênero de Labov (2001) postula que as mulheres tendem a ser mais conservadoras do que os homens no que se refere à utilização da norma padrão. Ao mesmo tempo, as mulheres costumam ser mais “progressistas” do que os homens porque adotam as novas variantes mais rapidamente quando estas não são estigmatizadas. Importante dizer que tal ponderação já não costuma ser, em alguns estudos mais atuais, assumida de modo tão categórico, considerando que os papéis de gênero mudaram e os contextos sociais precisam e devem ser levados sempre em consideração. Entretanto, nosso intuito durante essa investigação era verificar se essa hipótese se sustentaria nos dados analisados, assim como se sustentou na tese de Pereira (2016).

Considerando o fenômeno variável dos possessivos teu e seu e a variedade carioca, assumimos, assim como Pereira (2016, p. 116), que o possessivo teu é a forma possessiva mais conservadora, justamente por pertencer ao paradigma do pronome tu: (...) os possessivos teu e seu, correspondentes aos paradigmas originais dos pronomes tu e você, respectivamente” (Lopes et al., 2018, p. 177). Por outro lado, o pronome possessivo seu corresponde a uma forma possessiva inovadora, uma vez que, segundo a tradição gramatical, essa é uma forma possessiva que faz referência à terceira pessoa do discurso, como afirma Lopes et al. (2018). Além

disso, o uso do possessivo seu de segunda pessoa é recente na língua, considerando que seu uso se intensificou, de acordo com os dados de Pereira (2016), nos meados de 1960. É importante dizer também que o possessivo seu não apresenta quaisquer indícios de estigma em sua utilização, considerando que essa forma possessiva é utilizada comumente em contextos de formalidade (Pereira, 2016, p. 116).

Isto posto, ainda que as mulheres tendam a serem mais conservadoras no que se refere à norma padrão, elas também apresentam um comportamento mais inovador, fazendo o uso de variantes inovadoras não estigmatizadas socialmente. Sendo assim, em consonância com a hipótese de Labov (2001) e a pesquisa de Pereira (2016), é esperado que as atrizes, nos esquetes analisados do Porta dos Fundos, tendam a adotar mais frequentemente a variante inovadora seu, posto que esta não é uma forma possessiva estigmatizada. No que tange à forma possessiva teu, é esperado que esta seja a variante mais produzida entre os atores do sexo masculino.

Em relação à variável sexo dos atores/das atrizes, esta foi a quarta a ser selecionada pelo programa estatístico GoldVarb X. Vejamos na tabela 5, disposta abaixo, os resultados obtidos na análise de regra variável para esse grupo de fatores:

Tabela 5: A variável sexo dos atores/das atrizes: frequências, percentuais e pesos relativos.

Valor de aplicação: <i>teu</i>			
<b>O sexo dos atores/das atrizes</b>			
<i>Fatores</i>	<i>Apl./Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso Relativo</i>
<b>Homem</b>	<b>240/513</b>	<b>46,8%</b>	<b>.567</b>
Mulher	65/260	25%	.370

Como é possível observar acima, os dados apontam para o favorecimento, como previsto, do uso da forma possessiva teu na fala dos atores de sexo masculino. Foram encontradas 240 ocorrências do possessivo teu, equivalentes a 46,8% de frequência, e um peso relativo elevado (0.567). Por outro lado, o uso da forma possessiva teu parece ter sido desfavorecido na fala das atrizes. Nos dados produzidos por elas, foram encontradas apenas 65 ocorrências de teu, correspondendo a 25% de frequência nesse fator, e registrando um peso relativo

baixo (.370). Sendo assim, os resultados sinalizam que, no corpus analisado, o uso da variante seu está mais associado à fala das mulheres/atrizes, enquanto teu está mais associada à fala dos homens/atores.

O resultado obtido vai ao encontro da pesquisa de Pereira (2016), que, ao analisar a variação dos pronomes possessivos teu e seu, observou que os dados mais antigos de seu foram mais produtivos nas cartas de autoria feminina. Em síntese, os resultados gerais apontam que a forma possessiva seu é mais produtiva entre as mulheres/atrizes. E por outro lado, a forma possessiva teu é mais utilizada na fala dos homens/atores dos esquetes analisados. Observemos abaixo alguns exemplos de ocorrências enunciadas pelos atores e atrizes do Porta dos Fundos:

(12) “Carlos, à [sua esquerda] tem um homem que trabalha aqui” (Atriz: Karina Ramil) (Episódio: Invisível)

(13) “Cara, [tua filha] é muito linda!” (Ator: Fábio de Luca) (Episódio: Bebê gênio)

### 3.6 A ANIMACIDADE DO NOME POSSUÍDO

Por fim, temos a quinta e última variável selecionada pelo programa GoldVarb X, a variável animacidade do nome possuído. Tendo em vista os nomes possuídos que acompanham as variantes teu e seu, podemos separá-los em dois grandes grupos quanto ao traço semântico de animacidade: o grupo dos nomes possuídos animados e o grupo dos nomes possuídos inanimados.

A variável em questão também se mostrou relevante na tese de Pereira (2016), na qual a autora observou que a animacidade do nome possuído influenciava o uso de uma forma possessiva em detrimento de outra. De acordo com Pereira (2016), o pronome possessivo seu fazendo referência à segunda pessoa do discurso, tem, cada vez mais o “seu emprego relacionado a sintagmas com traço [inanimado].” (Pereira, 2016, p. 175). Segundo a autora, esse resultado está em consonância com o estudo de Huerta Flores (2009), que afirma que “o pronome seu, à medida que passa a ser empregado na referência à segunda pessoa, é mais utilizado em construções atípicas, isto é, com sintagma possessivo [inanimado]” (Pereira, 2016, p. 175).



Isto posto, o efeito dessa variável foi analisado com o intuito de constatar se ela ainda continua se mostrando relevante à luz dos dados da nossa amostra sincrônica atual. Quanto a nossa hipótese, é previsto que a forma possessiva *seu* seja mais produtiva nos contextos nos quais o nome possuído é inanimado, entrando em conformidade com o estudo de Pereira (2016). Quanto ao comportamento do pronome possessivo *teu*, é esperado que este seja preferível nos contextos nos quais o nome possuído é animado. Observemos na tabela 6 a correlação do fenômeno variável em questão com a animacidade do possuído:

Tabela 7: A variável animacidade do nome possuído: frequências, percentuais e pesos relativos.  
Valor de aplicação: *teu*

<b>A animacidade do nome possuído</b>			
<i>Fatores</i>	<i>Apl./Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso Relativo</i>
<b>Animado</b>	<b>93/204</b>	<b>45,6%</b>	<b>.605</b>
Inanimado	212/569	37,3%	.462

Como podemos observar na tabela acima, o uso do pronome possessivo *teu* foi favorecido nos contextos nos quais os nomes possuídos eram semanticamente *animados*. Foram encontradas 93 ocorrências de *teu* quando os possessivos acompanhavam um possuído de traço [animado], correspondendo a 45,6% de frequência nesse fator, e registrando um expressivo peso relativo (.605). Em relação aos nomes possuídos de traço [inanimado], observamos que estes desfavoreciam o uso do possessivo *teu*, tendo em vista que, na amostra, foram encontrados 212 (37,3%) dados de *teu* nesse contexto, o que se traduziu em um peso relativo (.462).

Como previsto, os resultados apontam para o favorecimento da forma possessiva *teu* quando este acompanhava um nome possuído que apresenta um traço [animado]. Já o uso do pronome possessivo *seu* era favorecido quando este acompanhava um nome possessivo de traço [inanimado]. Sendo assim, nossos resultados estão em consonância com os de Pereira (2016), que também previa que a forma possessiva *seu* seria mais produtiva nos contextos nos quais o nome possuído é inanimado. Vejamos abaixo alguns exemplos de ocorrências dos

possessivos acompanhando nomes possuídos semanticamente *animado* e *inanimado*:

(65) Nome possuído animado: “[*Tua tia*] Gervásia fez uma postagem política, hein.” (Episódio: Curtir sem curtir)

(66) Nome possuído inanimado: “Mas ô, Aurélio, você não quer ver como é que ficou [*seu quarto*]?” (Episódio: Volta pra casa)

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivava investigar o uso das formas possessivas *teu* e *seu* de 2ª pessoa do singular a partir de dados do português brasileiro do século XXI. Para isso, nos utilizamos de um conjunto de esquetes humorísticas do canal Porta dos Fundos como *corpus*, e registramos o uso dos possessivos enunciados pelos atores/atrizes em suas falas nos vídeos disponíveis no *YouTube*. Como fundamentação teórica, adotamos os pressupostos gerais da Sociolinguística Variacionista Laboviana (Weinreich; Labov; Herzog, 1968; Labov, 1972; 1974).

Posto isto, averiguamos a distribuição das formas *seu* e *teu* na amostra, além de analisar quais fatores linguísticos e extralinguísticos estavam condicionando o uso das formas possessivas em foco. Como ponto de partida, foram descritos os procedimentos metodológicos da monografia, alguns aspectos do estudo foram apresentados e justificados, como o próprio *corpus*. Em seguida, descrevemos e explicamos as variáveis controladas, apontando quais foram selecionadas e ditas como relevantes para o fenômeno variável segundo o programa *GoldVarb-X*.

Em síntese, buscávamos responder duas perguntas principais: (i) como se dá a distribuição das formas variantes *teu* e *seu* sincronicamente? e (ii) quais são os fatores linguísticos e extralinguísticos que condicionam a variação entre os possessivos *teu* e *seu*? Como esperávamos, e em consonância com os resultados de Machado (2011), em termos gerais, foram encontradas 773 ocorrências de possessivos de 2SG, com o predomínio da variante *seu* sobre *teu*: 60,54% (468 dados) daquela frente a 39,46% (305 dados) desta.

No que se refere aos fatores controlados, cinco variáveis foram apontadas como significativas na análise estatística: *a forma de tratamento utilizada na posição de sujeito, a naturalidade dos atores/das atrizes, a relação interpessoal estabelecida no episódio, o sexo dos atores/das atrizes e a animacidade do nome possuído*. Em linhas gerais, verificamos que, no conjunto de esquetes investigado, a variante *teu* teve seu uso favorecido (i) quando os atores utilizavam, na posição de sujeito, apenas o pronome *tu* ou este em variação com *você*; (ii) na fala de atores naturais da cidade do Rio de Janeiro; (iii) em relações interpessoais mais íntimas/informais; (iv) na fala dos homens/atores e (v) quando o nome possuído ao qual se relacionava apresentava o traço semântico [animado].

A variante *seu*, por sua vez, teve seu uso favorecido no *corpus* (i) quando os atores utilizavam, na posição de sujeito, *você, senhor/senhora e formas nominais* (exclusivamente ou variando entre si), ou ainda quando não utilizam nenhum tratamento específico; (ii) na fala de atores nascidos fora da capital fluminense e, principalmente, fora do estado; (iii) em relações interpessoais menos íntimas/informais; (iv) na fala das mulheres/atrizes e, por fim, (v) quando o nome possuído ao qual se relacionava possuía o traço semântico [inanimado].

Para encerrar, ainda que o *corpus* escolhido apresente suas limitações - como qualquer outro conjunto de dados -, que foram comentadas na seção de metodologia, este possibilitou a testagem e verificação das hipóteses investigadas na presente pesquisa, permitindo, desse modo, que os objetivos iniciais propostos fossem cumpridos. Nossos resultados demonstram que, na sincronia atual, ainda é possível encontrar um quadro de variação entre as formas possessivas *seu* e *teu*, e que existem fatores de natureza linguística e extralinguística, como as variáveis controladas nesta pesquisa, que condicionam o uso e a distribuição das variantes do fenômeno variável em questão.

## REFERÊNCIAS

ARDUIN, Joana. *A variação dos pronomes possessivos de segunda pessoa do singular teu/seu na região sul do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Linguística).

Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 123. 2005.

KATO, Mary A. A complementaridade dos possessivos e das construções genitivas no português coloquial: réplica a Perini. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. *D.E.L.T.A.*, Vol. 1, n. 1 e 2, 1985 (107-120)

LABOV, William. Principles of linguistic change: internal factors. *Oxford, Cambridge: Blackwell*, 1994

LABOV, W. Principles of linguistic change: social factors. *Cambridge: Blackwell Publishers*, 2001.

LABOV, W. Padrões Sociolinguísticos. São Paulo: *Parábola Editorial*. 2008 [1972].

LOPES et al, Célia Regina. A reorganização do sistema pronominal de 2ª pessoa na história do português brasileiro: outras relações gramaticais. Capítulo 2 da coleção *História do Português Brasileiro vol. 4. Mudança sintática das classes de palavra: perspectiva funcionalista*. Editora Contexto; 1ª edição, 2018.

MACHADO, Ana Carolina Morito. As formas de tratamento nos teatros brasileiro e português dos séculos XIX e XX. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ UFRJ. 2011.

MOLLICA, Maria Cecilia. BRAGA, Maria Luiza. Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. 4ª ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: *Contexto*, 2020.

PAIVA, Maria da Conceição. Capítulo 4 - Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação. Maria Cecilia Mollica e Maria Luiza Braga. 4ª ed., 6ª reimpressão. – São Paulo: *Contexto*, 2020.

PEREIRA, Rachel de Oliveira. Pronomes possessivos de segunda pessoa: a variação teu/seu em uma perspectiva histórica. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ. 2016.

SCHERRE, Marta Pereira. YACOVENCO, Lilian Coutinho. A variação linguística e o papel dos fatores sociais: o gênero do falante em foco. *Revista da ABRALIN*, v. Eletrônico, n. Especial, p. 121-146. 1ª parte 2011

SOARES, Alexandre Sebastião Ferrari. *Segunda e Terceira Pessoa – O PRONOME POSSESSIVO EM QUESTÃO: Uma análise variacionista*. Curitiba, 23 de julho de 1999.

WEINREICH, Uriel. LABOV, William; HERZOG, Marvin I. Empirical foundations for a theory of language change. In: LEHMANN, W.; MALKIEL, Y. *Directions for historical linguistics*. University of Texas Press. 1968.



VOLUME - V.2

NÚMERO - N.1

DEZ. - 2024

ISSN: 2966-1439

P.251-263

## **A VARIAÇÃO DIAGERACIONAL NAS DESIGNAÇÕES PARA MÃE DE LEITE:**

### **O QUE NOS DIZEM OS DADOS DO PROJETO ATLAS LINGÜÍSTICO DO BRASIL**

THE DIAGENERATIONAL VARIATION IN DESIGNATIONS FOR *MOTHER OF MILK*:  
WHAT THE DATA FROM THE BRAZILIAN LINGUISTIC ATLAS PROJECT TELL US

Lígia Sotero Alves<sup>1</sup>

Marcela Moura Torres Paim<sup>2</sup>

#### **RESUMO:**

O presente trabalho tem como objetivo observar a variação diageracional nos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) no que concerne às diversas formas de designar a *mãe de leite*, item correspondente à Questão 128 do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Projeto ALiB, da área semântica *ciclos da vida*. Para tanto, foram consideradas as respostas obtidas a partir da fala de 52 informantes, recolhida *in loco*, por meio da aplicação de inquéritos linguísticos. Para a realização do presente estudo, fez-se um recorte da rede de pontos do Projeto ALiB que corresponde a 13 municípios do Estado de São Paulo, localidades 150 a 162. De acordo com os pressupostos teóricos da Geolinguística Pluridimensional, foram levadas em conta, além da perspectiva regional, variáveis sociais. A partir da análise dos dados obtidos, foram analisadas as diferentes escolhas lexicais dos informantes, tendo em vista sua faixa etária, fornecendo evidências da variação diageracional

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Letras (Português e Espanhol) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

<sup>2</sup> Professora Titular de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura (PPGLinC) da Universidade Federal da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (2007).

para o referente estudado.

**Palavras – chave:** Projeto ALiB. Dialectologia. Léxico. Variação linguística.

**ABSTRACT:**

The present study aims to observe the diagenational variation in the data of the Brazilian Linguistic Atlas Project (ALiB) regarding the different ways of designating the *mother of milk*, item corresponding to Question 128 of the Semantic-Lexical Questionnaire (QSL) of the ALiB Project, in the semantic area of life cycles. To this end, we considered the answers obtained from the speech of 52 informants, collected in situ, through the application of linguistic surveys. In order to carry out this study, the network of points of the ALiB Project was cut out, which corresponds to 13 municipalities in the State of São Paulo, locations 150 to 162. According to the theoretical assumptions of Pluridimensional Geolinguistics, social variables such as gender, were taken into account in addition to the regional perspective social variables. From the analysis of the data obtained, it was possible to observe the different lexical choices of the informants, considering their age range, providing evidence of the diagenational variation for the referent studied.

**Keywords:** Project Alib. Dialectology. Lexicon. Linguistic variation.

## INTRODUÇÃO

A língua deve ser compreendida como uma prática social, que, partindo de um sistema flexível, moldável, adapta-se aos diversos contextos comunicativos nos quais estão inseridos seus falantes. E são a estes falantes que a língua está atrelada, relacionando-se a eles de modo que “as línguas não existem sem as pessoas que as falam, e a história de uma língua é a história de seus falantes”, conforme aponta Calvet (2012, p. 12).

Dito isto, é possível depreender que, através da observação dos usos linguísticos dos falantes, nos diversos contextos interacionais em que se encontram, pode-se apreender informações sobre os mesmos, como sua faixa etária, grupo social, entre outros. No que concerne às dimensões que compõem a língua, verifica-se que o léxico se constitui como um importante índice desses traços, pelo fato de, segundo Paim:

[...] o léxico possibilitar a observação da leitura que uma comunidade faz de seu contexto e a preservação de parte da memória sócio-histórica e linguístico-cultural da comunidade, além de possibilitar o registro e a documentação da diversidade lexical e geolinguística do português falado no Brasil. (Paim, 2011, p. 8).

Portanto, procura-se, no que se refere a este trabalho, observar as escolhas lexicais de falantes da Língua portuguesa, a partir dos dados do Projeto Atlas Linguístico do Brasil. Utilizando-se as respostas fornecidas por esses informantes para a Questão 128 do Questionário Semântico – Lexical (QSL) do referido Projeto, buscou-se observar a variação diageracional na fala dos mesmos, para o conhecimento da diversidade que recobre o português do Brasil, assim como evidenciar o fato de a língua fornecer indícios da identidade social de seus falantes.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 A DIALETOLOGIA: CAMINHOS PERCORRIDOS

Sabendo-se que língua e indivíduos estão atrelados, tanto que a existência de um pressupõe a do outro, assim como sua história e sua vivência em sociedade, entende-se, portanto, que, assim como os indivíduos se apresentam de forma diversa, a língua, naturalmente, também se diversifica. Quando as diferentes formas de concretização da língua agrupam-se, sendo utilizadas por uma quantidade delimitada de falantes, compõe-se, de acordo com Cardoso (2016, p. 16), os dialetos da mesma. É, especificamente, do estudo desses dialetos, a partir da observação de fenômenos linguísticos comparáveis, ou a ausência desses mesmos fenômenos, como bem coloca Cardoso (2010, p. 45), que se ocupa a Dialectologia.

Tendo como objetivo final, considerando-se a amplitude de fenômenos que se alcança demonstrar, os atlas linguísticos, a Dialectologia tem suas primeiras manifestações atribuídas aos trabalhos de Wenker, com o levantamento de dados visando à verificação da realidade linguística da Alemanha no final do século XIX, e a produção do *Atlas Linguistique de la France (ALF)*, sob autoria de Guilliéron e Edmont. No Brasil, a Dialectologia tem sua primeira manifestação no século XIX, quando, a pedido de Adrien Balbi, Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, contribui com um estudo lexical comparativo entre o Português Europeu e



o Português aqui falado, destacando palavras presentes neste e ausentes naquele, assim como outras que mudaram de significado, no *Atlas Ethnographique du Globe*.

Para a concretização dos estudos de caráter dialetal, tem-se aplicado o método da geolinguística, que se atem, a princípio, ao estudo dos fenômenos linguísticos em uma perspectiva regional ou diatópica. Porém, a partir da década de 60 do século passado, com a expansão dos estudos linguísticos em uma abordagem social, pensou-se a necessidade de somar à Dialectologia os parâmetros sociais, como sexo, idade e classe social, constituindo um método que parte de uma perspectiva monodimensional, considerando apenas a variação diatópica, para pluridimensional, abordando, também, variáveis diastráticas, diagenéricas ou diassexuais e diafásicas.

Nascentes (1952; 1953) observa, no que diz respeito ao percurso dialetal no Brasil, a constituição de duas fases: a primeira, centrada em estudo do léxico, inicia-se em 1826, com a publicação da já referida obra de Adrien Balbi, até 1920, com a publicação de *O Dialeto Caipira*, de Amadeu Amaral; de 1920 até o então da proposta de Nascentes, constituiu-se uma segunda fase, a qual apresenta uma maior sistematização das áreas estudadas, trazendo, além da abordagem lexical, estudos nas áreas de fonética, morfologia, sintaxe e semântica. Cardoso e Ferreira (1994) trazem, acrescentando às fases propostas por Nascentes, uma terceira, que corresponde aos anos posteriores ao Decreto Nº 30.643, o qual atribui à Casa de Rui Barbosa a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil. Mota e Cardoso (2006) propõem, também, uma nova fase para esses estudos, que corresponde aos anos posteriores à criação de um Comitê Nacional, que implica a retomada da elaboração do Atlas Linguístico do Brasil, fase marcada pelo aumento de trabalhos monográficos de caráter dialetal e de atlas publicados. Teles (2018, p. 80) apresenta, somando às propostas aqui referidas e que foram tratadas pela autora em sua tese, a proposta de uma quinta fase dos estudos dialetais, referente à publicação dos primeiros volumes do referido Atlas, em 2014, na qual se insere o presente estudo.

## 2.2 O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL

Ao longo do século XIX, verifica-se a elaboração de uma série de estudos voltados à diversidade linguística do Português do Brasil, entre eles, destaca-se o já referido estudo de Domingos Borges de Barros (1826), assim como uma série de glossários e vocabulários. Esses estudos prosseguem ao longo do século XX e despertam, entre os estudiosos da área, a necessidade de observar a diversidade que recobre o Português Brasileiro, ressaltando-se a urgência desse fazer, para que os dados que refletem esses fenômenos não se percam, tendo em vista o dinamismo natural à língua.

Com esse fim, em 1952, por meio do Decreto Nº 30.643, o Governo Federal atribui à Comissão de Filologia da Casa de Rui Barbosa a tarefa de elaboração do atlas linguístico do Brasil, conforme apontam Mota e Cardoso (2006, p.19). Porém, dificuldades de diversas ordens impossibilitaram a concretização dessa empreitada. Por outro lado, procurou-se, antes, preparar o caminho para esse fazer através da elaboração de atlas de menor domínio, entre os quais se destaca o *Atlas Prévio dos Falares Baianos – APFB*, de Rossi, Isensée e Ferreira (1963), primeiro atlas linguístico publicado no Brasil.

Em 1996, por ocasião do Seminário Nacional Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil, realizado no Instituto de Letras da UFBA, construiu-se os alicerces do projeto que implicaria a retomada da elaboração do atlas nacional. Naquele então, constituiu-se um comitê nacional, composto pelos autores de atlas já publicados e em andamento, sob direção de Suzana Cardoso e Jacyra Mota, em colaboração com diretores – científicos. A partir disso, cumpriram-se as etapas impostas para elaboração do atlas, como a fixação de uma metodologia, uma rede de pontos e perfil dos informantes; a recolha dos dados linguísticos por meio da aplicação de inquéritos; a transcrição e análise dos dados; e, por fim, o tratamento desses dados, editoração e publicação do atlas, etapa cumprida em 2014, com a publicação dos primeiros volumes do mesmo. Hoje, o projeto encontra-se na etapa de tratamento dos dados ainda inéditos, previstos para publicação em próximos volumes, assim como a elaboração de projetos de pesquisa e trabalhos monográficos, a partir do Banco de dados do Projeto ALiB.

### 2.3 O LÉXICO

Entende-se que, em sua vivência em sociedade, o ser humano está, a todo momento, relacionando-se com as pessoas e o mundo que o cerca. Nesse processo, constroem o seu discurso ao passo que atribui significados a tudo que está ao seu redor, e esse fazer dá-se, sobretudo, quando dá nomes ao que existe. Ora, se no processo de significar o mundo circundante faz-se uso das palavras que compõem uma língua, ou seja, do léxico, é possível depreender, portanto, que o léxico, pensado enquanto signo linguístico, e a cultura, a história, a existência humana, pode-se dizer, estão entrelaçados, de modo que o conhecimento do léxico pressupõe, também, o conhecimento do indivíduo falante, no que diz respeito às suas características sociais, sobretudo, a sua identidade, como coloca Abbade (2012, p. 141).

Com isso, observa-se o interesse, desde os primeiros empreendimentos de caráter dialetológico no Brasil, em investigar as escolhas lexicais dos falantes do Português Brasileiro, tendo em vista variáveis sociais ou regionais, demonstrando o interesse da Dialetoлогия e, conseqüentemente, a Geolinguística, em observar a variação lexical, conforme aponta Razky (2013, p. 249). Ademais, faz-se importante ressaltar a elaboração de um atlas linguístico nacional, que contempla, sobretudo, a observação do léxico, através da aplicação de um Questionário Semântico – Lexical que contém 202 questões, abrangendo 14 áreas semânticas, entre as quais se deve destacar a área semântica *ciclos da vida*, objeto de estudo neste trabalho, constituindo, portanto, um marco neste campo de estudos no Brasil.

### 2.4 A VARIAÇÃO DIAGERACIONAL

Como mencionado, ao fazer escolhas lexicais, os falantes de uma língua constituem seu discurso, significando o mundo que os cerca e, por conseguinte, atribuem significados a si mesmos, constituindo sua identidade social, a qual está

em constante transformação, de acordo com o contexto no qual estão inseridos, conforme observa Paim:

[...] a construção da identidade social é vista como estando sempre em processo, pois é dependente da realização discursiva em circunstâncias particulares: os significados que os participantes dão a si mesmos e aos outros engajados no discurso. (Paim, 2019, p. 17).

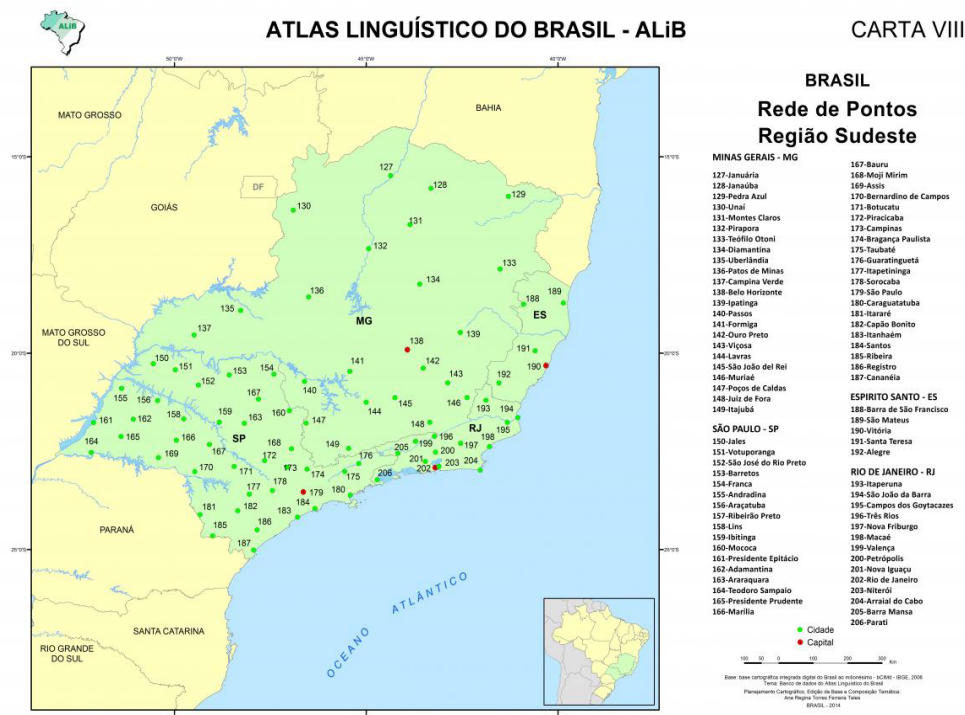
Nesse sentido, diferenças com relação à faixa etária dos falantes podem fornecer evidências de usos linguísticos que caracterizam este ou aquele grupo etário. Para tanto, faz-se importante destacar o que diz a esse respeito Preti (1991, p. 62), o qual discute possíveis marcas lexicais que podem caracterizar a fala de informantes mais velhos, como o uso de expressões formulaicas, formas de tratamento, arcaísmos gírios e, deve-se frisar, os arcaísmos, que correspondem às construções não mais vigentes na língua. Tendo em vista a importância da verificação desta variável, é possível observar uma diversidade de estudos dialetais que, aplicando o método da Geolinguística Pluridimensional, fazem o controle da mesma, devendo-se citar o primeiro a trazer às cartas linguísticas a documentação da variação diageracional, o *Atlas Lingüístico Diatópico y Diastrático del Uruguay (ADDU)*. Portanto, busca-se, neste trabalho, observar a variação diageracional no que diz respeito às escolhas lexicais dos informantes do Projeto ALiB.

### 3 METODOLOGIA

Este trabalho fundamenta-se na metodologia dialetal partindo dos pressupostos da Geolinguística Pluridimensional, de acordo com as proposições de Cardoso (2010, p. 89) e Paim (2019, p.93). Para tanto, foram considerados os procedimentos metodológicos apontados por Mota e Cardoso (2000, p. 52) para o Atlas Linguístico do Brasil, segundo os quais foi feito um recorte da Rede de pontos do referido projeto, conforme a Figura 1, que totaliza 250 localidades, abordando, nesta pesquisa, 13 localidades, sendo elas: Jales, Votuporanga, São José do Rio Preto,

Barretos, Franca, Andradina, Araçatuba, Ribeirão Preto, Lins, Ibitinga, Mococa, Presidente Epitácio e Adamantina, pontos 150 a 162.

Figura 1: Carta VII – Rede de pontos (Região Sudeste)



Fonte: Cardoso *et al* (2014)

Com relação à seleção dos informantes, foi observada a fala de 52 informantes, sendo quatro informantes por localidade, com nível de escolaridade fundamental incompleto. Foram divididos, equitativamente, entre duas faixas etárias, de 18 – 30 anos e 50 – 65 anos, sendo estes homens e mulheres. Faz-se importante salientar, ainda, que para a seleção dos mesmos, foram levadas em consideração algumas características, como: que fossem naturais da região pesquisada e que não se tenham afastado da mesma por mais de 1/3 (um terço) da sua vida, sendo os anos de ausência não coincidentes com os primeiros 5 anos de vida ou imediatamente anteriores à realização do inquérito; sendo, preferencialmente, filhos de pais da mesma região linguística.

Para obtenção das respostas ao referente aqui considerado, tomou-se como base a fala dos informantes, recolhidas *in loco*, a partir da aplicação de inquéritos linguísticos. Considerou-se, para tanto, as respostas apresentadas à Questão 128 do

Questionário Semântico-Lexical (QSL), pertencente à área semântica *ciclos da vida*, a qual pode ser exemplificada no seguinte trecho de inquérito linguístico:

**INQ.** - Quando a mãe não tem leite e outra mulher amamenta a criança, como é que chama essa mulher?

**INF.** - Mãe de leite.

(Mulher, Faixa etária II, Ribeirão Preto – SP)

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base na fala de 52 informantes, recolhida *in loco* nos municípios do Estado de São Paulo, correspondentes ao recorte da Rede de Pontos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil, foram obtidas 54 respostas para a Questão 128 do Questionário Semântico-lexical do referido Projeto. Entre as respostas obtidas, observou-se que a variante *mãe de leite* foi a mais produtiva, correspondendo a 56% das respostas apresentadas, seguida pela variante *ama de leite*, com 11% de produtividade, conforme pode ser observado no Quadro 1.

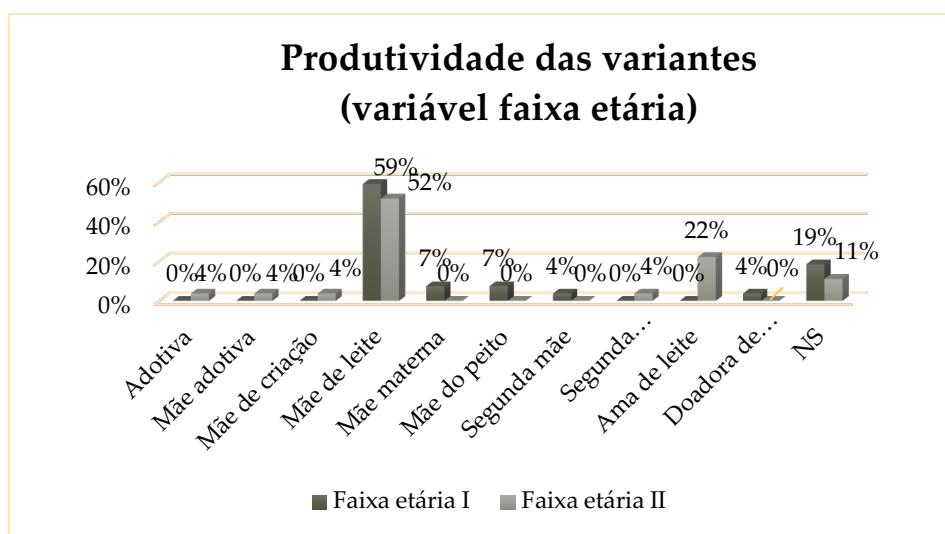
Quadro 1: produtividade das variantes para a Questão 128 (QSL)

Produtividade das variantes para QSL - 128		
Variantes	Ocorrências	Produtividade das variantes
Mãe de leite	30	56%
Ama de leite	6	11%
Mãe materna	2	4%
Mãe do peito	2	4%
Adotiva	1	2%
Doadora de leite	1	2%
Mãe adotiva	1	2%
Mãe de criação	1	2%
Segunda mãe	1	2%
Segunda mãe materna	1	2%
NS	8	15%
Total	54	

Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pelas autoras, 2021.

A partir da análise dos dados levantados, verificou-se, com relação à faixa etária dos informantes, que a variante *mãe de leite* se fez presente, sobretudo, na fala dos informantes mais jovens, representando 59 % das respostas apresentadas pelos mesmos. Por outro lado, a variante *ama de leite* apresentou-se, categoricamente, na fala dos informantes da segunda faixa etária, correspondendo a 22% das respostas desses informantes, de acordo com o Gráfico 1, sendo indicativa da variação diageracional nos presentes dados.

Gráfico 1: produtividade das variantes para *mãe de leite*, de acordo com a faixa etária.

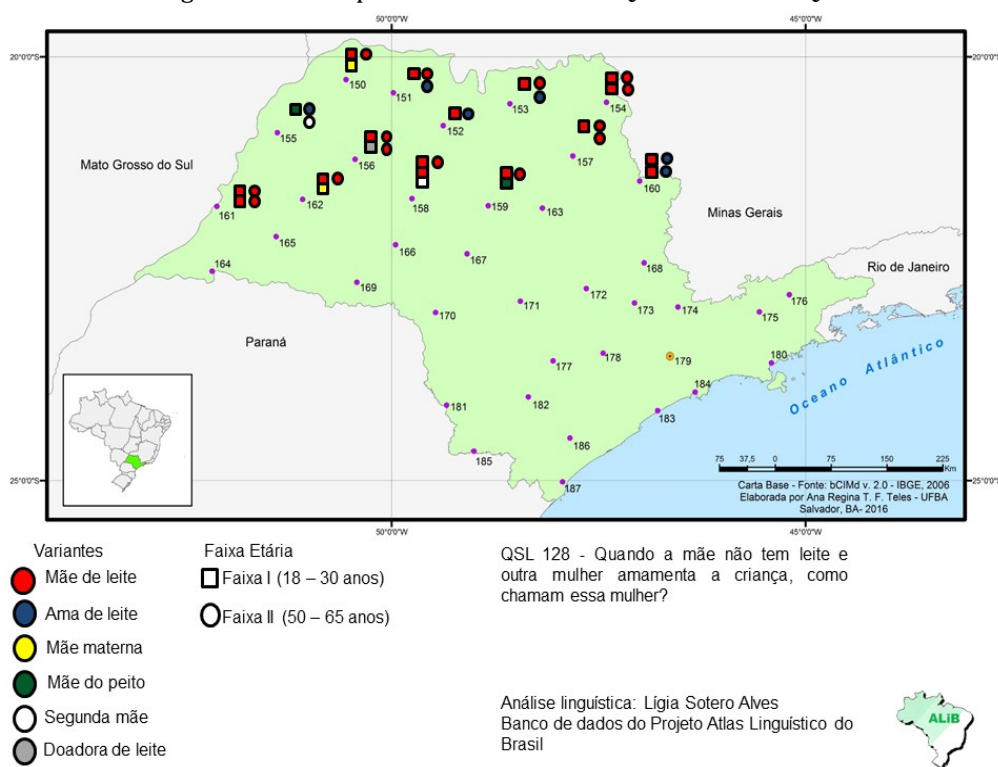


Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pelas autoras, 2021.

Esse fenômeno também é observável a partir da cartografia dos dados, levando em consideração a ocorrência das variantes de acordo com a faixa etária dos informantes, segundo a Figura 2:



Figura 2: carta experimental referente à Questão 128 do QSL.



Fonte: Banco de dados do Projeto ALiB. Elaborado pelas autoras, 2021.

Constatou-se, portanto, que a variante *ama de leite* representa, tendo em vista dados apresentados neste trabalho, a evidência de uma variante diageracional. Sendo utilizada, de acordo com a motivação semântica dos informantes, como uma referência à prática de levarem as crianças para serem amamentadas por uma empregada, ou ainda, durante o século XIX, uma escrava. Conforme nota-se na dicionarização do referente *ama de leite* em Bueno (2007, p. 53): *s. f. Criadeira; amamentadeira*. Ademais, os significados atribuídos à *ama*, de acordo com o Dicionário Caudas Aulete Digital: *s. f mulher encarregada de amamentar alguma criança: Ama de leite. Mulher encarregada de guardar ou servir uma ou mais crianças; ama-seca*. E pode ser observada no seguinte trecho dos inquiridos:

**INQ.** - E quando uma mãe, ela tem o filho, só que ela não...não tem leite pra amamentar o filho dela, e aí, vem uma outra mulher e amamenta o filho dela. Então, que que essa outra mulher é do filho dela?  
**INF.** - Uma ama.  
**INQ.** - Ama?  
**INF.** - Ama de leite.  
 (Homem, Faixa etária II, Mococa – SP)

A variante *mãe de leite*, por outro lado, apresenta-se como indício de uma variante mais inovadora, a qual não se constatou a dicionarização em nenhuma das referências aqui apresentadas. Além disso, pela alta produtividade apresentada entre os informantes, indica uma forma de designar o referente em questão que tem ganhado espaço, sobretudo, na fala dos informantes mais jovens.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos dados aqui dispostos, é possível observar indícios da variação diageracional nas escolhas lexicais dos informantes no que diz respeito às diversas formas de se designar o item *mãe de leite*, correspondente à Questão 128 do QSL do Projeto ALiB. Com isso, verificou-se que, categoricamente, a variante *ama de leite* encontra-se na fala dos informantes da segunda faixa etária, portanto, indicando uma escolha lexical particular desses informantes.

A variante *mãe de leite*, por outro lado, apresentou-se na fala de quase todos os informantes, sobretudo os informantes mais jovens, indicando a presença de uma possível variante inovadora, que, apesar de não se apresentar dicionarizada, diferentemente da variante *ama de leite*, foi amplamente empregada pelos informantes.

## REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de Souza. Lexicologia social: a lexemática e a teoria dos campos lexicais. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; SEABRA, Maria Cândida Tindrade Costa de (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS, 2012. p. 141-161.

AULETE, Francisco J. Caldas; VALENTE, Antonio Lopes dos Santos. *Aulete digital*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008. Disponível em: <https://aulete.com.br/ama>. Acesso em: 23 ago. 2021.

BUENO, Silveira. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Ftd, 2007. 864 p.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. 158 p.

- CARDOSO, Suzana Alice. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, 198 p.
- CARDOSO, Suzana Alice. et al. *Atlas linguístico do Brasil*. Cartas linguísticas 1, vol. 2. Londrina EDUEL, 2014.
- CARDOSO, Suzana Alice. Dialetoлогия. In: MOLLICA, Maria Cecilia; FERRAREZI JUNIOR, Celso (org.). *Sociolinguística, sociolinguísticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2016.
- MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. *Dialetoлогия Brasileira: o atlas linguístico do Brasil*. Revista ANPOLL, [S.L], n. 8, p. 41-57, jun. 2000.
- MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino. Para uma nova divisão dos estudos dialetais brasileiros. In: MOTA, Jacyra Andrade; CARDOSO, Suzana Alice Marcelino (org.). *Documentos II: projeto atlas linguístico do Brasil*. Salvador: Quarteto, 2006. 15-26 p.
- PAIM, Marcela Moura Torres. Jovens e Idosos Escolhem as Mesmas Palavras. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 1, n. 1, p. 7-24, dez. 2011.
- PAIM, Marcela Moura Torres. *Tudo é Diverso no Universo*. Salvador: Quarteto, 2019.
- PRETI, Dino. *A Linguagem dos Idosos: um estudo de análise da conversação*. São Paulo: Contexto, 1991. 126 p.
- RAZKY, Abdelhak. A dimensão sociodialetal do léxico no projeto Atlas Linguístico do Brasil. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 247-270, 25 dez. 2013. <http://dx.doi.org/10.5433/2237-4876.2013v16n2p247>.
- TELES, Ana Regina Torres Ferreira. *Cartografia e Georreferenciamento na Geolinguística: revisão e atualização das regiões dialetais e da rede de pontos para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil formuladas por Antenor Nascentes*. 2018. 485 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.