

DISCURSIVIDADES

Revista da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB ♦ Vol. 17, n. 1, jan-jun. 2025



Universidade Estadual da Paraíba
Reitora Prof. Dra. Célia Regina Diniz
Vice-Reitora Prof. Dra. Ivonildes da Silva Fonseca



Discursividades é uma revista eletrônica semestral ligada à Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB. O periódico é destinado à divulgação e discussão de trabalhos e pesquisas no campo da linguagem e sua articulação às práticas históricas e sociais. A revista dará lugar, sobretudo, às pesquisas cujas temáticas investigadas estejam perpassadas pelos estudos do Discurso, das Línguas/linguagens e seu Ensino.

Discursividades

Campina Grande, PB. Brasil • Vol. 17. n. 1
Janeiro-junho de 2025 • ISSN 2594-6269

Editor: José Domingos

Contato: revistadiscursividades@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>
Submissão de trabalhos pelo sistema OJS:
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>

Endereço: Faculdade de Linguística, Letras e Artes, UEPB
Rua Baraúnas, 351. Bairro Universitário
Campina Grande, Paraíba. Brasil. 58429-500
Tel.: +55 (83) 3315.3300

Capa: Minimalist, por Yarn-Textured Raindrop Seamless Pattern

Editoração: Henrique Magalhães

Revista produzida pela editora



MARCA DE FANTASIA
marcadefantasia@gmail.com
<https://www.marcadefantasia.com>

Licenciada por



Equipe Editorial

Editor Chefe:

Prof. Dr. José Domingos - Universidade Estadual da Paraíba - Brasil

Editores Adjuntos:

Prof. Dr. Linduarte Rodrigues – Universidade Estadual da Paraíba, BR

Prof. Dr. Henrique Magalhães - Universidade Federal da Paraíba, BR

Conselho Editorial:

Ana Elvira Steinbach Torres - UFPB, Universidade Federal da Paraíba; UCLA, University of California, Los Angeles

Cleber Alves de Ataíde – UFRPE, Universidade Federal Rural de Pernambuco, BR

Francisco Paulo da Silva – UERN, Univ. Estadual do Rio Grande do Norte, BR

Francisco Vieira da Silva – UFERSA, Univ. Federal Rural do Semi-Árido, BR

Maria das Dores Nogueira Mendes – UFC, Universidade Federal do Ceará, BR

Marina Magalhães - UFAM, Universidade Federal do Amazonas, BR

Nilton Milanez – UEFS, Universidade Estadual de Feira de Santana, BR

Pedro Luís Navarro Barbosa – UEM, Universidade Estadual de Maringá, BR

Regina Baracuchy – UFPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Tânia Maria Augusto Pereira - UEPB, Universidade Federal da Paraíba, BR

Vanice Maria Oliveira Sargentini – UFSCAR, Univ. Federal de São Carlos, BR

Conselho Científico (Pareceristas):

Antônio Genário P. dos Santos – UFRN - Univ. Federal do Rio Grande do Norte, BR

Bruna Maria de Sousa Santos - UFPB - Universidade Federal da Paraíba, BR

Cláudia Rejanne Pinheiro Grangeiro – URCA, Univ. Regional do Cariri, BR

Danúbia Barros Cordeiro – IFRN, Instituto Federal do Rio Grande do Norte, BR

Eliana Ismael Costa – UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, BR

Ludmila Mota de Figueiredo Porto – UEPB, Univ. Estadual da Paraíba, BR

Maíra Fernandes Nunes – UFCG, Universidade Federal de Campina Grande, BR

Pedro Henrique Lima Praxedes Filho – UECE, Univ. Estadual do Ceará, BR

Marcelo Vieira da Nóbrega - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Simone Dália de Gusmão Aranha - UEPB - Universidade Estadual da Paraíba, BR

Sumário

Artigos

Leitura dialógico-discursiva de comentários *on-line*
acerca da fala de Lula sobre Israel em Gaza

Samuel Filipe Guedes do Nascimento
Manassés Morais Xavier

Estratégias para o ensino contextualizado de inglês:
análise sobre a experiência de estágio na escola pública

Francisco Gabriel Cordeiro Silva
Rebecca Vidal de Negreiros Macedo
Thomans Hasley Araujo de Oliveira

A leitura numa perspectiva multimodal:
uma abordagem contextualizada pela Semiótica Social

Manuely Yslene Fidelis dos Santos
Linduarte Pereira Rodrigues

A Cultura Digital na sala de aula:
utilizando as TIDC's no ensino de Língua Espanhola

Isabela Cristina Tavares da Silva
Renata Meury Rodrigues Ferreira
Sâmia Rakel Lima Leal

**A língua inglesa na formação complementar:
uma experiência docente nos cursos de língua do Instituto Ágora**

Antonio Genário Pinheiro dos Santos
Anne Gabrielle de Souza Dantas Gomes
Rafaela de Melo Pereira
Victor Marques da Silva Barros

**A memória do dizer em sujeitos com gagueira:
uma análise discursiva em Grupo de Extensão/Apoio**

Claudemir dos Santos Silva
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

**Escrita Policial em Língua Inglesa: uma proposta
de ensino de línguas com tarefas em aulas virtuais**

Rilane Ferreira de Santana
Adrielle Loula Lopes
Juliane Regina Trevisol

**Nikolas Ferreira e a taxaçoão do Pix no *Instagram*:
uma análise crítica da retórica nas redes sociais**

Maria das Dores Andrade de Lima
Genivan Silva Pereira

**Linguística Sistêmico-Funcional e identidade de gênero:
uma análise da transitividade no discurso de Erika Hilton**

Tanise Gomes Lima
Genivan Silva Pereira

*Água de Barrela: uma história familiar
de resistência e emancipação feminina*

Wesley Ítalo Bernardo Cardoso

Kalina Naro Guimarães

*Orações adjetivas e os seus matizes circunstanciais e discursivos:
um acessório (in)dispensável?*

Camila Beatriz Balbino dos Santos

Marta Anaísa Bezerra Ramos

*A reconfiguração da memória do Holocausto em HQ:
uma análise discursivo-foucaultiana da adaptação de “Anne Frank”*

João Victor Cavalcante

José Domingos

Leitura dialógico-discursiva de comentários *on-line* acerca da fala de Lula sobre Israel em Gaza

Dialogical-discursive reading of online comments
about Lula's speech about Israel in Gaza

 Samuel Filipe Guedes do Nascimento

 Manassés Moraes Xavier

Resumo: Refletindo a noção de discurso do estruturalismo ao interacionismo, este artigo discute a interação discursiva em comentários no Facebook, sobre a fala do Presidente Lula em coletiva de imprensa na Etiópia; seu objetivo geral foi de investigar a construção da interação discursiva presente em comentários, atendendo aos objetivos específicos: a) de descrever os acontecimentos enunciativos gerados em “pautas discursivas” postas em circulação com a temática da fala do Presidente Lula; e b) analisar o fenômeno da interação discursiva no Facebook em comentários em função das relações dialógicas e dos pontos de vista convocados pelos sujeitos sociais em seus comentários na rede. A metodologia adotada foi a de Volóchinov, considerando a língua sobre formas de interação discursiva. Os resultados mostraram o funcionamento da interação discursiva pelas relações dialógicas e dos pontos de vista. Concluímos que a natureza enunciativa da linguagem assume infinitas nuances em prol dos posicionamentos e do contexto em que são encontradas.

Samuel Filipe Guedes do Nascimento. Mestrando em Linguagem e Ensino; PPGLE/UFCG; email: sawuelfilipe@gmail.com;

Manassés Moraes Xavier. Doutor em Linguística; PPGLE/UFCG; email: manasses.morais@professor.ufcg.edu.br;

Palavras-chave: Política; Interação Discursiva; Gêneros do discurso; Redes sociais; Comentários *on-line*.

Abstract: Reflecting the notion of discourse from structuralism to interactionism, this article discusses the discursive interaction in comments on Facebook, about President Lula's speech at a press conference in Ethiopia; its general objective was to investigate the construction of the discursive interaction present in comments, meeting the specific objectives: a) to describe the enunciative events generated in "discursive guidelines" put into circulation with the theme of President Lula's speech; and b) analyze the phenomenon of discursive interaction on Facebook in comments based on the dialogical relationships and points of view invoked by social subjects in their comments on the network. The methodology adopted was Voloshinov's, considering language over forms of discursive interaction. The results showed the functioning of discursive interaction through dialogical relationships and points of view. We conclude that the enunciative nature of language takes on infinite nuances in favor of the positions and the context in which they are found.

Keywords: Politics; Discursive Interaction; Speech genres; Social media; On-line comments.

Introdução

No início do desenvolvimento da linguística, que conhecemos como Estruturalismo, desenvolvida por Ferdinand Saussure no fim do século XIX, na França, a língua era enquadrada na forma de um sistema regrado e quase isolado de situações contextuais, onde pouco se via a ideia do outro e tinha como método de análise o viés sincrônico.

No entanto, o estruturalismo não descartava por completo a abordagem diacrônica e situacional da língua, uma vez que a língua é vista como um conjunto organizado de formas acessíveis à consciência dos

falantes, o que nos faz crer na ideia em que desde o princípio, em posição mais à deriva, o falante era visto como artesão da língua, mas não tido propriamente enquanto objeto de estudo.

Conforme a ciência da linguagem era desenvolvida, novas abordagens eram associadas aos estudos da língua, estando entre elas a adição de noções contextuais e discursivas sobre práticas de linguagem. Assim, foi reconhecido o problema da análise sociológica sobre a ciência da linguagem.

No século XX, o Círculo de Bakhtin atrelou à natureza constitutiva da língua os vieses dialógico e discursivo, enxergando o “outro” como parte constituinte da língua e seu objeto de estudo. Podemos entender diálogo a partir de sua natureza enunciativa, na qual presume-se os enunciados – se referindo ao resultado da produção discursiva, levando em conta seu contexto de ocorrência. E entender discurso, se tratando do efetivo exercício da língua dotado de historicidade ideológica, como parte caracterizante de cada sujeito que negocia olhares compreensivos com os demais falantes no ato comunicativo.

O campo da comunicação discursiva adotado para esta pesquisa, foi o discurso político. Charaudeau (2013, p. 39), afirma que “o discurso político não esgota, de forma alguma, todo o conceito político, mas não há política sem discurso.” E mais a frente continua: “a linguagem é o que motiva a ação, a orienta e lhe dá sentido”. Portanto, a natureza do discurso vive pelas práticas de linguagem, refletida através de sua aptidão política exercida pelos falantes.

Quando observamos a língua neste viés, vemos a possibilidade de associar a palavra à vontade dos sujeitos nas cenas que demandam de expressividade. Nestas cenas, encontramos os enunciados concretos, que dizem respeito ao reconhecimento de um ponto de vista sob determinada familiaridade dialógica.

Leite e Barbosa (2014, p. 49-50) conceituam os enunciados sobre a noção de realidade concreta sendo definida pelos contextos de produção, circulação e recepção de linguagem, envolvendo os conhecimentos produzidos pelos interlocutores na interação verbal, associados aos seus juízos apreciativos e aqueles enunciados precedentes ou presumíveis.

Como *corpus* de nossa pesquisa, selecionamos comentários de sujeitos presentes em publicação referente ao enunciado que foi a fala em coletiva de imprensa do atual Presidente Luiz Inácio Lula da Silva – na Etiópia – ao comparar as atitudes de Israel com o comportamento antijudeu da Alemanha nazista, acerca do genocídio contra os Palestinos na Faixa de Gaza, durante a guerra em Israel. A fala se encontra no vídeo “Presidente Lula fala com a imprensa na Etiópia”, na página oficial do Presidente no Facebook.

Elegemos a seguinte questão-problema: como se dá o fenômeno da interação discursiva estabelecida em comentários *on-line* no Facebook sobre a fala do Presidente Lula em coletiva de imprensa na Etiópia? Para respondermos essa pergunta, foi necessário propor os objetivos: geral – investigar a construção da interação discursiva em comentários *on-line* do Facebook sobre a fala do Presidente Lula em coletiva de imprensa na Etiópia; e específicos: a) descrever os acontecimentos enunciativos gerados em “pautas discursivas” postas em circulação com a temática da fala do Presidente Lula; e b) analisar o fenômeno da interação discursiva no Facebook em comentários *on-line* em função das relações dialógicas e dos pontos de vista convocados pelos sujeitos sociais em seus comentários na rede.

Nosso objeto de estudo é o reconhecimento do funcionamento das relações dialógico-discursivas em comentários de usuários da rede so-

1. Disponível em: <<https://www.facebook.com/Lula/videos/1196432154652064>>. Acesso em 10/05/2024.

cial Facebook, acerca do tema que envolve a fala do Presidente Lula sobre Israel em Gaza.

A pesquisa foi organizada desta forma: *A vida verboideológica da linguagem*; *A construção do ponto de vista*; *As redes sociais enquanto Ecossistemas Comunicativos de Interações Discursivas*; *O comentário on-line enquanto um gênero discursivo*; e logo depois a seção de *Metodologia*, que será destinada ao tratamento e manuseio de dados, onde fazemos destaque à Análise Metodológica da Linguagem, proposta por Volóchinov (2017 [1929]). Já ao término, temos a seção para análise dos comentários, denominada *Leitura dialógico-discursiva de comentários on-line acerca da fala de Lula sobre Israel em Gaza*, seguida das considerações finais e referências.

Sobre a vida verboideológica da linguagem, nos baseamos em Bakhtin (2015 [1930]; 1997 [1979]); Medviédev (2012 [1928]) e Volóchinov (2019 [1930]; 2017 [1929]). Acerca dos pontos de vista e o comentário *on-line* como gênero discursivo, nos apoiamos em Rosas de Araújo (2017); Cunha (2014); e Bakhtin (2016 [1952-1953]). No que tange às redes sociais enquanto Ecossistemas Comunicativos de Interações Discursivas, adentramos na proposta de Vicente (2014) e Xavier (2023).

Apresentada a organização da pesquisa, chamamos a seção *A vida verboideológica da linguagem*.

A vida verboideológica da linguagem

Vida verbal diz respeito à origem da palavra em processos de construção por aqueles que edificam (e modificam) a língua; já o que entendemos acerca da *vida ideológica* é uma delimitação de sujeitos situados em determinada cultura, que atuam *in conscientia*² sobre

2. Expressão latina que quer dizer “em consciência”.

o discurso em campos de comunicação valorativa. Volóchinov (2017 [1929]) vem relacionar as dependências existentes mediadas pelo verbo, a consciência dos sujeitos e a ideologia, afirmando:

Nenhum signo cultural permanece isolado se for compreendido e ponderado, pois ele passa a fazer parte da unidade da consciência verbalmente formalizada. A consciência sempre saberá encontrar alguma aproximação verbal com o signo cultural. Por isso, em torno de todo signo ideológico se formam como que círculos crescentes de respostas e ressonâncias verbais. Qualquer refração ideológica da existência em formação, em qualquer material significante que seja, é acompanhada pela refração ideológica [...] A palavra está presente em todo ato de compreensão e em todo ato de interpretação (Volóchinov, 2017 [1929], p. 101, grifos do autor).

Em concordância, temos a compreensão de que na natureza dialógica não há olhares voltados para o indivíduo monológico sobre a língua, tendo em vista que o sujeito está inserido junto a outros em determinada situação sociocultural e histórico-ideológica em torno da linguagem, que é representado pelos outros *in conscientia* coletiva.

Com estas considerações, a vida verboideológica é enxergada pelo dialogismo como variável e multiforme, levando em consideração a multiplicidade de contextos nos quais ocorre; os variados tipos de discurso proferíveis; as vontades estilísticas dos sujeitos e das situações expressivas; a variabilidade dos gêneros em que a linguagem atua; a representação dos pontos de vista e das emoções, etc. – onde conseguimos perceber que não é a língua que demanda os aspectos da vida – em toda sua riqueza, nas diversidades de sua natureza e nas particularidades individuais, mas sim a própria vida que encarrega a língua para representá-la através dos seres dialógicos perenemente vivos no verbo.

Visto que discorreremos sobre a *vida verbal* e a *vida ideológica* da linguagem, consideramos oportuno afunilarmos essa discussão, para que nos aprofundemos em explicar a seção *A construção do ponto de vista*. Sigamos em frente.

A construção do ponto de vista

O ponto de vista é um subproduto da consciência individual, encontrado como reflexo sobre enunciados produzidos socialmente. Numa perspectiva macroscópica, enxergamos sua tecitura enquanto uma estrutura sintática (por vezes organizada), e que é de natureza verbal, semântica, preñe de opinião e representada através do som, da escrita, dos signos ou dos gestos.

Agora numa perspectiva microscópica, encontramos no ponto de vista o *discurso interior dos sujeitos*, estando organizado a partir de conhecimentos anteriores na forma de enunciados, associados a um estilo particular, circulando na responsividade interna dos indivíduos e trabalhando em cognição para auxiliar nas formações dialógicas, a ser interpretado pelos interlocutores situados em interação.

A autora Rosas de Araújo (2017, p. 154) nos conceitua sobre o ponto de vista, discorrendo sobre sua natureza argumentativa:

Toda vez que respondemos, falamos, mostramos nossa satisfação, ou desagrado com algo ou alguém, estamos na verdade oferecendo uma contrapalavra, uma réplica. [...] a réplica é o ponto de partida para qualquer relação dialógica que estabelecemos com o outro. Tudo o que dizemos ao outro, na verdade, é uma resposta a alguma pergunta lançada anteriormente. [...] Assim, nos pomos diante do outro para lhe responder. [...] tudo é resposta(s) ao(s) enunciado(s) do(s) outro(s). [...] é uma atitude axiológica, uma forma de marcar o lugar no mundo, de materia-

lizar as subjetividades, de expor e de defender um ponto de vista, uma ideologia (Rosas de Araújo, 2017, p. 154).

Nesse raciocínio, o ato de consolidar juízos de valor diz respeito a vivenciar a natureza dialógica da linguagem, de modo que o vínculo relacional entre os interlocutores na interação, possa objetivar a mútua responsividade na construção de ideias.

Portanto, nem sempre aquilo que é dito é entendido de acordo com a intenção que originou o dito. Muitas vezes, os sujeitos podem ser mal interpretados, mesmo que as estruturas *micro* e *macro* possam estar bem delimitadas pelo falante. Tudo vai depender do contexto social em que o enunciado se encontra, assim também como da realidade em que os sujeitos estão conscientemente e dialogicamente inseridos. Em concordância, citamos Souza (2023), seguido de Medviédev (2012 [1928]):

[...] assim sendo, cada obra deve ser pensada por meio de uma situação social, pois ela se guia por meio da consciência e sofre a influência das interações de todos os seres humanos que afetam uns aos outros na forma de pensar e de agir dialogicamente. (Souza, 2023, p. 34).

[...] nós pensamos e conceituamos em enunciados, e os enunciados, em última análise, são formulados, não de acordo com princípios sintáticos, mas segundo princípios genéricos. Dir-se-ia [portanto] que a consciência humana possui uma série de gêneros interiores para ver e conceitualizar a realidade. [...] À medida que aprendemos novos gêneros, aprendemos a ver diferentemente e expandimos nosso repertório de visão [...] novos aspectos da realidade visível (Medviédev, 2012 [1928], p. 134).

Conforme exposto, as estruturas internas daquele que se expressa verbalmente diferem-se daquelas encontradas na interpretação do social, tendo em vista que esta é de natureza puramente coletiva

(dialógica), enquanto que a outra – de um sujeito singular – mesmo sendo social, dialógica, e representativa de determinado conjunto de indivíduos, conta com a consciência daquele que gerou o enunciado, tendo ela assinado o subjetivo contrato de *responsabilidade dialógica*, situado no efetivo momento em que a enunciação fora produzida, precisando assumir os riscos da interpretação e da opinião do público.

Agora, chamamos a seção denominada *As redes sociais enquanto Ecossistemas Comunicativos de Interações Discursivas*, para adentrar na coletividade humana de opinião digital.

As redes sociais enquanto Ecossistemas Comunicativos de Interações Discursivas

Representando um ambiente comunicativo onde os indivíduos têm liberdade para se educar, expressar e entreter, encontramos nas redes sociais determinados acontecimentos enunciativos de interações discursivas fazendo presença nos comentários *on-line* em publicações de usuários, que estão abertos a expressar seus pontos de vista através de suas páginas. O termo “rede social” é aparentemente amplo, mas seu alcance expande quando se trata das redes sociais digitais.

Vicente (2014, p. 22) expõe estas redes, destacando a atividade humana como demarcadora dos atos discursivos sociais e individuais dentro de espaços virtuais. Nessa visão, percebemos que as redes se tornaram uma necessidade do ser humano em se aproximar discursivamente de seu semelhante – estando esta necessidade satisfeita pela troca comunicativa ocorrida na estrutura do ambiente social.

Pensamos redes sociais enquanto um ambiente virtual onde práticas de linguagem são dadas através de páginas de usuários exercendo

função social³ no discurso. Assim, a noção de rede enquanto ecossistema comunicativo é discutida por Xavier (2023), especificando que:

Um ecossistema comunicativo corresponde à construção de um espaço socialmente constituído capaz de proporcionar vivências, capaz de oferecer aos sujeitos envolvidos no processo experiências de linguagens que, a partir de protocolos e/ou etiquetas de convivência, permitem trocas de conhecimentos, diálogos e relações dialógicas (Xavier, 2023, p. 54-55).

É nessa perspectiva de identificar a proliferação discursiva, que selecionamos a rede social Facebook enquanto Ecossistema Comunicativo de Interações Discursivas, para analisar comentários *on-line* em publicação referente à fala do Presidente Lula sobre a guerra de Israel na Faixa de Gaza.

O Facebook é uma rede social americana disponível em lojas de aplicativos, desenvolvida para *computadores* e *smartphones*⁴. Sua tecnologia é baseada em inteligência artificial e geolocalização – o que permite a entrega de conteúdos de interesses dos usuários, associados aos demais assuntos em alta em suas regiões (sendo estes denominados *trending topics*⁵).

A utilização do Facebook se dá através do deslize do *feed de notícias*⁶ e entrega aos usuários opções de reagir, compartilhar ou comentar determinada publicação. A eles também é permitido a troca

3. O termo função social foi empregado através da noção de representação, que diz respeito à relação das pessoas com o mundo.

4. A expressão *smartphones* quer dizer “celular inteligente”, que representa uma forma reduzida e avançada de computador pessoal.

5. A expressão *trending topics* significa “assuntos em alta”, e foi originalmente utilizada pela rede social digital Twitter.

6. O *feed de notícias* é a linha do tempo responsável por mostrar às pessoas publicações mais relevantes adequadas aos seus interesses.

de mensagens privadas com outros usuários e realizar publicações de diversos interesses a nível midiático.

De maneira abreviada (deixando maiores explicações para a seção metodológica), a fala do Presidente ocorreu em coletiva de imprensa na Etiópia, onde, buscando explicar acerca do comportamento das tropas Israelenses em território Palestino, comparou as atitudes das tropas de Israel às atitudes do governo de Hitler na Alemanha nazista⁷, quando este – segundo ele – havia “mandado matar os judeus”. Com isso, houve repercussão de sua fala, sendo reverberada na opinião popular através dos jornais, das mídias e também discutida nas situações dialógicas encontradas em comentários *on-line*⁸ nas redes sociais.

Como nesta pesquisa iremos nos ater aos comentários, chamamos a seção *O comentário on-line enquanto um gênero discursivo*.

O comentário *on-line* enquanto um gênero discursivo

No âmbito das práticas sociais, que são reverberadas através dos gêneros do discurso, identificamos características particulares edificadas na linguagem, baseando-se em noções estilísticas, temáticas e composicionais, acompanhadas de variação linguística e sobre enunciados relativamente estáveis. Acerca da natureza destes gêneros, Bakhtin (2016 [1952-1953]) identifica que:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela es-

7. A fala detalhada do Presidente pode ser conferida em: <<https://www.poder360.com.br/governo/nao-usei-a-palavra-holocausto-diz-lula-sobre-fala-contraria-a-israel/>> Acesso em 10/05/2024.

8. Iremos discutir sobre a natureza do comentário *on-line* na seção *O comentário on-line enquanto um gênero discursivo*.

pecificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo da utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2016 [1952-1953], p. 12).

É partindo dessa percepção onde identificamos que a parte tangível dos gêneros discursivos pode ser encontrada sobre os enunciados. Assim, dentro dessa tangibilidade, os enunciados são a vida que prolifera os gêneros, tendo em vista, que os próprios falantes utilizam da responsividade como maneiras de demarcar juízos de valor por meio de cenas expressivas.

É nesta compreensão que entendemos “expressão” como sinônimo de “fazer”, e este fazer é fruto da criatividade dos sujeitos sobre as cenas enunciativas. Então, aquilo que relaciona os enunciados e sua compreensão, são os movimentos dialógicos proporcionados pelo fenômeno da enunciação. Bakhtin (2016 [1952-1953]), nos diz que:

Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinando precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas dobre o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução, etc. (os diferentes gêneros discursivos pressupõem diferentes diretrizes de objetivos, projetos de discurso dos falantes ou escreventes). O empenho em tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno de discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também

de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte) (Bakhtin, 2016 [1952-1953], p. 25-26).

Cabe acrescentar, portanto, que as relações dialógicas possuem em sua natureza certa *sucessividade contextual*, que é resgatada através das trocas enunciativas convocadas pelos atuantes no discurso. Assim, de maneira a recuperar os enunciados já vividos entre os sujeitos, a linguagem exerce papel fundamental dentro dos gêneros; onde, neste turno, podemos encontrar o comentário *on-line* exercendo sua sucessividade através dos enunciados chamados ao discurso.

O comentário *on-line* é produzido pelos usuários das redes sociais, na forma de uma ação-resposta às publicações de outras pessoas que publicaram no *feed de notícias*. Nas publicações, destacamos as de enfoque social e político, onde o centro de divulgação de ideias é proliferado através da opinião pública. Ressaltamos as características dessa prática social, através das palavras de Cunha (2014):

O comentário eletrônico é uma prática social que faz parte da vida cotidiana de milhares pessoas. [...] Trata-se de um gênero em expansão em razão do crescente uso de redes sociais e das novas tecnologias. [...] é uma prática discursiva que tem seu propósito e suas regras: a partir de um texto fonte, o leitor constrói novos discursos, reacentuando diferentemente os aspectos temáticos, os sentidos múltiplos, explícitos ou subentendidos, ou introduzindo deslocamentos e mudanças de tema em função do seu PDV [ponto de vista] [...] (Cunha, 2014, p. 15-16).

Obedecendo ao arcabouço dos gêneros discursivos, percebemos que a própria estrutura oferecida pela rede social sobre os comentários é enunciativa. A situação enunciativa nasce da publicação, passando

pela interpretação alheia, e termina apontando para a reflexão e discussão encontrada nos comentários, como parte constituinte da estrutura enunciativa oferecida pelas redes sociais como possibilitadoras de interações discursivas.

Conforme vimos com Rosas de Araújo (2017, p. 154), “Toda vez que respondemos [...] estamos na verdade oferecendo uma contrapalavra, uma réplica; [...] tudo é resposta(s) ao(s) enunciado(s) do(s) outro(s)”. Então, concluímos que, em termos de funcionamento do texto, o comentário pode ser visto sob o aspecto de seu conteúdo – *quanto aquilo que é dito* – e também sob sua forma – *como se disse o que foi dito*. Nesta disposição, o comentário precisa ocorrer na sequência de apresentação dos fatos discutíveis (introdução); depois, de desenvolvimento de um argumento central, findando nas conclusões.

Agora que discorreremos sobre nossa teoria, entramos na metodologia que concerne a este estudo.

Análise metodológica da linguagem

Segundo Volóchinov (2017, [1929], p. 220), a língua é inesgotável em seu sentido e significado, estando diretamente representada pelas naturezas do ser expressivo e falante. O indivíduo, portanto, é dotado de características que o tornam capaz de exercer este objeto; enquanto que, nessa relação de reciprocidade entre indivíduo/objeto, o seu produto é fruto do diálogo encontrado nas interações humanas.

Observando o grau de consciência empregada pelos indivíduos em comentários *on-line*, delimitamos que a natureza desta pesquisa é básica e de cunho explicativo/qualitativo, ao objetivar as justificativas que delimitam o uso individual da linguagem sob suas formas dialógicas e discursivas.

Nossos instrumentos analíticos são o registro e sua classificação, assim como a interpretação dos fenômenos observados como construções dialógicas presentes em comentários *on-line* na rede social Facebook, acerca da fala do Presidente Lula sobre Israel em Gaza. Para o registro dos comentários nesta pesquisa, adotamos nomes fictícios sobre os sujeitos envolvidos, em virtude da preservação de suas identidades.

Ainda sobre aspectos metodológicos, podemos observar o que a Teoria Dialógica da Linguagem discorre acerca da comunicação discursiva, quando analisada metodologicamente no âmbito social:

Disso decorre que a ordem metodologicamente fundamentada para o estudo da língua deve ser a seguinte: 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas; 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção linguística habitual (Volóchinov, 2017 [1929], p. 220).

Seguindo a proposta supracitada, nosso contexto de geração dos dados é dado através de: 1) enunciados encontrados pautados no gênero do discurso comentário *on-line*; 2) reconhecimento de familiaridades dialógicas encadeadas nestes comentários; e 3) descrição e análise dos discursos desenvolvidos através do diálogo.

A coleta dos comentários foi realizada dentro do perfil oficial⁹ do Presidente no Facebook, na publicação “Presidente Lula fala com a imprensa na Etiópia”¹⁰, divulgada ao público na data de 18 de fevereiro

9. Disponível em < <https://www.facebook.com/Lula/> >. Acesso em 15/05/2024.

10. Disponível em < <https://www.facebook.com/Lula/videos/1196432154652064> >. Acesso em 10/05/2024.

de 2024. Para a análise, consideramos tanto comentários quanto respostas a comentários, que deflagravam interações discursivas.

Para que as formas encontradas sejam analisáveis, elegemos como procedimentos de análise a obediência ao que foi elencado nos objetivos específicos, guiando nossa investigação a partir da questão proposta, edificada sobre as categorias analíticas, entre elas: 1) as relações dialógicas estabelecidas em comentários *on-line*; e 2) os pontos de vista convocados pelos sujeitos através dos comentários *on-line*. Estas categorias funcionam sob *interações discursivas*, reveladas através de relações dialógicas ou pontos de vista advindos por sujeitos.

Assim, chamamos a apresentação e análise dos dados.

Leitura dialógico-discursiva de comentários *on-line* acerca da fala de Lula sobre Israel em Gaza

O dado fato gerador das interações provenientes com a fala do Presidente Lula na Etiópia sobre o comportamento das tropas de Israel na Faixa de Gaza, é encontrado no excerto do discurso do Presidente em mesma fala, no qual disse: “O que está acontecendo na Faixa de Gaza com o povo palestino não existiu em nenhum outro momento histórico. Aliás, existiu. Quando Hitler resolveu matar os judeus”.

Sabemos que o comportamento da Alemanha nazista durante o holocausto¹¹, ocorrido entre 1933 e 1945, e na 2ª Guerra Mundial, teve como motivação a perseguição racial e a religiosa. Nestes termos, o olhar para aspectos constitutivos da essência humana deixou de voltar-se para dentro (ao enxergar outros seres humanos enquanto semelhantes), e tornou-se para fora, adotando-o apenas por suas caracte-

11. Disponível em <<https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/introduction-to-the-holocaust>>. Acesso em 24/05/2024.

rísticas exteriores; o que traz noções superficiais sobre religião, nação e classe social em associação às demais características exteriores de uma personalidade.

Portanto, é necessário analisar: em termos de *seres humanos*, todos os envolvidos no genocídio estão participando ativa ou passivamente; ora em posição de assassino, ora em posição de assassinado. Questões de natureza situacional como nação, religião e cultura são apenas circunstâncias acessórias de uma personalidade, tendo em vista que tanto os mortos da Alemanha nazista quanto aqueles assassinados na Faixa de Gaza eram seres humanos – fator este que *dispensa* a análise de características secundárias, tendo em vista um bem maior que é o indivíduo.

Talvez, no raciocínio de Lula, o que é provável de ter ocorrido na intenção de seu discurso, foi semelhante ao que Jesus afirmou em Lucas 12:23, ao dizer que *a vida é mais importante que o mantimento*. O mantimento, nestas circunstâncias, se trata das necessidades humanas movidas por interesses; enquanto que a vida diz respeito ao próprio ser, o indivíduo.

Interpretado por nós enquanto uma possibilidade do que foi dito por Lula, este pensamento chega a coincidir com a carta dos Direitos Humanos, tendo em vista que o direito à vida é observado enquanto direito universal e reconhecido em escala global pelo Comitê de Redação da Declaração Universal dos Direitos Humanos¹², através da ONU¹³. Portanto, subjetivamente, a vida do ser humano passa a ser mais importante do que os interesses encontrados entre fronteiras e quaisquer formas de nacionalismo.

12. Disponível em <<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.htm>>. Acesso em 02/09/2024.

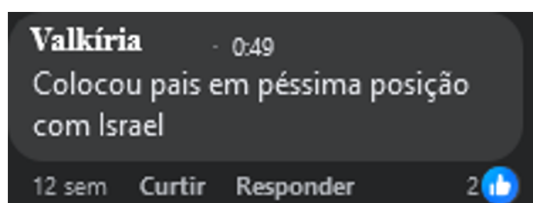
13. “ONU” é abreviação de Organização das Nações Unidas.

O que faz uma fala dessa natureza causar certo impacto são as coisas que estão em frente à constituição de nossa personalidade e que de algum modo nos afetam – como a presença de uma religião ou nação – fator este, secundário, que possivelmente Lula, enquanto Presidente, adotou em seu discurso uma perspectiva aprofundada, capaz de ultrapassar as características da *persona*¹⁴ individual, deixando-as de lado e adotando maior concisão, direcionada ao humano.

Para tanto, em nosso *corpus*, selecionamos três comentários e uma resposta dentro de um total de seis comentários e duas respostas, adotando como critério de escolha a repercussão das falas e seu conteúdo expositivo, associado às interações ocasionadas pelos comentaristas.

Apresentadas nossas considerações sobre o fato gerador da interação discursiva em estudo e sobre os critérios de escolha de nosso *corpus*, prosseguimos para a apresentação do Comentário 1, redigido pela pessoa a qual atribuímos o nome de “Valkíria”, a partir do qual discorreremos sobre o desenvolvimento do fenômeno discursivo encontrado nos comentários do Facebook:

Figura 01 – Comentário 1



Texto: Colocou país em péssima posição com Israel

Fonte: <<https://www.facebook.com/Lula/videos/1196432154652064>>.

Acesso em 15/05/2024

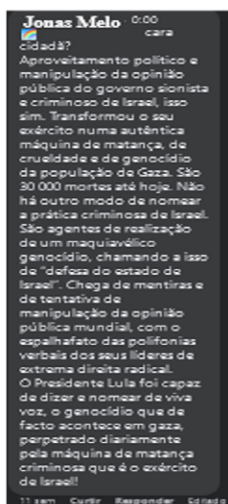
14. “Persona” significa máscara; uma identidade ou caráter assumido. Disponível em <<https://dicionario.priberam.org/persona>>. Acesso em 24/05/2024.

O comentário de Valkíria, o qual enquadrámos como ponto de vista, denota um entendimento baseado num viés político-económico, que aponta para o Presidente Lula, a partir de sua fala, como sendo o responsável por uma “má” situação de política externa com Israel, visando a atual situação bélica em ocorrência no Oriente Médio, e possíveis parcerias confederativas a serem evitadas com o Brasil.

Portanto, é possível perceber no olhar de Valkíria, que seu comentário carrega uma perspectiva nacionalista e que demonstra certa preocupação futura sobre a economia e relações exteriores com o Brasil. Também, por mais que o comentário fale sobre nações e possa, de forma pouco aparente, “levantar bandeiras”, não encontramos sensibilidade em relação às vítimas de guerra, nem também às famílias das vítimas mortas por Israel no genocídio em Gaza.

O ponto de vista encontrado no comentário de Valkíria deu início a uma relação dialógica conclamada através de resposta por outro comentarista, o qual denominamos Jonas Melo. Sigamos à resposta:

Figura 02 – Resposta ao comentário 1



Texto:

cara cidadã?

Aproveitamento político e manipulação da opinião pública do governo sionista e criminoso de Israel, isso sim. Transformou o seu exército numa autêntica máquina de matança, de crueldade e de genocídio da população de Gaza. São 30 000 mortes até hoje. Não há outro modo de nomear a prática criminosa de Israel. São agentes de realização de um maquiavélico genocídio, chamando a isso de “defesa do estado de Israel”. Chega de mentiras e de tentativa de manipulação da opinião pública mundial, com o espalhamento das polifonias verbais dos seus líderes de extrema direita radical. O Presidente Lula foi capaz de dizer e nomear de viva voz, o genocídio que de facto acontece em Gaza, perpetrado diariamente pela máquina de matança criminosa que é o exército de Israel!

Fonte: <<https://www.facebook.com/Lula/videos/1196432154652064>>.

Acesso em 15/05/2024

A relação dialógica trazida por Jonas Melo trouxe consigo diversos enunciados: que o sionismo Israelense chega a ser criminoso (porque os judeus buscam estabelecer seu domínio no território de Gaza, onde está sendo o genocídio); que seu exército é uma máquina de matança; que os líderes mundiais de direita dizem coisas confusas e são radicais; e que o Presidente foi sincero e capaz de estabelecer suas colocações.

Jonas Melo veio defender sua opinião se baseando em acontecimentos históricos e tendo um certo conhecimento sobre o funcionamento da opinião do senso comum, justificado pela expressão linguística *manipulação da opinião pública [...] pelo governo sionista e criminoso de Israel*. Marques e Raimundo (2021, p. 68) vêm nos mostrar como funciona o argumento baseado em senso comum:

[...] o discurso negacionista questiona o valor histórico do conhecimento científico, dos argumentos racionais e da experiência adquirida ao longo dos anos, ao defender a ideia de que todas as opiniões têm o mesmo valor. Nesse sentido, vale-se de versões discursivas fragmentadas e anacrônicas para alavancar o antagonismo a fim de explicar qualquer fato, seja social ou natural, como tendo igual poder explicativo, pondo o senso comum, na maioria das vezes, como argumento de igual valor para contradizer o conhecimento científico (Marques; Raimundo, 2021, p. 68).

Assim, pode se considerar que o comentário trazido por Valkíria estava isento de cientificidade (como os acontecimentos históricos) e alavancava um antagonismo à medida que tenta explicar determinado fato, mesmo este fato estando baseado em um senso comum particular que segundo Jonas Melo, é incentivado pela manipulação provinda dos líderes mundiais da direita.

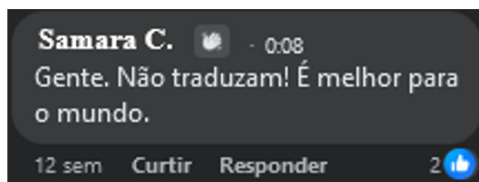
A manipulação de opinião é descrita por Charaudeau (2013) da seguinte forma:

Entretanto, as mídias, por razão de credibilidade, procuram se distanciar do poder político. Diversificam as fontes, realizam pesquisas e investigações de todas as ordens. Revelam os subterrâneos de certos negócios; na verdade, interpelam os responsáveis políticos para provar ao cidadão que são independentes e estão imunes à influência política, pois existe sempre a suspeita do jornalista a serviço do poder estatal (Charaudeau, 2013, p. 29).

Percebemos nas palavras acima que a opinião pública pode ser encontrada nos “subterrâneos de certos negócios”, onde o autor afirma que as ideias dos políticos estão infiltradas nos lugares mais comuns da sociedade, advindas daqueles que estão centrados no poder, exercendo sua invisível presença e influenciando a opinião pública.

Neste raciocínio, seguimos para o comentário 2, continuando no reconhecimento dos pontos de vista ou relações dialógicas em interação discursiva:

Figura 03 – Comentário 2



Texto: Gente. Não traduzam! É melhor para o mundo.

Fonte: <<https://www.facebook.com/Lula/videos/1196432154652064>>. Acesso em 15/05/2024

No comentário de Samara C., encontramos uma ambiguidade de sentidos: ora a “tradução” referida em seu ponto de vista se direciona a outros comentários em que pessoas também expõem modos de ver e acabam sendo mal interpretadas ao se expressarem; ora se refere

ao trabalho das intérpretes de línguas de sinais presentes no vídeo da coletiva com o Presidente.

Na primeira hipótese, tendo em vista que seu modo de ver não levanta bandeiras “aparentes” para algum dos lados da política, identificamos que carrega uma intencionalidade aparentada como neutra; porém, de acordo com as disposições em que as palavras se encontram – e tendo em vista o contexto em que o discurso do Presidente foi proferido – percebemos que sua intenção tende para um lado contrário daqueles que discerniram o discurso do Presidente e fizeram uma interpretação possível de realidade.

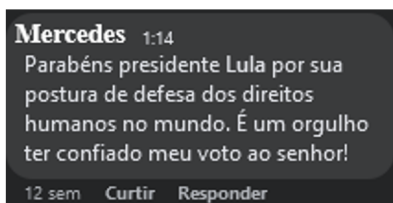
O que parece ser contrário a essa perspectiva – como foi a visão de Samara C. – é que certo tom de ironia foi adotado por ela, acabando por revelar, de forma implícita, que seu ponto de vista é absoluto e independente dos demais, não considerando necessário ouvir opiniões novas.

Em segunda hipótese, a lógica seria a mesma: seu olhar diz que não é para o intérprete traduzir, porque a tradução seria uma *perda de tempo*, sendo “melhor para o mundo”.

Conseguimos identificar que por mais que um discurso não traga para si *expressões explícitas* como direita ou esquerda; candidato “x” ou candidato “y”; e “fulano” agiu corretamente/erroneamente; termina por carregar intenções implícitas que revela tudo o que existe além das palavras.

Visto que o comentário não teve respostas, seguiremos para nossa última análise:

Figura 04 – Comentário 3



Texto: Parabéns presidente Lula por sua postura de defesa dos direitos humanos no mundo. É um orgulho ter confiado meu voto ao senhor!

Fonte: <<https://www.facebook.com/Lula/videos/1196432154652064>>. Acesso em 15/05/2024

Dispensando partidarismos, podemos encontrar no comentário de Mercedes um possível entendimento sobre o que explicamos ao início. Reconhecemos que no seu olhar houve uma interpretação cabível sobre o modo de dizer do Presidente.

Na posição de Presidente, enquanto representante dos direitos humanos, o máximo que pode ter ocorrido em sua fala seria uma falha de estruturação oracional que atingiu as características de uma audiência – como aquela movida por valores de ordem civil e religiosa – e que gerou repercussão enquanto enunciado, gerando relações dialógicas como a encontrada na resposta ao Comentário 1.

Vale lembrar que a posição de um Presidente é, acima de tudo, um cargo de confiança elegido pelo próprio povo; e que, apesar de muitas vezes um líder de Estado ser mal interpretado – o que é bastante normal para todas as pessoas – suas características humanas precisam ser colocadas à tona; pois um governo sem humanidade é tirano, e muitas vezes passa a ser movido por discursos bem estruturados e é guiado de maneira ditatorial através da opinião pública.

Para Mercedes, o Presidente não teve só um ato de *defesa* em favor da dignidade humana contra o genocídio ocorrido em Gaza, mas teve,

sobretudo, uma *postura*; ou seja, um posicionamento movido por atitudes de representar corajosamente a raça humana, independentemente de aspectos exteriores ao ser, como nação ou religião.

Por fim, ressaltamos a liberdade dos indivíduos em eleger qualquer candidato e de qualquer partido para governá-lo. Porém, na posição de analistas, procuramos discernir os atos de fala tomando como base fundamentos na argumentação, enxergando, sobretudo, o bom senso sobre a dignidade humana e a relevância que possa ser exercida sobre a vida.

Como o ponto de vista de Mercedes não teve respostas em seu comentário, é necessário entrar em nossa última consideração.

Considerações finais

Convocamos nossa questão para que se verifique o êxito do estudo, onde delimitamos analisar *como é dado o fenômeno da interação discursiva estabelecida em comentários on-line no Facebook, acerca da fala do Presidente Lula em coletiva de imprensa na Etiópia?*

Foi possível enxergar de que forma os sujeitos atuam fazendo práticas sociais em rede social, observando o comportamento destes quando inseridos sobre cenas dialógicas convocadas por outros sujeitos, a partir da receptividade da fala do Presidente Lula em coletiva de imprensa na Etiópia.

Essa receptividade gerou posicionamentos histórico-ideológicos que foram expostos por sujeitos que se utilizavam do gênero discursivo comentário *on-line* para expor seus pontos de vista, ou atuarem no processo de relação dialógica em levantamento de enunciados identificados como atos contextuais de linguagem.

A natureza dialógico-discursiva no coletivo de sujeitos é vista como um ímã que convida enunciados à luz das discussões postas; enquanto que,

o discurso, refere-se ao posicionamento destes sujeitos perante a fala de Lula ou de outros sujeitos participativos em discussões dialógicas.

Nesse ponto, tivemos êxito ao discernir que o fenômeno da interação discursiva se refletiu através destas relações e dos pontos de vista.

Por fim, acrescentamos que as naturezas enunciativas das formas de linguagem são capazes de assumir características infinitas em prol dos posicionamentos e variedades do contexto em que se encontram.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1979].

BAKHTIN, M. M. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015 [1930].

BAKHTIN, M. M. *Os gêneros do discurso*. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas de edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016 [1952-1953].

Bíblia Sagrada. Trad. de Fernando. São Paulo: NVI, 2023.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2013.

CUNHA, D. A. C. Reflexões sobre o ponto de vista e a construção discursiva de comentários de leitores na web. In: REINO, L. S. A.; BUENO, T. (orgs.). *Comentários na Internet*. Imperatriz: Editora da UFMA, 2014. p. 11-22. Disponível em <https://gmidia.ufma.br/?page_id=630> Acesso em 25/09/2023.

LEITE, L. C.; BARBOSA, T. M. N. Linguagem e educação: diálogos entre Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. In: LEITE, L. C.; BARBOSA, T. M. N. (orgs.) *Cartografia da produção textual: livros didáticos, gênero do discurso, políticas e indicadores*. Natal: EDUFRN, 2014. p. 49-70.

MARQUES, F. S. *Um estudo dialógico de enunciados concretos do discurso da política externa brasileira*. João Pessoa: UEPB, 2019.

MARQUES, R.; RAIMUNDO, J. A. *O negacionismo científico refletido na pandemia da covid-19*. Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. VII, n. 20, 2021, p. 67–78.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

ROSASDEARAÚJO, P. S. *Análise Dialógica de réplicas no gênero comentário on-line: a compreensão responsiva ativa sobre o segundo casamento cristão-católico*. João Pessoa: UFPB, 2017.

VICENTE, E. M. *Redes sociais: ciberespaço – novas formas de interação das redes sociais*. Santa Cruz do Rio Pardo: Viena, 2014.

VOLÓCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2017 [1929].

VOLÓCHINOV, V. N. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas*. Organização, tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2019 [1930].

XAVIER, M. M. *As redes sociais digitais como acontecimentos enunciativos de interações discursivas*. São Paulo: Mentis abertas, 2023.

Recebido em: 21/06/2024

Aprovado em: 04/10/2024

Licenciado por



Estratégias para o ensino contextualizado de inglês: análise sobre a experiência de estágio na escola pública

Strategies for contextualized teaching of English:
analysis of the internship experience in the public school

 Francisco Gabriel Cordeiro Silva

 Rebecca Vidal de Negreiros Macedo

 Thomans Hasley Araujo de Oliveira

Resumo: Este trabalho objetiva identificar como o ensino promovido através do contexto sociocultural dos alunos contribui para a aprendizagem da língua inglesa. Assim, exploramos discussões acerca do ensino da língua em contexto, descrevendo, por meio de atividades, estratégias utilizadas para alcançarmos o objetivo proposto, avaliando a participação, motivação e desempenho dos alunos. Para as discussões teóricas, nos ancoramos nas ideias de Freire (2011), Kumaravadivelu (2003) e outros autores que abordam sobre o ensino contextualizado de inglês e suas estratégias para tal. Como forma de atingir nossos objetivos, utilizamos como *corpus* planos de aula e atividades realizadas durante o período da disciplina de Estágio Supervisionado II, em uma escola pública estadual, com uma turma do 6º ano. Metodologicamente,

Francisco Gabriel Cordeiro Silva. Mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. Professor de Língua Inglesa no Departamento de Letras e Artes da UEPB

Rebecca Vidal de Negreiros Macedo. Graduanda em Letras-Inglês pela UEPB

Thomans Hasley Araujo de Oliveira. Graduando em Letras-Inglês pela UEPB

a pesquisa é exploratória, interpretativista, qualitativa e um estudo de caso (Gonsalves, 2003). Através da análise dos dados, constatamos um maior interesse e engajamento dos alunos na aprendizagem dos conteúdos propostos em língua inglesa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Língua inglesa. Ensino contextualizado.

Abstract: This work aims to identify how teaching promoted through the students' sociocultural context contributes to the English language learning. Thus, we explored discussions about language teaching in context, describing through activities strategies used to achieve the proposed objective, evaluating students' participation, motivation and performance. For theoretical discussions, we anchored ourselves in the ideas of Freire (2011), Kumaravadivelu (2003) and other authors who discuss the contextualized teaching of English and their strategies for doing so. As a way to achieve our objectives, we used as *corpus* lesson plans and activities carried out during the period of the Supervised Internship II subject matter, in a state public school, with a 6th year class. Methodologically, the research is exploratory, interpretive, qualitative and a case study (Gonsalves, 2003). Through data analysis, we found greater interest and engagement among students in learning the proposed content in English.

Keywords: Supervised Internship. English language. Contextualized teaching.

Introdução

O presente trabalho ocorre em decorrência da disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de licenciatura em Letras-Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). O referido componente curricular aloca os estagiários no campo docente de uma escola da rede pública de ensino fundamental, na cidade de Campina Grande, Paraíba. Neste sentido, os estagiários entram em campo para pôr em prática

ca o conhecimento docente e linguístico adquirido ao longo do curso, por meio de planos de aulas ou de sequências didáticas, elaboradas a partir de um período de observação. Após a elaboração e aplicação dos planos de aula, ao concluir a disciplina, objetificando as práticas crítico-reflexivas, os estagiários produziram um Relato de Experiência, em modelo de artigo, gênero acadêmico ao qual este trabalho se situa.

Assim, considerando as vivências que o Estágio proporcionou, tivemos, *a priori*, nossas observações acerca dos alunos, no qual foi percebido um aumento do interesse na participação das aulas quando os temas ou recursos pedagógicos se relacionavam com o conhecimento sociocultural deles. Desta maneira, um fator que chamou a nossa atenção foi o ensino de língua inglesa contextualizado, relacionando as aulas com a realidade e o cotidiano dos alunos.

O ensino de forma contextualizada objetiva o interesse e o engajamento do aluno nas aulas, fazendo-o perceber a sua proximidade com o conteúdo estudado, ao situar os conhecimentos a serem estudados mais próximo da sua realidade social. A exemplo, a contextualização se dá através de músicas, jogos, textos autênticos, além de outros recursos, que agreguem sentido o uso dos conteúdos no dia-a-dia (Antero *et al.*, 2015).

O ensino contextualizado de língua inglesa é um poderoso aliado dos professores, visto que gera mais interesse nos alunos, fazendo-os também perceber a importância dessa língua franca global na contemporaneidade (Crystal, 2002). Desta forma, dialogando com as críticas sobre o ensino consoante ao pensamento de Freire (2021), que defende a ideia da aprendizagem autônoma, uma troca entre aluno e professor, o processo de ensino-aprendizagem não deve ocorrer como uma transmissão de conhecimento, mas a criação de meios para que o aluno se aproprie do conhecimento, uma vez que “não há docência sem discência” (Freire, 2021, p. 12).

Diante dos fatos supracitados, a investigação do ensino de língua inglesa posta em contexto tornou-se imprescindível como objeto de estudo para os autores deste artigo. O trabalho justifica-se pelo fato de considerarmos esta forma de ensino uma ferramenta de didático-pedagógica “poderosa”, possibilitando um maior interesse dos alunos, bem como uma participação mais ativa no processo de construção de conhecimento. A partir da análise de dados, investigamos o impacto desta forma de ensino, levando em consideração as discussões teóricas que serão empreendidas mais adiante.

Deste modo, elencamos a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma o ensino promovido através do contexto sociocultural contribui para a aprendizagem da língua inglesa de estudantes da escola pública? Para responder esta pergunta, estipulamos, como objetivo geral, identificar como o ensino promovido através do contexto sociocultural dos alunos contribui para a aprendizagem da língua inglesa. Especificamente, a) abordamos as discussões acerca do ensino da língua em contexto; b) descrevemos, por meio de atividades, estratégias usadas para o ensino de língua inglesa em contexto; c) avaliamos a participação, motivação e desempenho dos alunos a partir das atividades estipuladas.

Ancoramos as nossas discussões teóricas em alguns textos, autores e documentos oficiais que fornecem contribuições acerca do objeto de estudo deste trabalho, tais como Antero (2015), Antunes (2007), BNCC (Brasil, 2018), Freire (2021), Kumaravadelu (2003), Polidório (2014) e PCNs (Brasil, 1998).

Este relato de experiência, de acordo com a definição de Gonsalves (2003), enquadra-se na categoria de pesquisa qualitativa, uma vez que iremos analisar, de forma não numérica, os dados que foram gerados e, a partir disso, interpretá-los. Ademais, segundo Moreira e Caleffe (2008, p. 90), podemos enquadrar esta pesquisa na categoria de pes-

quisa-ação, pois, na definição dos autores “[..] a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”. Nosso estudo busca analisar as práticas de ensino de inglês em contexto por meio de atividades e o impacto na aprendizagem dos alunos.

Para além desta introdução e das considerações finais, a organização do trabalho dá-se contemplando seções de referencial teórico, de metodologia, e de análise de dados. O nosso referencial teórico traz uma abordagem sobre o ensino de língua inglesa em contexto e estratégias para tal forma de ensino. Em seguida, a metodologia com a contextualização do tipo de pesquisa e as informações mais detalhadas do Estágio. Adiante, os resultados, que abordam a análise de dados que foram gerados a partir das atividades elaboradas e aplicadas pelos estagiários.

O ensino de inglês na escola pública brasileira

A educação relacionada ao ensino de língua inglesa no Brasil teve início no século XIX em 1809, tendo seu ensino imposto nas escolas. Então, desde essa época o método de ensino de inglês se tornou pautado no tradicional método gramática-tradução, esse que perdura até os dias de hoje. Porém, de acordo com Polidório (2014), apenas em 1942, após a Reforma Capanema, que o ensino de inglês teve uma maior colaboração, agora possuindo 35 horas semanais para o seu ensino nas escolas. Durante o período de 1961 há 1971 a língua inglesa perdeu sua obrigatoriedade, porém em 1998 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) voltou a ser obrigatória, tanto no ensino médio quanto no fundamental (Rossato, 2012, p.590 apud Polidório, 2014).

O inglês se tornou uma língua importante na atualidade devido a crescente globalização, sendo considerada internacional e língua ofi-

cial em cerca de 55 países e organizações como ONU e OTAN (Polidório, 2014). Assim, ficou denominada como uma língua franca, sendo tratada como tal pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Marzari e Badke (2013) afirmam que o inglês atingiu um status elevado, sendo um facilitador para a pessoa que possui domínio da língua, como por exemplo na obtenção de empregos. Além do mais, na comunidade globalizada em que vivemos, a língua inglesa se destaca, uma vez que se tornou uma língua comum entre os alunos no cotidiano, utilizada predominantemente em conversas entre *chats*, jogos, músicas, séries, etc (Marzari; Badke, 2013).

O ensino-aprendizagem da língua inglesa se faz crucial na educação dos jovens, permitindo, assim, uma maior aproximação entre culturas de todo o mundo. Além disto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1998) apontam que o ensino de línguas proporciona ao aluno um auto reconhecimento identitário, como humano e cidadão, fazendo-os perceber as diferenças presentes em um mundo multicultural, desde valores até organizações políticas e sociais distintas (Brasil, 1998).

Todavia, o ensino do inglês nas escolas públicas, como é sabido, não é nivelado para todas as realidades, visto que grande parte das escolas públicas carece de recursos que sejam suficientes para um ensino de qualidade, seja em qualquer componente curricular. Em consequência disto, o ensino de inglês se torna um dos mais prejudicados, assim como apontam os PCNs de língua estrangeira, pontuando, como exemplo, salas lotadas, baixa carga horária da disciplina, como também pouca continuação da formação dos docentes e pouca readaptação didática (Brasil, 1998). Além disso, Polidório (2014) critica o fato da maioria dos professores serem adeptos ao método gramática-tradução, que se mostra ineficaz devido a inúmeros fatores visto focalizar apenas em traduções literais e ensino da gramática normativa.

A ineficácia de métodos e metodologias como este se dá devido ao foco apenas nas estruturas gramaticais, sem pôr em plano de importância o conhecimento de mundo dos alunos (Antunes, 2007). Devido a isto, tanto a BNCC quanto os PCNs orientam que o ensino de língua inglesa coloque o aluno como centro da aprendizagem, considerando seu conhecimento de mundo e seu desenvolvimento enquanto cidadão, através do ensino de língua contextualizado.

O ensino com foco na realidade dos alunos

Quando elucidamos discussões em torno dos processos de ensino-aprendizagem, Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, um dos precursores da pedagogia crítica, se destaca. Em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2021) traz à tona reflexões acerca da importância de abordar, na sala de aula, discussões de acordo com a realidade que permeia os alunos. A partir disso, ele lança o seguinte questionamento: “[p]or que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (Freire, 2021, p. 17). Assim, o autor discorre sobre a importância de respeitar o conhecimento de mundo do aluno ao correlacionar o ensino dos conteúdos da disciplina abordada com o conhecimento prévio, sócio-histórico-cultural.

Por conseguinte, os PCNs trazem em seu próprio escrito, através da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), uma abordagem crítico-reflexiva sobre o ensino de língua inglesa, o qual deve ocorrer de forma contextualizada e situada, o que não é uma realidade de muitas escolas públicas. Os PCNs ressaltam a importância e a vantagem deste tipo de ensino:

Na aprendizagem situada, os alunos aprendem o conteúdo por meio de atividades, em lugar de adquirirem informação em unidades específicas organizadas pelos instrutores. O conteúdo é inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho (Brasil, 1998, p. 80).

Além disso, os PCNs (Brasil, 1998) defendem uma abordagem que dialoga com a visão de Freire (2021), já citada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais sustentam a ideia de que a educação deve ter foco na cidadania e, dessa maneira, nas práticas sociais, políticas, culturais e de comunicação, que integram o exercício da cidadania. Sendo a língua ideológica que abarca diferentes maneiras e modos de expressão, torna-se crucial o entendimento de seu uso de forma contextualizada, levando em conta a realidade em que os alunos são inseridos. Questões como autoestima, preconceito, conscientização das diferenças (raciais, sexuais, sociais e de gênero), dentre outras, podem ser perpassadas no ensino de língua inglesa.

O ensino de língua em contexto auxilia, também, a motivação dos alunos. De acordo com Antero *et al.* (2015), uma queixa ocorrente entre os alunos de inglês é de que suas experiências na aprendizagem dessa língua se deram, em grande parte, sob aulas maçantes do ensino tradicional de gramática, fazendo-os, assim, perder o interesse na aprendizagem e em seu uso (Antero *et al.*, 2015). Em consequência deste fato, os alunos tendem a perder o foco e concentração, uma vez que as aulas se mostram repetitivas e monótonas.

Diante do exposto, o ensino contextualizado, com a utilização de recursos pertencentes a realidade do aluno, pode ajudá-lo a desenvolver um maior interesse pela aprendizagem de línguas, visto que as aulas são compostas de recursos didáticos-pedagógicos familiares para o es-

tudante. Desta maneira, o professor de inglês evidencia que o uso da língua, mesmo no Brasil, está mais próximo da realidade do aluno do que ele imagina (Antero *et al.*, 2015).

Por fim, outro fator que pode contribuir com a discussão, são os exercícios em prol do desenvolvimento reflexivo e crítico dos alunos, aliados a temas que proporcionem conhecimento do mundo que os cerca, tudo isso implícito no uso da língua alvo. De fato, o ensino de gramática contextualizada mostra-se benéfico e eficaz para os aprendizes, variando desde a motivação até a reflexões acerca da realidade sociocultural que os permeiam. Em consequência disto, faz-se necessário aprimorar o estudo e planejamento de aulas, adotar uma visão de língua e criar estratégias que elucidem uma abordagem contextualizada do ensino de línguas.

Linguagem é contexto: ensino de língua inglesa contextualizado

Ao tratarmos de ensino de uma língua, instantaneamente, por vezes, tendemos a associar sua aprendizagem à gramática e tudo que contempla sua estrutura sistemática. Entretanto, o conceito de língua vem sendo reformulado (Antunes, 2007; Bagno, 2014; Fiorin, 2013) à ideia de prática social (Kleiman *et al.*, 2019). Levando em consideração que a língua tem seu propósito de expressar ideias, sentimentos, ideais e ideologias, para alcançar tal feito, a gramática por si só é insuficiente.

A este respeito, Antunes (2007, p. 55) reflete sobre o propósito do uso da língua: “[n]aturalmente, se falamos para estabelecer relações entre nós e o mundo, nada mais evidente que precisemos conhecer esse mundo do qual falamos ou, pelo menos, imaginar um outro, com base no que já conhecemos”. A autora argumenta que as interpretações dos signos e dos códigos não são feitas apenas por conta de elementos

linguísticos; é necessário, então, o conhecimento de mundo, ou seja, como as coisas acontecem, se organizam, e as experiências advindas da realidade dos interactantes de manifestam.

Consoante a ideia de que é necessário conhecimento de mundo para efetivar a interação por meio da língua, Kumaravadivelu (2003) reforça essa ideia: “a comunicação linguística é inseparável do seu contexto comunicativo”¹, afirmando que, sem contexto, a língua perde seu sentido. Com o intuito de trazer uma definição sobre o termo contexto, o autor expõe que pode não haver um conceito concreto para o termo. Porém, sabe-se que o termo veio do latim *contextus*, que significa juntar. Neste sentido, o contexto, com o intuito de ensino e aprendizagem, pode ser um conjunto de realidades apontados por Kumaravadivelu (2003) como: linguística, extralinguística, situacional e extrasituacional.

Sobre os termos contexto linguístico e extralinguístico, Kumaravadivelu (2003) define o primeiro como o “ambiente linguístico imediato”, contento os aspectos formais da língua como: pronomes, artigos, conjunções, etc. Para este contexto é preciso estar atento às formas de significados que as palavras adquirem de acordo com a noção de coesão em enunciados, ou seja, o entendimento de um elemento do texto dependendo de outro. Para o segundo termo, o autor relaciona a sinais prosódicos, como ênfase e entonação, aqui o significado provém do intuito de enfatizar informações, como também mostrar atitudes intencionais ou não intencionais do falante. As duas presentes formas de contextos, no ambiente linguístico, contribuem para o processo de construção de significado, porém se fazem de forma limitada, quando a intenção é interpretar e compreender o real significado na comunicação, é necessário considerar também o contexto situacional e extrasituacional em que ocorrem (Kumaravadivelu, 2003).

1. Texto-fonte: “*Language communication is inseparable from its communicative context*”. Esta e todas as traduções neste trabalho são de nossa responsabilidade.

Com o argumento de que é necessário considerar o contexto situacional (ou de cultura) e extrasituacional para a total compreensão de uma mensagem, Kumaravadivelu (2003) aponta que a situação em que a linguagem está inserida não pode ser ignorada. Uma teoria na qual pode-se observar tal conceito seria o *speech act* de Austin (1962), estabelecendo que nos comunicamos para realizar “atos de fala” tais como fazer pedidos, ordenar, reclamar e prometer. O significado atrelado às expressões (chamado de força ilocucionária) de um *speech act* depende das convenções sociais em que estão vinculadas. Considerando os fatores extrasituacionais, faz-se necessário entender a ligação que existe entre linguagem e o contexto social, cultural, político e ideológico. Portanto, é crucial que se tenha a compreensão das normas de interpretação de acordo com aspectos socio-histórico-culturais de cada região que faz o uso de uma língua, pois tais normas variam de cultura para cultura (Kumaravadivelu, 2003).

Em suma, diante da discussão apresentada, é inegável a ligação que existe entre a língua e seus contextos comunicativos. Para tanto, faz-se necessário o ensino de uma língua em conjunto com todos os seus aspectos, “caso contrário, estaremos negando um aspecto importante de sua realidade” (Kumaravadivelu, 2003, p. 204)². Entretanto, o caminho para apresentar o conteúdo linguístico de forma eficaz, abarcando todas as formas linguísticas, gramaticais, de contextos e como elas interagem ainda é, muitas vezes, na realidade, invisibilizado.

2. Texto-fonte: “otherwise, we will be denying an important aspect of its reality”.

Contexto da pesquisa

Para fins investigativos e de análise, esse trabalho está consoante à pesquisa qualitativa. De acordo com a natureza dos dados, Gonsalves (2003) atrela pesquisa qualitativa àquela que busca analisar, de forma interpretativa, um fenômeno social. O fenômeno de nosso estudo são atividades trabalhadas em sala de aula de maneira contextualizada.

Este trabalho também se enquadra em uma pesquisa de cunho exploratória e descritiva (Gonsalves, 2003), pois pretende-se esclarecer e explorar ideias acerca do ensino de língua inglesa. Além disso, nosso estudo possui caráter de pesquisa-ação, conforme elucida Moreira e Caleffe (2008, p.90), “[...] a pesquisa-ação é uma intervenção em pequena escala no mundo real e um exame muito de perto dos efeitos dessa intervenção”.

O ambiente de estágio ocorreu em uma escola pública estadual na cidade de Campina Grande, Paraíba. A escola não é muito grande e carece de salas de aulas com recursos apropriados para uma aula com melhor qualidade. As salas de aula não possuem um bom isolamento acústico, se dando pelo fato de ser revestido apenas com telhas, possuindo um vão entre as salas. No entanto, ainda possui alguns eletrônicos que podem auxiliar o professor, como *smart tvs*. As lousas são grandes, o que é benéfico para que o professor consiga escrever, no intuito de que seja visível para todos os alunos.

A turma da qual ficamos encarregados foi o 6º ano do Ensino Fundamental: anos finais, e continha cerca de 35 anos, que eram heterogêneos em suas faixas etárias, entre 10-13 anos, bem como em relação ao seu nível de inglês. Apesar da pouca idade e do alto grau de energia, os alunos foram bem participativos, empenhava-se, a maioria, em cada

atividade e procuravam tirar dúvidas, caso houvesse. O nível inglês variava bastante, pois tinha alunos que já sabiam de algumas *phrases for questions* comuns, a exemplo de “*What’s your name?*”, enquanto outros mal sabiam poucas palavras.

As aulas se deram entre a dupla de estagiários, os quais organizavam seus turnos de fala de modo intercalado. Houve momentos na aula em que um falava e o outro complementava e vice-versa, sempre procurando um equilíbrio para a dupla ter participação ativa no momento de aula. Outro fator para a organização das aulas dava-se pela alternância de iniciação e finalização das explicações: enquanto um estagiário iniciava a aula trazendo o *warm-up*, e o outro finalizava.

Para o planejamento das aulas, os estagiários focaram em uma abordagem indutiva, com base no ensino da língua inglesa em contexto. Deste modo, selecionamos, para o nosso trabalho, o foco no ensino da gramática contextualizada. Assim, o *corpus* do artigo é composto por duas atividades realizadas durante as regências, bem como o resultado obtidos por elas, levando em consideração as teorias acerca do ensino contextualizado, buscando evidenciar o que essa perspectiva de ensino proporcionou para os alunos.

A primeira atividade, sobre membros da família, teve o foco em apresentar vocabulário e questionamentos sobre diversidade. A segunda atividade teve como foco um tópico gramatical, os plurais, apresentados a partir de uma música, trabalhando os eixos da oralidade e da leitura (cf. Brasil, 2018) em conjunto.

Os dados gerados para a nossa pesquisa se deram, primeiramente, através da elaboração dos planos, em que buscamos contextualizar nossas aulas com a realidade dos alunos, após a observação, seguidos das atividades estipuladas e seus resultados de aplicação. Para tal análise, são formulados alguns critérios de avaliação, a respeito de como

a atividade se deu, como o contexto estava presente na atividade, além de fatores como participação, motivação e, por fim, o que eles conseguiram aprender a partir dos exercícios situados.

Na próxima seção, analisamos as atividades ora supracitadas, evidenciando como os estudantes interpretaram cada atividade a partir do seu conhecimento de mundo, corroborando, assim, as discussões sobre a temática de ensino de língua contextualizado.

Analizando as atividades contextualizadas de língua inglesa

Esta seção aborda os resultados obtidos concernente às duas atividades elaboradas durante o período de estágio. Para tal análise, foi selecionado como critério o contexto da atividade, relacionando com as concepções de Antunes (2007), Kumaravadivelu (2003) e Antero *et al.* (2015), dentre outros, sobre o ensino de gramática contextualizada.

Atividade I: *family tree*

A atividade de construção da árvore genealógica foi passada para os alunos após a aula temática sobre *family members*. A aula teve a proposta de utilizar um aluno como exemplo, para que, através da sua árvore genealógica, explicar o conteúdo, montando a árvore do aluno no quadro. Após a explicação, os alunos tiveram que montar a sua árvore genealógica, a partir de um *template* de uma árvore genealógica e figuras de personagens de cartoons (imagens abaixo na Figura 1), que cada um recebeu individualmente.

Figura 1: Atividade de construção da árvore genealógica



Fonte: elaborado pelos estagiários (2022)

Após receber a atividade, os alunos escolhiam os personagens que, segundo eles, melhor representavam cada membro da sua família, assim, fixando-os na imagem da árvore genealógica, inserindo o nome do membro familiar e sua classificação em inglês – por exemplo, *mother* (mãe). Dessa forma, utilizando a real família desses alunos para o ensino do vocabulário.

Portanto, como orientação para a elaboração das aulas em contexto, nos baseamos no argumento de Antunes (2007), de que a gramática não deve ser ensinada isoladamente, mas a partir do conhecimento de mundo do aluno. No caso desta atividade, utilizar a realidade que o aluno conhece sobre sua família e aproximar com o vocabulário referente à língua inglesa por meio do *cartoon* Os Simpsons, conhecido pelos estudantes em questão. Nas palavras de Kumaravadivelu (2003), o contexto extrasituacional, que abarca o contexto cultural, político e social colabora para o aprendizado da língua em interação com as nor-

mas culturais. Desta maneira, os alunos tiveram a oportunidade de aprender a gramática de outra língua em interação com a sua própria realidade conhecida, isto é, família com base em *cartoons* conhecidos pela maioria deles.

Na realização desta atividade, houve motivação dos alunos ao perceberem que um exercício de inglês contemplava o que eles conheciam. Desta forma, defendemos a importância de utilizar recursos linguísticos (visuais, escritos, sonoros, etc.) que fazem parte da cultura dos educandos como ferramenta didático-pedagógica, dialogando com a ideia de Antero *et al.* (2015), visto que os autores fazem uma crítica ao ensino tradicional, e discorrem que o ensino deve ser lúdico, utilizando recursos variados que possam atrair a atenção dos alunos que, em nosso caso, expressaram uma grande motivação na hora de realizar a atividade.

Apesar de alguns vocábulos serem novos, palavras como *mother*, *father*, *sister* e *brother*, que a maioria conhecia, foram cruciais para que eles pudessem conseguir responder à atividade proposta com êxito, efetivando, assim, além de sua participação ativa, sua aprendizagem. Assim, a atividade serviu como uma ponte entre o que eles já entendiam por família, na sua realidade, com o vocabulário presente no exercício. Além do mais, proporcionou aos alunos uma melhor observação do conceito de família, fazendo-os entender os diferentes tipos e em qual tipo de família a deles se encaixa melhor. Freire (2021) corrobora este pensamento, uma vez que o mesmo defende a importância do desenvolvimento crítico do aluno, fazendo-o assumir a sua identidade social como ser pensante ao entender e respeitar as diferenças sociais.

Em suma, tornou-se evidente o quanto a atividade contribuiu para o desenvolvimento geral do conteúdo diante dos alunos, pois permitiu que eles percebessem a proximidade entre seu contexto e o con-

teúdo, despertando um maior interesse por sua realização (Antero *et al.*, 2015). Na entrega das atividades e correções, eles demonstraram que se apropriaram do conteúdo, apesar de alguns não terem feito no formato tradicional de árvore genealógica. Porém, eles se esforçaram bastante para responder de forma correta o que foi solicitado. Consequentemente, defendemos a importância do ensino da língua em contexto, visto que a maioria dos alunos realizaram prontamente a atividade e mostraram, por meio de suas respostas, um aprendizado mais efetivo relacionado ao conteúdo.

*Atividade 2: Driver's license by Olivia Rodrigo
(plurals and textual comprehension)*

A atividade 2 foi elaborada com o intuito de revisar o uso dos plurais na língua inglesa, conteúdo inicialmente realizado em sala pela professora titular da turma. Assim sendo, a atividade tem como conteúdo gramatical o uso dos plurais e a compreensão textual como tópicos principais, ambos trabalhados através dos eixos da oralidade e da leitura (cf. BRASIL, 2018). Como forma de trabalhar o conteúdo através destes eixos, escolhemos a música *Driver's License* da cantora pop norte-americana Olivia Rodrigo. A música aborda temas como relacionamento, término e sentimento de nostalgia, como podemos observar na Figura 2.

Figura 2 – atividade de *listening* por meio de uma canção**1. Listen to the song and answer the following questions:****Olivia Rodrigo – drivers license (Clean - Lyrics)**

I got my driver's license last week	And I know we weren't perfect
Just like we always talked about	But I've never felt this way, for no one, oh-oh
'Cause you were so excited for me	And I just can't imagine
To finally drive up to your house	How you could be so okay, now that I'm gone
But today I drove through the suburbs	I guess you didn't mean what you wrote in that song about me
Crying 'cause you weren't around	'Cause you said forever
And you're probably with that blonde girl	Now I drive alone past your street
Who always made me doubt	Red lights, stop signs
She's so much older than me	I still see your face in the white cars, front yards
She's everything I'm insecure about	Can't drive past the places we used to, go to
Yeah, today I drove through the suburbs	'Cause you know I still love you, babe (ooh, ooh-ooh, ooh, ooh-ooh)
'Cause how could I ever love someone else?	Sidewalks we crossed
And I know we weren't perfect	I still hear your voice in the traffic
But I've never felt this way, for no one	We're laughing over all the noise
And I just can't imagine	God, I'm so blue, know we're through
How you could be so okay now that I'm gone	But you know I still love you, babe (ooh, ooh-ooh, ooh, ooh-ooh)
I guess you didn't mean what you wrote in that song about me	I know we weren't perfect
'Cause you said forever	But I've never felt this way, for no one
Now I drive alone past your street	And I just can't imagine
All my friends are tired	How you could be so okay, now that I'm gone
Of hearing how much I miss you	I guess you didn't mean what you wrote in that song about me
But I kinda feel sorry for them	'Cause you said forever
'Cause they'll never know you	Now I drive alone past your street
The way that I do, yeah	Yeah, you said forever
Today I drove through the suburbs	Now I drive alone past your street
And pictured I was driving home to you	

a) What is the main message of the song?

1. A new couple.
2. A new driver's license.

3. The end of a relationship.

4. A lost friendship.

b) What is the main feeling of the song?

1. Happiness.
2. Love.

3. Loneliness.

4. Missing someone

2. Write down the plural words that you find in the lyrics.

Fonte: elaborado pelos estagiários (2023)

Durante a regência com a turma do 6º ano, a qual tem como faixa etária entre 10-13 anos, procuramos entender o gosto pessoal dos alunos através de atividades realizadas previamente, em que foi perguntado quais os seus artistas, séries e músicas favoritas. Observando as respostas, notou-se que a maioria deles tem contato com a língua inglesa através de músicas do gênero pop e, com isso, deu-se a escolha por tal gênero musical. A temática da música, utilizada para a atividade, foi escolhida com o propósito de despertar discussões sobre relacionamentos, uma vez que a aula foi realizada um dia após o dia dos namorados.

Assim sendo, a atividade proposta corrobora, também, as discussões levantadas por Freire (2021) e Antero *et al.* (2015), os quais refletem sobre a importância de trazer para a sala de aula o conteúdo com temas atrelados ao conhecimento de mundo do aluno, ou seja, estabelecendo uma “intimidade”, como menciona Freire (2021), entre os saberes curriculares e a experiência social destes indivíduos.

A princípio, com a finalidade de trabalhar o eixo da oralidade, particularmente o de compreensão oral, os alunos inicialmente escutaram a música sem o acompanhamento da letra, nem da atividade com as questões, para então serem questionados sobre o que eles haviam entendido. Após, foi entregue a folha com a atividade, e os alunos escutaram novamente, mas dessa vez acompanhando a letra da música. A partir deste ponto, fizemos pausas estratégicas para questioná-los sobre o que haviam compreendido em cada estrofe, e então fomos esclarecendo, por meio de tradução, a ideia geral, bem como algumas palavras-chave específicas do texto. Depois disso, foi feita uma breve explicação da atividade proposta.

A primeira questão contém a letra da música e divide-se entre “a” e “b”, com questões de múltipla escolha. Ambas têm uma proposta mais reflexiva acerca da temática da música, com o intuito trabalhar em prol do desenvolvimento reflexivo e crítico dos alunos, uma vez que os discentes são jovens, em início de descoberta acerca da vida amorosa. Assim, propomos os seguintes questionamentos: a) “*What is the main message of the song?*” (Qual é a mensagem principal da música?) e b) “*What is the main feeling of the song?*” (Qual é o sentimento principal que a música elucida?), que foram necessários para fazer com que o aluno reflita, a partir da compreensão que ele teve sobre a música, qual a mensagem e o sentimento principal que a mesma transmite

A segunda questão: “*Write down the plural words that you find in the lyrics*” (Escreva abaixo as palavras no plural que você encontrou na letra) possui uma proposta mais objetiva, uma vez que os alunos irão procurar no texto que palavras que estão no plural na letra da música. Tal questão foi necessária para avaliar a compreensão do tópico gramatical já estudado previamente na aula da professora titular da turma.

Diante do exposto, com a elaboração desta atividade, tentamos encontrar um caminho em que fosse posto em ação tentativas de conciliar a ideia do ensino em contexto consoante às ideias de Kumaravadivelu (2003), em que o autor reflete sobre a indissociação da língua e seu contexto, alegando que a ela só tem sentido completo quando entendemos o contexto em que se situa. Com isto, para a total compreensão da mensagem da música, os alunos tiveram que entender seu contexto linguístico, no caso, o uso dos plurais nas sentenças; extralinguístico, a ênfase e intenção que a música queria transmitir; situacional, o porquê e para quem a música estava sendo direcionada; e extrasituacional, compreensão do contexto cultural, mostrando elementos da música que são típicos da cultura do país a qual ela foi ambientada, no caso, os Estados Unidos da América.

Para fins de avaliação dos resultados, analisamos, também, a participação e a motivação dos alunos perante a atividade. Durante a prática, a grande maioria dos estudantes mostraram-se entusiasmados com a escolha da música, pois, como foi dito anteriormente, os mesmos já haviam falado sobre suas preferências musicais. Alguns já tinham conhecimento sobre a música em questão, outros ouviram-na pela primeira vez. Com isto, notou-se uma grande participação e interação entre eles, no decorrer da compreensão textual e de tradução das palavras presentes na letra.

Em relação a compreensão do conteúdo trabalhado na atividade, observamos os resultados a partir da correção das questões, que foram efetivadas no mesmo dia, de forma oral. Na primeira questão, percebemos o nível de compreensão a respeito da mensagem e sentimento que a música transmitia, que houve algumas discordâncias. A maioria dos alunos responderam que a música falava sobre o fim de um relacionamento, porém divergiram entre o sentimento de solidão e o de

saúde. A discussão foi primordial, uma vez que levou a abordagem de assuntos referentes a relacionamentos que podem terminar de forma ruim e a importância de manter relações afetivas, de carinho e de respeito com pessoas que nos façam felizes.

Na segunda questão, cujo foco foi no tópico gramatical *plurals*, identificamos uma maior facilidade na compreensão do assunto, em consequência da prévia explicação dos contextos em que a música ocorria. A correção da última questão foi finalizada numa aula após, assim, ao final da correção observamos que a atividade obteve um bom êxito ao que tínhamos como proposta, que foi ensinar o uso da língua inglesa através do seu contexto e da realidade de mundo dos discentes.

Destarte, partindo desta premissa e visão de língua (cf. Bagno, 2014; Fiorin, 2013), concordamos e ratificamos, por base na experiência supracitada, com as ideias de Antunes (2007) ao defender que a gramática, por si só, é insuficiente. Desta forma, reafirmamos a necessidade de elaborações de conteúdos através de atividades dinâmicas, visando o interesse do aluno por meio de temáticas que abordem algo de seu contexto social, cultural e ideológico, os quais mostram-se sobremaneira pertinentes para uma maior efetividade do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em contexto de escola pública.

Considerações finais

A abordagem do ensino de língua inglesa em contexto, tal qual orienta a BNCC (Brasil, 2018) e os PCNs (Brasil, 1998), advém de um viés crítico-reflexivo em relação ao ensino de línguas. Como foi ressaltado anteriormente, o ensino tradicional focado na gramática isolada é insuficiente, visto trazer apenas o ensino pautado estritamente nas normas gramaticais, muitas vezes sem um uso social. A língua necessi-

ta de um contexto para o seu sentido completo, tornando, então, o ensino contextualizado, que perpassa a realidade sociocultural do aluno, uma perspectiva e uma abordagem crucial de ser adotado.

Tendo em vista estes fatores, decidimos investigar o ensino em contexto através de nossas atividades situadas na sexta e sétima aula, as quais foram ministradas durante nosso período de regência. Desta maneira, analisamos, a partir da nossa própria experiência, o êxito e os benefícios de tal abordagem que, indubitavelmente, passa a ser mais efetiva que os métodos de ensino tradicionais.

Para tal propósito, analisamos uma atividade relacionada à construção de uma árvore genealógica, por parte dos alunos, objetivando trabalhar a sua própria realidade e o conhecimento acerca do conceito de família. A outra atividade analisada foi de interpretação textual relacionada a música “*Driver’s License*” da cantora Olívia Rodrigo, que tinha o propósito de fazer os alunos revisar o conteúdo sobre os plurais na língua inglesa, através de um gênero musical preferido pela turma, além de trabalhar as mensagens sociais que a música aborda. Então, para a investigação, levamos em consideração a motivação, participação e o desempenho dos alunos durante e após a execução das atividades.

Sendo assim, afirmamos que o nosso objetivo foi alcançado, visto que, no tópico anterior, discutimos sobre como este viés de ensino e de visão de língua se mostrou um meio efetivo para o ensino de inglês, analisando o impacto decisivo na aprendizagem dos discentes, assim, trazendo mais participação, interesse e uma maior relação no que diz respeito à apropriação dos conteúdos relacionados a *family members* e a *plurals*.

À guisa de conclusão, discutimos sobre como as estratégias para o ensino de língua inglesa em contexto foram de suma importância para a aplicação dos conteúdos selecionados a partir do livro didático. Por

consequência, refletimos sobre a importância de adaptar os conteúdos para a realidade dos alunos, já que muitos professores ainda são adeptos de métodos de ensino inadequados para a realidade social da atualidade. Por fim, ensejamos que mais investigações, a partir de experiências reais, sejam realizadas, elucidando os desafios que são postos, buscando trazer mais visibilidade para esta temática de pesquisa tão importante relacionada ao ensino de inglês em contexto de escola pública brasileira.

Referências

ANTERO, K.; NASCIMENTO, A.; SILVA, D.; SANTOS, R. Contextualizar: o ensino da língua inglesa com interdisciplinaridade. *Anais... Campina Grande*: Realize Editora, 2015. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/11609>. Acesso em: 19 dez. 2023.

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

BAGNO, M. *Língua, linguagem, linguística*. Pondo os pingos nos ii. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRYSTAL, D. *The English language*. A guided tour of the language. 2nd ed. London: Penguin Books, 2002.

FIORIN, L. *Linguística?* Que é isso? São Paulo: Contexto, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 3a ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

KLEIMAN, A.; VIANNA, C.; DE GRANDE, P. A Linguística Aplicada na contemporaneidade: uma narrativa de continuidades na transformação. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, p. 724-742, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.04>. Acesso em 17 dez. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven And London: Yale University Press, 2003.

MARZARI, G. B; BADKE, M R. Ensino e aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas de Santa Maria/RS. *Pesquisas em Discurso Pedagógico*, [S.L.], v. 2013, n. 1, p. 1-21, 2013. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21827@1>. Acesso em: 28 jun. 2023.

GUSMÃO, H.; MIRANDA, J. *Artigo Científico: estrutura e redação*. Niterói: Intertexto, 2000.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

POLIDORIO, V. O ensino de língua inglesa no Brasil. *Travessia*, v. 8, n. 2, p. 340-346, 2004. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/10480>. Acesso em: 28 jun. 2023.

Recebido em: 04/01/2024

Aprovado em: 21/03/2024

Licenciado por



A leitura numa perspectiva multimodal: uma abordagem contextualizada pela Semiótica Social

Reading from a multimodal perspective:
a contextualized approach by Social Semiotics

 Manuely Yslene Fidelis dos Santos

 Linduarte Pereira Rodrigues

Resumo: A problemática que norteia este artigo parte da ideia de que a Semiótica Social e seus fundamentos ainda são pouco estudados e discutidos, especialmente com a finalidade de aprimoramento da prática de estudo e da leitura do texto multimodal em sala de aula de Língua Portuguesa. Desse modo, considerando a transposição de saberes para o ensino da leitura, seu objetivo é evidenciar o fenômeno dos multimodos textuais a partir de duas categorias: a abordagem multimodal do texto e a Gramática do Design Visual. Nesse contexto, o estudo desenvolvido configura-se como bibliográfico, fundamentado em Descardecí (2002), que expressa que todo texto é multimo-

Manuely Yslene Fidelis dos Santos. Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, linha de pesquisa Linguagens, Culturas e Formação Docente. Membro do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Email: manuelym.y@gmail.com

Linduarte Pereira Rodrigues. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Faculdade de Linguística, Letras e Artes e dos Programas de Pós-Graduação em Formação de Professores e Literatura e Interculturalidade da Universidade Estadual da Paraíba. Líder do grupo de pesquisa Teorias do sentido: discursos e significações (TEOSSENO-CNPq-UEPB). Email: linduartepr@gmail.com

dal; e em Hodge e Kress (1988), que definem a Semiótica como o estudo da semiose, dos processos de produção de sentido, a reprodução e a circulação de significados na sociedade. Outrossim, baseia-se em Kress (2010), quando afirma que diversos modos semióticos são considerados participantes do fenômeno multimodal. Como demonstrado no estudo, os fundamentos da Semiótica Social viabilizam a leitura dos multimodos textuais e fundamentam a compreensão dos processos de significação e da interpretação de textos, contribuindo para a expansão dos conhecimentos sobre essa concepção de linguagem na formação docente e na vida cotidiana.

Palavras-chave: Leitura; Multimodos; Semiose; Sociedade.

Abstract: The problem that guides this article is based on the idea that Social Semiotics and its foundations are still little studied and discussed, especially with the aim of improving the practice of studying and reading multimodal texts in the Portuguese language classroom. Thus, considering the transposition of knowledge to teaching reading, its objective is to highlight the phenomenon of textual multimodes from two categories: the multimodal approach to text and the Grammar of Visual Design. In this context, the study developed is configured as bibliographic, based on Descardecí (2002), which expresses that every text is multimodal; and in Hodge and Kress (1988), who define Semiotics as the study of semiosis, the processes of meaning production, the reproduction and circulation of meanings in society. Furthermore, it is based on Kress (2010), when he states that different semiotic modes are considered participants in the multimodal phenomenon. As demonstrated in the study, the foundations of Social Semiotics enable the reading of textual multimodes and support the understanding of the processes of meaning and interpretation of texts, contributing to the expansion of knowledge about this conception of language in teacher training and in everyday life.

Keywords: Reading; Multimodal modes; Semiosis; Society.

Considerações iniciais

A linguagem tem alterado constantemente a nossa forma de interação interpessoal, social e compreensão de mundo (Rodrigues, 2017). Consequentemente, textos multissemióticos — aqueles que envolvem a combinação de diferentes recursos, como palavras, imagens, gestos, cores, sons, movimentos, entre outros — são cada vez mais comuns. Logo, ler e compreender esses textos, considerando a variedade de modos (forma de representação que utilizam conjuntos específicos de elementos e regras para transmitir significados), é elementar para a assimilação dos textos que circulam em sociedade. Nesse sentido, a Semiótica Social, que se concentra nos significados construídos através de diversos recursos, configura-se como uma orientação essencial para entender os processos de comunicação e interação, os textos, os significados sociais e, principalmente, a leitura multimodal (Hodge; Kress, 1988). Portanto, ao relacionar essa vertente — a semiótica social — com a leitura, amplia-se as possibilidades de interpretação e análise, fortalecendo o processo formativo do sujeito leitor.

A partir desse entendimento, neste artigo, centramos nossa atenção na problemática de que a Semiótica Social e seus fundamentos ainda são pouco discutidos e explorados no âmbito educacional, e na academia, especialmente no contexto da prática de ensino de leitura do texto multimodal. Além disso, há uma escassez de literatura sobre essa abordagem, apesar de sua relevância para a compreensão dos significados construídos nos textos. Essa lacuna teórica e prática impacta diretamente a formação de leitores, pois a falta de aprofundamento nessa perspectiva limita o desenvolvimento da leitura multimodal dos estudantes. Assim, considerando a transposição de saberes para o en-

sino da leitura, este estudo tem como objetivo evidenciar o fenômeno dos multimodos textuais a partir de duas categorias: a abordagem multimodal do texto e a Gramática do Design Visual.

Assim, a intenção deste estudo foi contribuir para a ampliação dos conhecimentos em relação a esse fenômeno da linguagem. Logo, o estudo buscou fornecer uma reflexão acerca dos fundamentos da área em prol de uma compreensão da prática de leitura que se dá a partir do entendimento dos multimodos textuais. Assim sendo, evidenciamos os fundamentos da Semiótica Social, a partir de suas categorias de estudo — a abordagem multimodal e a Gramática do Design Visual — com ênfase na leitura multimodal.

Diante do exposto, destacamos que a pesquisa foi conduzida por meio de um estudo bibliográfico, fundamentado em materiais já publicados (Prodanov; Freitas, 2013), como livros e artigos científicos, com o objetivo de evidenciar o conhecimento existente sobre a Semiótica Social, destacando, sobretudo, o ato de ler. Para a seleção das fontes, adotamos critérios como autores reconhecidos e relevância teórica para a área em estudo. A análise foi realizada a partir de uma leitura reflexiva, buscando identificar conceitos-chave, abordagens predominantes e inter-relações entre os diferentes estudos consultados. Além disso, essa abordagem metodológica permite a sistematização dos principais conceitos da área, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada do tema. Para tanto, fundamentamo-nos em: Hodge e Kress (1988), que definem a Semiótica como o estudo da semiiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados; Kress e Leeuwen (1996), que investigam a relação entre imagem e palavra, considerando que em um texto todos os recursos semióticos sejam efetivamente lidos; Kress (2010), que afirma que variados modos semióticos passam a ser considerados como participan-

tes do denominado fenômeno multimodal; e Descardecí (2002), para quem todo e qualquer texto ele é multimodal, existindo diversas formas de representação textual no universo da linguagem; entre outros estudiosos da área.

Dessa maneira, este estudo busca suscitar outras pesquisas na busca pela ampliação, viabilização e práxis dos estudos semióticos (Rodrigues, 2017), bem como para percepção, compreensão e prática da leitura dos multimodos, visando amplificar as possibilidades de interpretação e produção de sentidos nos textos. Além disso, para uma compreensão satisfatória do texto deste artigo, descrevemos suas partes: além desta introdução, e considerações finais, foi elaborado quatro tópicos de desenvolvimento. Na primeira seção, discorreremos acerca da leitura numa perspectiva multimodal; na segunda, foi situado o horizonte da Semiótica Social; na terceira, a abordagem multimodal; e na quarta, a Gramática do Design Visual.

Ressaltamos que essa condução do texto — da leitura multimodal até a Semiótica Social — ocorre pela necessidade de contextualização teórica. Ao introduzir a Semiótica, estabelece-se uma base teórica sólida para a discussão posterior, ampliando conceitos para entender os processos de significação e interpretação nos textos multimodais que permitam o aprimoramento da habilidade de leitura de alunos na Educação Básica. Além disso, essa abordagem está em conformidade com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que atribui à prática de leitura uma nova perspectiva: que é a indispensabilidade de ler as multissemiões exibidas no texto, contribuindo para a formação de leitores capazes de interpretar os textos que permeiam a sociedade contemporânea (Brasil, 2018).

A leitura numa perspectiva multimodal

Ao longo da vida, desenvolvemos habilidades essenciais como falar, ouvir, escrever e ler, que nos capacitam a compreender, interagir e responder às demandas e desafios que surgem no cotidiano. Entre essas habilidades, a leitura se destaca como um ato indispensável para adquirir, processar e dominar conhecimentos, pois estamos constantemente envolvidos em práticas de leituras, trocando impressões e compreendendo o que nos rodeia, seja por meio de gestos, textos escritos, placas, panfletos, outdoors e muitos outros elementos de linguagem que permeiam nossa rotina diária. Portanto, a leitura é fundamental para a compreensão e atuação no mundo, permitindo-nos compreender e agir de maneira mais efetiva e consciente.

Nesta perspectiva, refletir sobre a leitura nos leva a reconhecer sua importância na formação pessoal, social e intelectual do indivíduo, uma vez que é por meio dela que nos situamos no meio social, cultural, político, econômico, linguístico etc. Nesse sentido, é imprescindível considerar a leitura numa perspectiva multimodal, que valoriza a integração de diferentes linguagens e modos de representação, como a verbal, visual, sonora e gestual, em diversos contextos (Braga; Ricarte, 2005). Entretanto, não se trata apenas de perceber, mas assimilar cada um desses modos, percebendo que cada um deles possui sentidos e valores de acordo com a intenção comunicativa. Portanto, o ato de ler, levando em conta esse viés, é fundamental, capacitando-nos a compreender, analisar, questionar e responder, de modo eficaz, às demandas da sociedade, permeada por uma ampla gama de linguagens e mídias.

Na leitura multimodal, cada signo é materializado por múltiplos modos que são socialmente construídos e interpretados, atribuindo significados

às práticas e interações humanas. Nesse contexto, o leitor assume um papel ativo ao relacionar textos verbais, imagens estáticas ou em movimento, cores, gestos, sons e outros elementos, ampliando as possibilidades de pensamento, interpretação, escuta e análise de informações (Kress, 2003). Assim, essa abordagem contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comunicativas, capacitando o indivíduo a compreender e interpretar mensagens de forma mais abrangente, considerando diferentes modos e recursos de linguagem/texto.

Dessa forma, todos os textos são configurados por multimodos, que devem ser estudados e aprofundados, uma vez que cada um deles contém informações que se relacionam entre si, e que devem ser compreendidos como um recurso de sentido no processo/produto do nosso sistema semiótico (Kress e van Leeuwen, 1996 *apud* Vieira; Silvestre 2015). A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de práticas de leitura que considerem diferentes linguagens e recursos multissemióticos, preparando os alunos para interagir reflexivamente em um mundo marcado pela multimodalidade textual e pela diversidade de gêneros textuais. No componente curricular de Língua Portuguesa, o documento estabelece que o ensino deve abranger não apenas a leitura de textos escritos, mas também a análise e interpretação de textos multissemióticos, reconhecendo a leitura como um processo que transcende o verbal. Assim, a leitura é concebida como um ato que transcende o texto escrito, incorporando acrescentando imagens estáticas (foto, ilustração, pintura, desenho etc.) e/ou em movimento (filmes, vídeos, gifs etc.), em que é considerada sua sequenciação ou sobreposição, assim como o ângulo, a profundidade e o foco; o som (músicas, áudios, gravações etc.); as cores; e tantas outras particularidades semióticas, orientando, assim, que esses aspectos não elidem o escrito, mas estabelecem relação de reiteração, complementação ou oposição.

Portanto, é imprescindível conceder atenção a abordagem multimodal na leitura, reconhecendo as multissemioses como atributos elementares para construção dos textos. Essa perspectiva não apenas desenvolve competências de leitura, mas possibilita uma compreensão mais complexa dos textos e das práticas de comunicação/interação em variados contextos. Então, reconhecer as potencialidades metodológicas da multimodalidade é essencial, pois ler e produzir linguagens/textos são atos sociais intrínsecos à nossa interação com o mundo. Mas para que isso se efetive é preciso observar os modos de composição dos textos, reconhecendo: o que eles são, para que são utilizados, que recursos empregam e como podem ser integrados; considerando suas formatações, valores e limitações (Lemke, 2000). É o que veremos nos próximos tópicos.

A Semiótica Social

A Semiótica Social, originada na Austrália por volta da década de 1980, baseia-se na Linguística Sistêmico Funcional (LSF) proposta por Michael Halliday, cujo foco está centrado nas funções sociais da linguagem. Para Hodge e Kress (1988), a Semiótica pode ser entendida como o estudo da semiose, dos processos e efeitos da produção, reprodução e circulação de significados em todas as formas, utilizadas por diversos agentes da comunicação. Nesse sentido, pode-se afirmar que a Semiótica Social está intrinsecamente ligada à vida humana, uma vez que se apresenta como uma vertente que se preocupa essencialmente com a semiose humana enquanto fenômeno social, abrangendo suas fontes, funções, contextos e efeitos. Além disso, a Semiótica Social se inquieta com os significados sociais construídos por meio de uma ampla variedade de formas semióticas, através de textos e práticas em to-

dos os tipos de sociedade e em diferentes períodos da história humana (Hodge; Kress, 1988).

Ao observarmos essa vertente da ciência Semiótica, verificamos que seu principal fundamento é a noção de signo motivado, na qual entende que todo signo é resultante do interesse do produtor do texto, uma vez que este faz escolhas que considera adequadas ao propósito comunicativo. Dessa forma, os signos surgem a partir de nossos interesses, e eles [o interesse] adquire seu foco a partir de fatores do ambiente em que o signo está sendo produzido (Kress, 1997). Seguindo essa linha de pensamento, Carvalho (2013, p. 09) afirma que:

[...] de um processo de produção sónica, no qual os estratos do significante e do significado são relativamente independentes um do outro. Isso porque o significado é construído a partir do interesse do produtor do signo, que seleciona o modo semiótico que julga ser mais apto e plausível para um contexto social específico.

Neste viés, Kress e Van Leeuwen (2006) afirmam que os signos são motivados em uma junção de significados e significantes não arbitrários, uma vez que o procedimento de composição da mensagem é proveniente de aspectos sócio-históricos e culturais de seus criadores, e a seleção de critérios é efetivada considerando aspectos adequados em um dado contexto. Diante disso, o receptor também elege o conteúdo da mensagem a ser apreciado; logo, assumindo e considerando também a sua vivência e experiência social.

No que concerne ao ponto central desta Semiótica, podemos averiguar a produção e recepção do signo materializados por meio dos modos semióticos, uma vez que se referem à forma como as pessoas usam os recursos semióticos para produzirem artefatos comunicativos/interativos e eventos para interpretação, que é a forma de pro-

dução semiótica no contexto de situação sociais e práticas específicas (Van Leeuwen, 2005 *apud* Santos; Pimenta, 2014).

Vale ressaltar que, diante dos textos, essa abordagem semiótica se configura como uma orientação para compreender os processos de comunicação/interação, levando em conta a diversidade de modos semióticos, como cores, tipografia, imagens e outros elementos que podem estar presentes (Hodge; Kress, 1988). Assim, essa perspectiva teórica torna-se especialmente relevante no contexto da leitura multimodal, em que a construção de sentidos transcende o verbal e abarca outros recursos. Nesse sentido, a Semiótica Social é capaz de expressar informações sobre a função de cada um dos modos no texto multimodal, sobre a relação entre os modos e os principais elementos envolvidos (Kress, 2010). Assim, desempenha um papel central na compreensão dos textos em sua dimensão multimodal, oferecendo ferramentas teóricas e analíticas para entender como os textos são produzidos, interpretados e recebidos dentro de um contexto social. Esse enfoque possibilita uma leitura mais produtiva e complexa, na escola e na sociedade.

A Semiótica Social apresenta dois desdobramentos principais: a Abordagem Multimodal e a Gramática do Design Visual, organizadas da seguinte forma:

Figura 1: Organização da Semiótica Social e seus desdobramentos



Fonte: elaborado pelos autores

Conforme demonstramos, a Semiótica Social se interessa pela Abordagem Multimodal, uma vez que foca na ideia de que a comunicação/interação ocorre por meio de vários modos de linguagem. Já a Gramática do Design Visual é o método de análise que possibilita a verificação dos recursos semióticos que constroem um texto. Para um melhor entendimento, no próximo tópico, discorreremos acerca da Abordagem Multimodal.

A Abordagem Multimodal

A multimodalidade, fenômeno decorrente da Semiótica Social (Silva; Rodrigues, 2021), refere-se à consideração de variados modos que, de acordo com Kress (2010), são recursos semióticos socialmente formados e culturalmente atribuídos para produzir significados. Para Kress (2010), variados modos semióticos, como palavras, desenhos, gestos, cores, passam a ser considerados como participantes desse fenômeno, pois contribuem para a construção do sentido nos textos. Assim, a multimodalidade explora as diversas formas de significação, abrangendo todos os modos semióticos envolvidos no processo de representação e comunicação (Kress; Van Leeuwen, 2001). Sob essa perspectiva, observa-se que não existe comunicação/interação monomodal, uma vez que os significados são expostos por meio da utilização de mais de um código semiótico (Scherrer, 2020). Portanto, a multimodalidade é uma característica intrínseca de todo texto, no qual diferentes modos se combinam, como: imagem, escrita, som, música, linhas, tamanho, ângulos, entonação, ritmos, efeitos visuais, melodia etc. (Dionísio, 2014).

Logo, qualquer que seja o texto, ele é multimodal, pois em uma página manuscrita, por exemplo, além do escrito, há outras formas de

representação, como: o layout, a cor, a tipografia das letras, a formatação dos parágrafos (Descardecí, 2002). Cada um desses elementos, embora faça parte de um todo, atua como um indicador de sentido que deve ser lido, analisado e explorado. Nesse contexto, Vieira e Silvestre (2015) recomendam que todos os elementos provenientes de sistemas semióticos presentes na construção de um texto composto por múltiplos modos devem ser analisados, relacionados uns com os outros e elucidados em termos das opções feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa/interativa do texto. Por exemplo, em um comercial, cada elemento (imagem, desenho, cor, sombra, tipografia, layout, entre outros) desempenha um papel específico na transmissão de sentido. Em vista disso, cada parte contribui ativamente para a mensagem geral, podendo evocar emoções, associações, rememoração e principalmente significados. Neste contexto, todos os textos, bem como cada elemento presente, devem ser percebidos como geradores de sentido em múltiplas articulações.

Diante a variedade de significações presentes na estrutura de um texto, três domínios são destacados para a organização dos significados: o *design*, a produção e a distribuição. Baseando-se nos estudos de Kress e Van Leeuwen (2001), Santos e Pimenta (2014) qualificam cada um desses da seguinte forma:

1. O *design* é o uso de recursos semióticos em uma variedade de modos e combinações, servindo como formas de expressão dos discursos no contexto de uma dada comunicação. Assim, os discursos tomam forma a partir dos modos semióticos expressos (*design*) que, por sua vez, têm o potencial de significação destes (dos discursos). Por exemplo, em um comercial de televisão, são utilizados modos, como

símbolos, cores, formas, movimentos, cenários, figurinos, objetos em cena, tipografia, e até mesmo música, trilha sonora, entre outros, para expressar a mensagem que almeja transmitir. Dessa forma, é capaz de perpassar significados, intenções, sensações, valores e identidade da entidade empresarial anunciante através dos aportes utilizados;

2. A produção refere-se ao uso comunicativo dos meios e dos recursos materiais. É o trabalho físico, seja por humano ou máquinas, um trabalho físico de articular texto. Sendo, a organização da expressão ou do meio de execução do que foi *design*. O meio de produção está intimamente associado com os diferentes canais sensoriais, porque cada meio está caracterizado por uma configuração particular de qualidade material, e cada uma dessas está ligada por um conjunto particular de órgãos sensoriais. Por exemplo, no caso de um comercial televisivo, o meio de produção envolve a utilização de recursos materiais, como câmeras, equipamentos de iluminação, *software* de edição e atores. O trabalho físico pode ser realizado por uma equipe de produção, incluindo produtores, técnicos de imagem/câmera e diretores. O objetivo é articular o texto e organizar as expressões para criar um anúncio atraente e persuasivo. Vale ressaltar que esse processo está relacionado aos canais sensoriais da visão e da audição, pois os espectadores assistem e ouvem.

3. A distribuição tem como objetivo principal transformar a comunicação, haja vista que pode criar novas representações e interações, estendendo o significado semiótico e, conseqüentemente, mudando-o. É neste domínio que o produto é distribuído em diferentes suportes, como: TV, revistas, jornais e outros meios de veiculação. Por exemplo, suponha que uma marca de refrigerante deseje lançar um novo sabor. O comercial é criado com o objetivo de atrair o cliente, incentivando a compra e a experimentação do produto. Nesse caso, a distribuição desempenha um papel crucial na transformação da comunicação. Neste

caso, o material pode ser distribuído em diversos suportes, como revistas, jornais e plataformas digitais. No caso de um comercial de bebida televisionado, a transmissão é realizada pela TV, simples assim.

Como observado, a multimodalidade desempenha um papel crucial na composição de materiais, integrando modos semióticos, organizando textos, utilizando recursos comunicativo-interativos, e distribuindo conteúdos em diferentes suportes, potencializando sua eficácia na transmissão de mensagens. Desta forma, torna-se evidente o papel fundamental da multimodalidade no ensino de linguagem, bem como das implicações teórico-metodológicas que dela decorre para fins de aprendizagem (Silva; Rodrigues, 2021). Para entender como esses múltiplos modos são verificados/analísados/compreendidos dentro dos textos, vejamos do que se trata a Gramática do Design Visual.

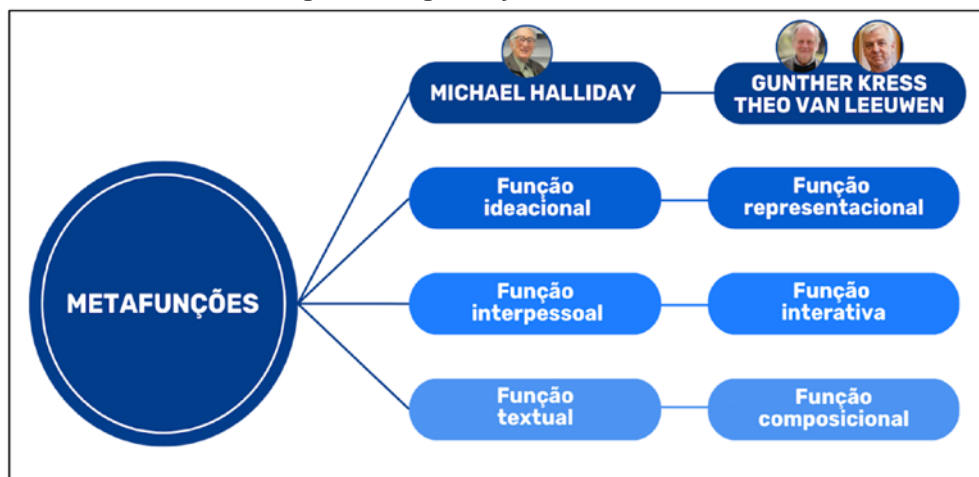
A Gramática do Design Visual

Após apresentarmos a Semiótica Social e o seu desdobramento, a abordagem multimodal, partiremos para a Gramática do Design visual (GDV). No viés dos estudos semióticos, podemos averiguar, com base em Kress e van Leeuwen (1996), que a GDV aprofunda a correlação entre imagem e palavra, considerando que ambas são recursos comunicativos/interativos que contêm códigos divergentes, e cada qual detém de suas próprias significações. Neste direcionamento, estes estudiosos sugerem “[...] um método de análise que permita a verificação de todos os recursos semióticos que constroem um texto”. Consequentemente, buscam a interpretação dos aspectos que compõem o texto, denotando sua correlação, mas também sua significação em unicidade. Assim, a Gramática do Design Visual:

[...] vai além de regras formais de correção. Ela é um meio de representar padrões da experiência. Ela possibilita aos seres humanos construir uma imagem mental da realidade, a fim de dar sentido às experiências que acontecem ao seu redor e dentro deles (Halliday, 1985, p.101 *apud* Novellino, 2007, p. 51).

A partir disso, é vislumbrado que Kress e Leeuwen (1996) têm como viés de pesquisa, a partir da GDV, levar em consideração cada uma das estruturas constituintes de um texto, efetuando um estudo detalhado de cada elemento. Além disso, vale ressaltar que, para eles, a assimilação de sentidos em textos multimodais se dá com base em significados representacionais, interativos e composicionais, esses que são baseados na Gramática Sistêmico Funcional (GSF) de Halliday (Novellino, 2007). Esses significados são essenciais para entender como a linguagem é utilizada e como os significados se constroem na comunicação/ interação. No esquema a seguir (figura 1), vemos como a organização metafuncional, apresentada por Kress e Van Leeuwen (1996), está baseada na proposta de Halliday (1985).

Figura 2: Organização metafuncional



Fonte: adaptado de Novellino (2007)

Conforme demonstrado, os significados representacionais se baseiam na função ideacional, e são responsáveis pelas disposições que compõem visualmente a natureza dos eventos, considerando objetivos e participantes envolvidos, e as situações em que ocorrem (Novellino, 2007). No que concerne a esta função,

Kress e van Leeuwen argumentam que, também visualmente, há estruturas que possibilitam a construção das experiências dos indivíduos, e isso ocorre dentro do que chamam de função representacional das imagens. A função representacional é obtida nas imagens através dos participantes representados (Novellino, 2007, p. 54).

Sendo, assim, uma representação por intermédio do modo visual da linguagem. Neste caso, são observados elementos como: objetos, participantes (não necessariamente humanos) e situações, de maneira que tais procedimentos são marcados por itens que direcionam o olhar do leitor (Silva; Rodrigues, 2019). Por exemplo, em um comercial de carro, pode-se observar a representação visual do veículo em diferentes ângulos, itens, traços e detalhes, demonstrando as inovações, o *design*, o estilo, entre outros aspectos. Além disso, o motorista pode indicar, por meio de suas expressões gestuais e/ou faciais, a satisfação, o conforto, a segurança, entre outros sentimentos/sentidos. Desse modo, percebemos que há elementos de linguagem que possibilitam o entendimento das experiências nos sujeitos. Assim, é por meio dessas representações visuais que o espectador pode ter uma ideia mais clara e tangível do produto e das possibilidades que ele oferece. Essa função pode ser subdividida em duas representações: as narrativas e as conceituais.

As narrativas são formas de representação visual nas quais os participantes interagem entre si, envolvendo-se em eventos e ações. Nesse

tipo de representação, as personagens podem ser retratadas de forma mais específica, executando ações e desempenhando papéis na narrativa. No entanto, é importante ressaltar que os participantes também podem ser apresentados de maneira mais geral, não sendo representados necessariamente “executando ações”, mas sim como algo que possui um significado específico, fazendo parte de uma categoria ou exibindo características e componentes particulares (Van Leeuwen; Jewitt, 2004 *apud* Novellino, 2007). A título de exemplo, no comercial do carro, citado anteriormente, poderíamos averiguar uma demonstração de aventura, liberdade e poder. O texto é ambientado em um cenário desbravador, com um motorista interagindo com alguns passageiros e dirigindo com habilidade (detalhe que demarca essa função, a ação). Ele expressa tranquilidade, segurança e conforto através de seus aspectos faciais e corporais, mesmo diante dos desafios. Assim, é possível exprimir, a partir da ação em que está envolvido, o potencial, a beleza, o conforto, e a segurança do veículo, bem como a satisfação do motorista e dos passageiros. Dessa forma, a narrativa visual é usada para criar uma ideia na mente do leitor e despertar o desejo nos espectadores de vivenciarem a mesma sensação ao possuir e dirigir o veículo anunciado.

Nas representações conceituais, a presença de vetores (refere-se à representação visual de ações sendo executadas por participantes em uma imagem) não é percebida, haja vista que não há a presença de integrantes executando ações. Isso significa que, ao examinar uma ilustração, o foco estará na representação estática de pessoas, lugares e coisas, sem uma explicação das ações que podem estar ocorrendo. Para um melhor entendimento, vamos supor que ainda estamos lendo o comercial do carro, nesse caso, a observação se concentraria na representação visual dos elementos estáticos, como o carro, o ambiente, o motorista e os pas-

sageiros em vez de enfatizar as ações em si. A leitura se voltaria à identificação do carro em si, sua cor, modelo e características, da mesma forma com o condutor e passageiros, que seriam suas aparências e suas posições em relação ao carro. Portanto, a ênfase volta-se a analisar, definir ou classificar pessoas, lugares e coisas (Novellino, 2007).

No que se refere, os significados interativos são baseados na função interpessoal; neste há uma inter-relação entre a imagem, os participantes e o leitor, podendo ser percebidos. Deste modo, nesta metafunção são estabelecidas “[...] estratégias de aproximação ou de afastamento do produtor do texto em relação ao seu leitor, buscando estabelecer um elo imaginário entre ambos» (Silva, 2016, p.69). Exemplificando essa ideia, imagine o mesmo comercial do carro: a imagem apresenta um veículo robusto e versátil, projetado para enfrentar os desafios das estradas mais exigentes. O automóvel é exibido em um ângulo dinâmico, destacando suas linhas aerodinâmicas e sua cor vibrante. Ao fundo, é possível vislumbrar uma paisagem deslumbrante. O motorista, sorridente, entusiasmado, bem-vestido e com acessórios de luxo, transmite segurança e bom gosto. A ilustração transmite uma sensação de aventura, liberdade e poder, convidando o observador/leitor a imaginar a emoção de dirigir por estradas de horizontes imaginários, aproveitando a combinação perfeita entre o desempenho do veículo, a segurança, o conforto e a beleza das paisagens naturais. De modo geral, busca transmitir a ideia de que o espectador pode alcançar a mesma alegria, poder e confiança ao adquirir o produto, estabelecendo um elo imaginário. Para mais, essas interações se dão através do olhar, da distância e do ponto de vista, viabilizando uma relação entre os participantes da imagem e o observador.

O olhar refere-se ao fato de que as imagens podem apresentar participantes que olham diretamente para o observador, o participante

interativo, ou que olham para o outro integrante representado na imagem, não estabelecendo um vínculo direto com o observador. Segundo Novellino (2007), Kress e van Leeuwen sugerem que o participante representado numa cena seja necessariamente humano, e se porventura for um objeto deve ter características quase humanas. No caso do motorista do automóvel, ele pode olhar para a câmera, criando um contato visual direto com o espectador. Esse olho a olho transmite a sensação de interação entre ele e o público, como se o condutor estivesse convidando o observador a se juntar à experiência de dirigir. Também poderia mostrar passageiros dentro do carro, conversando entre si e lançando olhares direcionados uns para os outros, criando uma conexão visual e de cumplicidade. Esta dinâmica da distância está relacionada com o tamanho do enquadre que é feito na imagem, através deste o participante representante pode ser mostrado mais próximo ou mais afastado do observador. Isso pode ser efetivado por meio de close, ups, e fotos tiradas à longa e curta distância. Assim, a opção por mostrar o participante representado de perto ou de longe também sugere diferentes relações entre o participante representado e participante interativo (Novellino, 2007).

O ponto de vista refere-se ao ângulo, a perspectiva em que a imagem e os participantes são mostradas. Diante disso, Kress e van Leeuwen (2001, p. 134) argumentam que

[...] a construção de uma imagem envolve não só: ‘a escolha entre demanda e oferta e a escolha do tamanho do enquadre, mas também a seleção do ângulo, ou seja, do ponto de vista, e isso implica na possibilidade de expressar subjetivamente atitudes em relação ao participante representado, seja ele humano ou não’.

Por exemplo, pensando no comercial do automóvel, o ponto de vista pode ser usado de diferentes maneiras para transmitir mensagens e criar uma conexão com o público-alvo. Logo, pode ser apresentado o ponto de vista do motorista, mostrando, a partir de suas expressões faciais, a ideia de felicidade, liberdade, adrenalina e poder. Isso pode ser enfatizado por meio de ângulos baixos, altos, proximidade e movimento da câmera. Por outro lado, o comercial também pode adotar o ponto de vista do passageiro, destacando o conforto e os recursos de entretenimento do carro. Nesse caso, os ângulos podem ser mais amplos e estáveis, proporcionando uma visão panorâmica do interior espaçoso e dos recursos tecnológicos, entre outras perspectivas que podem ser exploradas.

Quanto aos significados composicionais, eles são responsáveis pela estrutura e formato do texto, e se referem aos significados obtidos através da distribuição do valor da informação ou ênfase relativa entre os elementos da imagem (Novellino, 2007). Assim sendo, esta função é responsável pela integração entre os significados representacionais e interacionais, e se caracterizam como “responsáveis pela descrição/organização de todos os elementos contidos na imagem e no texto multimodal, em uma relação interna (com os elementos) e externa (com o leitor) (Silva; Rodrigues, 2022, p. 268). Nesse caso, eles podem ser observados através da distribuição dos elementos, sua posição, qual está em destaque, sua importância, foco principal, qual mensagem está sendo transmitida, a ênfase, estrutura e formato da imagem. Para entender melhor, podemos observar os seguintes aspectos: valor de informação; enquadramento; e saliência (Silva; Rodrigues, 2022).

O valor de informação está relacionado à distribuição dos elementos na imagem, conferindo a eles valores específicos (Silva; Rodrigues, 2022). Novellino (2007) explica que para Kress e Van Leeuwen é im-

portante analisar a disposição desses elementos na composição da imagem, como sua localização à direita ou à esquerda, na parte superior ou inferior, centralizados ou próximos das margens. Essa análise permite perceber a associação entre os elementos e os valores que cada um deles internaliza de acordo com a posição que ocupam. No comercial do carro, um exemplo seria a imagem que mostra o carro em destaque no centro da composição textual, com uma paisagem montanhosa ao fundo e estrada sinuosa à frente. A leitura partiria da observação da distribuição dos elementos e o valor associado a eles, tal como: a posição do carro no centro da imagem, tornando-se o elemento principal e de maior importância (o foco). A paisagem ao fundo, criando um cenário impressionante, emocionante, reforçando a ideia de aventura e liberdade associadas ao carro, e transmitindo de prestígio e desempenho do veículo. Destarte, nesse modelo a disposição dos elementos trabalham em conjunto para transmitir a mensagem desejada, e contribuem para o valor da informação.

Em relação ao enquadramento, é possível verificar a conexão ou desconexão entre os elementos do texto, que podem estar interligados, separados e/ou segregados (Nascimento; Bezerra; Herbele, 2011). Exemplificando, seguindo a mesma linha de pensamento do comercial do automóvel, poderíamos averiguar a conexão entre carro, estrada sinuosa e montanhas. Essa conexão reforça a ideia de que o carro é projetado para proporcionar um desempenho excepcional em curvas, e enfatiza (com a presença das montanhas) a sensação de aventura e liberdade que este transporte pode proporcionar.

A saliência é utilizada quando se refere à importância hierárquica que um ou mais elementos adquirem em uma imagem, fazendo com que chamem mais a atenção do observador. Essa é adquirida por meio do uso de cores mais intensas ou mais discretas, do tamanho

maior ou menor de um elemento em relação a outros no visual, o uso de contraste entre cores, a nitidez, brilho, perspectiva, e elementos que se sobrepõem, salientando os que se sobrepõem em relação aos que são sobrepostos (Novellino, 2007). Por exemplo, quanto ao uso de cores: em um comercial de carro, o veículo em destaque pode ser representado em uma cor vibrante, enquanto o fundo ou outros elementos são apresentados em tons mais suaves. Outrossim, o modelo em destaque pode ser representado em uma escala maior do que os demais, chamando a atenção para ele. Deste modo, esses são apenas alguns exemplos de como esse aspecto pode ser utilizado para direcionar a atenção do observador para elementos específicos em um material textual multimodal.

Nesse direcionamento, ao considerar todos os aspectos mencionados, a GDV torna-se uma ferramenta eficaz de suporte para a efetivação do ato de ler, além de ser um recurso para a análise de textos multimodais, permitindo identificar como diferentes semioses interagem para produzir significados complexos. Dessa forma, é importante ressaltar o papel fundamental desempenhado pela Gramática do Design Visual, que fornece os princípios necessários para compreender e interpretar os elementos presentes nos textos construídos por meio de múltiplos modos semióticos. Assim sendo, ao compreender os fundamentos da GDV, torna-se possível aprimorar a utilização da linguagem na leitura, uma vez que permite captar as intenções do autor, a partir da relação entre os modos textuais aliados ao propósito comunicativo/interativo do material como um todo em contextos situacionais diversos.

Portanto, esses fundamentos possibilitam o exame das diversas formas de expressão de um texto multimodal, bem como a apreciação da complexidade e dos significados inerentes ao ato da leitura como parte do desenvolvimento da práxis social contemporânea. Ademais, essa

ferramenta pode ser aprimorada ou adaptada para diferentes contextos. No âmbito educacional, por exemplo, a Gramática do Design Visual pode ser adaptada a partir de uma transposição didática que permita ser aplicada a atividades interativas que facilitem a compreensão dos alunos. Já no campo da publicidade e do design gráfico, ela pode ser aplicada para potencialização da comunicação visual de marcas e produtos, garantindo que a mensagem seja transmitida de forma mais eficaz, considerando o público-alvo.

Considerações finais

Com este trabalho, buscamos evidenciar os fundamentos da Semiótica Social e seus desdobramentos, como a abordagem multimodal e a Gramática do Design Visual, com foco especial na leitura sob a perspectiva multimodal. Ao longo do percurso, apresentamos os principais conceitos que sustentam essas teorias, os critérios de organização textual, os significados que fundamentam a construção de sentidos e, sobretudo, como cada um desses elementos contribui para o processo de leitura. Assim, ressaltamos que a fundamentação teórica sobre a Semiótica Social nos serve hoje como base para uma discussão profícua acerca do eixo da leitura em uma perspectiva multimodal, promovendo uma compreensão mais ampla dessa abordagem, e da ideia de texto.

Vale frisar que, ao destacar todos os elementos supramencionados nos tópicos anteriores, buscamos oferecer uma base fundamentada para a compreensão do ato de ler em sociedade complexa, híbrida, multifacetada (Rodrigues, 2017); o que implica na ideia de que os textos são elaborados mediante modos multissemióticos e para fins complexos. De modo geral, devemos ter o entendimento de que o estudo da Semiótica e da multimodalidade textual é basilar para construção e compreensão de

significados nos textos. Logo, estudar/ensinar, analisar/praticar a leitura numa perspectiva multimodal é imprescindível em nosso cotidiano, dado que os múltiplos modos textuais estão cada vez mais presentes na sociedade contemporânea. Consequentemente possibilita uma ampliação no repertório do indivíduo leitor; e a escola (o professor) não pode se desviar dessa orientação propositiva para a eficácia da leitura.

Por fim, destacamos que a atenção à Semiótica e à multimodalidade textual tem um impacto significativo no processo de aquisição e aprimoramento da leitura, ampliando as formas de compreensão e de análise de texto. Esperamos, assim, que este artigo contribua para o avanço do conhecimento sobre essa abordagem, incentivando novas pesquisas e aprofundando a reflexão sobre a função dos textos multimodais na construção de significados.

Referências

- BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. *Letramento e tecnologia*. São Paulo: Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.
- CARVALHO, F. F. *Temas contemporâneos em semiótica visual*. Brasília, CEPADIC, 2013.
- DESCARDECI, M. A. A. S. Ler o mundo: um olhar através da semiótica social. *ETD – Educação Temática Digital*, CAMPINAS, v. 3, n. 2, p. 19-26, Jun. 2002.
- DIONÍSIO, A.P. (Org.). *Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais*. Recife: Pipa Comunicação, 2014.
- HALLIDAY, M. A. K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

- HODGE, R.; KRESS, G. *Social Semiotics*. London: Polity Press, 1988.
- KRESS, G. *Before Writing: rethinking the paths to literacy*. London and New York: Routledge, 1997.
- KRESS, G. *Literacy in the New Media*. London: Routledge, 2003.
- KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. New York: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. New York: Routledge, 1996.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Multimodal Discourse: The modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 2006.
- LEMKE, J. Multimedia Demands of the Scientific Curriculum. *Linguistics and Education* 10 (3). New York, 2000, p. 247-271.
- NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, ed. 2, p. 529-552, jul./dez. 2011.
- NOVELLINO, M.O. *Fotografias em livro didático de inglês como língua estrangeira: análise de suas funções e significados*. Rio de Janeiro: PUC, 2007.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RODRIGUES, L. P. Por uma Linguística da Prática. In: ATAÍDE, C. et al, (org.). *Gelne 40 anos: Experiências teóricas e práticas nas pesquisas em Linguística e Literatura*. São Paulo: Blucher, 2017. cap. 3, p. 69-89.
- SANTOS, Z. B.; PIMENTA, S. M. O. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 295-324, 2014. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/casa>. Acesso em: 7 jun. 2023.

SCHERRER, L. N. *Contribuições da gramática do design visual para o ensino da leitura: sinalizações apontadas pela análise de uma campanha educativa*. Lavras-MG: Revista Devir Educação, 2020.

SILVA, M. G. A.; RODRIGUES, L. P. Multimodalidade e gramática do design visual: possibilidades metodológicas para o ensino de leitura. In: SOUZA, M. S.; JUNIOR, I. C. (Orgs). *Outros ensaios sobre leitura: vozes, experiências, reflexões*. São Paulo: Mentis Abertas, 2019, p. 25-42.

SILVA, M. G. A.; RODRIGUES, L. P. Semiótica Social na aula de Língua Portuguesa: relatos de uma abordagem multimodal. In: RODRIGUES, L. P.; PEREIRA, T.M.A. (Orgs). *Tecendo fios da educação em tempos de resistência: metodologias de ensino, ciência e inclusão*. Campina Grande: Eduepb, 2021.

SILVA, M. G. A.; RODRIGUES, L. P. *Cores, texturas e tipografia: desenvolvendo a competência leitora por meio de recursos multimodais*. Campinas, SP: Trabalhos em Linguística Aplicada, 2022.

SILVA, M. Z. V. *O letramento multimodal crítico no ensino fundamental: investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada/UECE, 2016.

VIEIRA, J.; SILVESTRE, C. *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: Edição por Elizabete Nepomuceno Raiol Lopes, 2015.

Recebido em: 25/01/2025

Aprovado em: 07/03/2025

Licenciado por



A Cultura Digital na sala de aula: utilizando as TIDC's no ensino de Língua Espanhola

Digital culture in the classroom:
use of TIDC's in teaching the Spanish language

 Isabela Cristina Tavares da Silva

 Renata Meury Rodrigues Ferreira

 Sâmia Rakel Lima Leal

Resumo: Este estudo tem como objetivo refletir sobre a presença da cultura digital no ambiente escolar e analisar como as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) podem contribuir para práticas de ensino inovadoras, especialmente no ensino da língua espanhola. Do ponto de vista metodológico, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, qualitativa e exploratória que melhor se adequa ao desenvolvimento do presente estudo, fundamentada em autores como Pierre Lévy (1999), Silva e Lima (2011) e Santos (2021). Os resultados indicam que a cultura digital e a cibercultura vêm transformando significativamente as relações e as formas de aprendizagem na sociedade contemporânea, com impactos diretos no ensino de

Isabela Cristina Tavares da Silva. Doutora em Estudos Literários (UFPE). Email: isabela.ctsilva@servidor.uepb.edu.br

Renata Meury Rodrigues Ferreira. Graduada em Pedagogia (SJT) e graduanda em Letras Espanhol (UEPB). Email: renata.rodrigues@aluno.uepb.edu.br

Sâmia Rakel Lima Leal. Graduada em Letras Espanhol (UEPB). Email: samia.lima@aluno.uepb.edu.br

línguas estrangeiras. Aplicativos como Duolingo, Babbel, YouTube e Netflix demonstram-se ferramentas eficazes para o desenvolvimento de habilidades linguísticas, como leitura, escrita, oralidade e tradução. Sendo assim, o uso das TDIC's no ensino de espanhol pode tornar as aulas mais dinâmicas, interativas e atrativas aos estudantes.

Palavras-chave: TDIC's; Cultura Digital; Ensino; Língua Espanhola.

Abstract: This study aims to reflect on the presence of digital culture in the school environment and analyze how Digital Information and Communication Technologies (DICTs) can contribute to innovative teaching practices, especially in the teaching of the Spanish language. From a methodological point of view, a bibliographic, qualitative and exploratory research was carried out that best suits the development of this study, based on authors such as Pierre Lévy (1999), Silva and Lima (2011) and Santos (2021). The results indicate that digital culture and cyberculture have significantly transformed relationships and forms of learning in contemporary society, with direct impacts on the teaching of foreign languages. Applications such as Duolingo, Babbel, YouTube and Netflix have proven to be effective tools for the development of linguistic skills, such as reading, writing, speaking and translation. Therefore, the use of DICTs in the teaching of Spanish can make classes more dynamic, interactive and attractive to students.

Keywords: DICTs; Digital Culture; Teaching; Spanish language.

Introdução

O desenvolvimento das multimídias e, logo, os “impactos” que estas novas tecnologias podem causar sobre a sociedade, a cultura e mesmo sobre as práticas de ensino em sala de aula têm sido objeto de estudo de muitos autores desde a década de 90, a exemplo de Pierre Lévy (1999), que dedicou vasta literatura a respeito do tema. Atualmente,

com o desenvolvimento de novas e mais eficazes tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e inteligências artificiais (IAs) é possível englobar as mais diversas culturas e realidades no meio virtual e digital, trazendo grandes impactos para diversos setores da sociedade, em especial ao âmbito educacional.

Neste sentido, o presente trabalho busca analisar como as TDIC's podem trazer melhorias significativas para a prática do ensino de Língua Espanhola em sala de aula, de modo mais específico. Dessa maneira, buscamos sugerir uma proposta didática de ensino baseada na cultura digital e que possa tornar a aprendizagem da língua espanhola mais dinâmica, clara e simples, sendo, por conseguinte, mais atrativa ao aluno. Para tanto, nos apoiamos, principalmente, nas considerações de Pierre Lévy (1999), Silva e Lima (2011) e Santos (2021).

Desde a virada do século até os dias atuais, a tecnologia se faz cada vez mais presente em vários setores da sociedade, principalmente na área da educação. As novas tecnologias e a cultura digital foram bastante impulsionadas mais recentemente no contexto da pandemia do COVID-19, quando tanto estudantes como professores enfrentaram a necessidade de se adequarem ao uso desses recursos. Sendo assim, é de extrema importância pensar em estratégias que possam ampliar o uso dessas plataformas digitais, contribuindo para o ensino da Língua Espanhola, sobretudo nas séries do Ensino Médio.

Do ponto de vista teórico-metodológico, este trabalho se constitui como um artigo de revisão com caráter bibliográfico e qualitativo, envolvendo as seguintes etapas: leitura e seleção de aportes teóricos, produção de fichas de leituras e análise crítica dos materiais selecionados. Seguindo essas fases da pesquisa, procuraremos apresentar e discutir alguns conceitos, sobretudo, o conceito de cultura digital, que perpassa pela cibercultura.

Em se tratando da estrutura, o texto se organiza em três tópicos principais, sendo eles: os desdobramentos da cultura digital na sociedade e na cultura atual; os impactos das TDIC's para as práticas de ensino; as novas tecnologias digitais no ensino da Língua Espanhola. A seguir, faremos alguns apontamentos no que diz respeito ao conceito e aos próprios desdobramentos da cultura digital no contexto atual, principalmente em relação à educação.

Os desdobramentos da cultura digital na sociedade e na cultura atuais

Com o constante avanço tecnológico, a cultura digital vem se tornando cada vez mais popular em meio a sociedade, trazendo consigo elementos que facilitam e simplificam a vida das pessoas em um contexto em que as novas tecnologias da informação e da comunicação vêm alterando significativamente a linguagem e o modo como as pessoas se relacionam e veem o mundo em que vivem. Sendo assim, neste trabalho procuraremos identificar os principais desdobramentos provocados pela cultura digital na sociedade e na cultura atual.

De acordo com Ribeiro (2022), as Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC ou TIC), surgiram a partir da década de 90 e por sua vez abarcam diferentes dispositivos eletrônicos e também tecnologias criadas que antecedem o que conhecemos por cultura digital. Para o autor, a expressão Tecnologias Digitais da Comunicação e da Informação (TDIC) integra as tecnologias digitais conectadas a uma rede.

As TDIC's são, dessa maneira, suportes digitais que se utilizam do processamento de dados armazenados, através do mecanismo de decodificação de códigos numéricos e sinais. As tecnologias digitais da comunicação e da informação incluem uma série bem vasta de equipa-

mentos, que vão desde computadores, tablets e celulares a novos suportes, como é o caso das lousas digitais, projetores multimídia, dentre outros meios tecnológicos. A imagem a seguir é uma representação meramente ilustrativa das tecnologias da comunicação e da informação (TDIC's).

Imagem 1: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's)



Fonte: Google Imagens

Segundo Costa (2002), a cultura digital pode ser definida como a capacidade de relação dos indivíduos em lidar com os diversos ambientes de informação nos quais se encontram inseridos, a exemplo da sala de aula. De modo complementar, os autores Brito e Costa (2020) afirmam que entre os principais elementos da cultura digital estão os novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação dos indivíduos na nossa sociedade. De acordo com os autores, dentro desse cenário surgem as competências digitais,

[...] um conjunto de estratégias, atitudes, conhecimentos, habilidades e capacidades específicas para a utilização de tecnologias

de informação e comunicação (TIC) - e mais especificamente as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC's) -, seja nas práticas cotidianas, seja nas atividades no contexto profissional (Neves apud Brito; Costa, 2020, p. 107).

A partir das considerações e das informações tecidas pelos autores anteriormente citados, a cultura digital mudou a forma como as pessoas vivem e se comunicam na sociedade atual. De modo particular, a cultura digital vem impactando de maneira muito positiva a educação e principalmente o universo da sala de aula com a implementação de novas tecnologias educacionais, como é o caso das lousas digitais, dos tablets, computadores, smartphones, dentre tantos outros. Tal inovação tecnológica vem contribuindo demasiadamente para aulas lúdicas, dinâmicas e interativas fazendo uso de jogos digitais, como o Kahoot e Closed World, visando proporcionar uma aprendizagem significativa. O Kahoot, representado abaixo, ilustra bem um destes aplicativos utilizados de forma pedagógica no universo da sala de aula.

Imagem 2: O Kahoot como ferramenta digital em sala de aula



Fonte: José Manuel Martínez Gutiérrez (2018)

Outro termo associado com a cultura digital é o conceito de Cibercultura, compreendido pelo autor Pierre Lévy (1999) como o conjunto dos sistemas culturais surgidos juntamente com as tecnologias digitais. Para o pesquisador, a Cibercultura está intimamente ligada com todas as implicações provocadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, abarcando a um só tempo as tradicionais TIC's e mais recentemente as TDIC's.

Neste ponto, convém esclarecer que, embora os termos cultura digital e cibercultura sejam utilizados como sinônimos, constituem, na verdade, conceitos distintos, mas que guardam algumas semelhanças e aproximações entre si, como fica evidenciado no trecho a seguir:

No conceito ampliado, referem-se diretamente às transformações que afetam a cultura em geral, ora substituindo alguns de seus aspectos, ora alterando-os, estando relacionada, nas palavras dos autores, a toda cultura humana. Essa forma de fazer a distinção entre cultura digital e cibercultura não é muito esclarecedora, pois, apesar de se produzir muita coisa na cibercultura, muitos dos processos citados podem ser dados de forma off-line e abranger apenas processos da cultura digital (Cordeiro, 2014, p. 125).

As implicações das tecnologias digitais para as práticas de ensino

Na presença das tecnologias, as práticas de ensino e aprendizagem vêm sendo constantemente modificadas e ressignificadas dentro e fora do espaço da sala de aula. Toda essa ressignificação verificada nas práticas de ensino de modo geral, e mais especificamente no ensino da Língua Espanhola, tem sido alcançada graças a inserção da cultura digital e da cibercultura no universo amplo da sala de aula. Isto é possível, levando-se em consideração que

O aluno, que passa quase todo o seu tempo conectado a algum dispositivo eletrônico, ao chegar à escola encontra uma realidade diferenciada daquela em que ele estava habituado. Temos hoje um tipo diferente de aluno, o aluno conectado. Eles estão online quase que 24 horas por dia, visitando sites, utilizando redes sociais e interagindo em seus múltiplos ambientes digitais (Neto, 2017, p. 417).

Mesmo considerando que o aluno se vê inserido em meio à cultura digital, como parece defender o autor, verifica-se, entretanto, que no Brasil as tecnologias voltadas para a educação ainda estão se consolidando nas escolas, processo este que foi acelerado graças à pandemia da COVID-19, contexto este em que as aulas presenciais foram suspensas e acabaram migrando para o universo virtual. Nesse cenário, os autores Silva e Lima (2011) afirmam que é preciso buscar novas formas e alternativas para promover o processo de ensino e aprendizagem com qualidade na educação brasileira.

Dentro do contexto pandêmico, houve uma maior popularização das novas tecnologias no âmbito da educação, de modo que as TDIC's passaram a ser implementadas nas práticas pedagógicas de modo mais consistente. Nesse sentido, aplicativos de interatividade, como o Google Meet e o Zoom, foram sendo mais utilizados, ao mesmo tempo que outros suportes como as plataformas de vídeo YouTube e Netflix, e aplicativos de linguagens e idiomas, a exemplo do Duolingo e o Babbel, também ganharam mais espaço na sala de aula, ainda que de modo virtual, se levarmos em consideração que

com as medidas de prevenção adotadas em decorrência da Covid-19, os sistemas educativos viram-se frente a uma reestruturação que envolveu a incorporação súbita das tecnologias digitais para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem realizado exclusivamente de forma virtual (Pereira, 2022, p. 187).

Fato é que o avanço das tecnologias digitais tem proporcionado cada vez mais uma educação pautada em uma experiência pedagógica capaz de oferecer aos estudantes um ensino inovador e de melhor qualidade, em sintonia com as novas demandas sociais e educacionais da sociedade brasileira e do cenário internacional como um todo dentro da perspectiva da globalização. Nesta perspectiva, aplicativos de linguagem e idiomas são excelentes exemplos de ferramentas tecnológicas colocadas à serviço da educação.

Imagem 3: Aplicativos de Linguagens e Idiomas



Fonte: Felipe Freitas (2020)

O trabalho “Os desafios encontrados no uso das Tecnologias Digitais na Educação em Tempos de Pandemia”, escrito por Pereira (2022), apresenta importantes reflexões sobre as aplicações dessas novas tecnologias na área da educação, principalmente no que diz respeito a aprender uma segunda língua, torna-se portanto perceptível que um dos resultados mais expressivos não apenas para os professores, mas também para os estudantes, é um ensino mais inovador, dinâmico, atrativo e lúdico, que desperta o interesse e por sua vez a busca dos alunos pela área, o que eleva o índice de aprendizagem.

As novas tecnologias digitais no ensino de Língua Espanhola

Muitas das novas tecnologias digitais produzidas dentro do contexto da cultura digital se configuram como sendo importantes ferramentas para a aprendizagem, de modo particular para o ensino de Língua Espanhola. Entre estes novos suportes digitais se destacam, especialmente, o Zoom e o Google Meet, ferramentas educacionais que não apenas tornaram possível o ensino a distância, como também têm contribuído para a inovação e um maior dinamismo nas práticas de ensino das aulas no contexto presencial.

Quando pensamos especificamente no ensino de Língua Espanhola, verificamos que as tecnologias digitais vêm contribuindo bastante para a implementação de novas práticas na sala de aula. Exemplos de ferramentas que ajudam a dinamizar o ensino do Espanhol são o Google Tradutor e o Reverso Context, recursos esses que permitem a professores e estudantes trabalharem com a tradução desde simples palavras até mesmo frases e textos completos.

Como já foi mencionado ao longo deste trabalho, as plataformas de vídeos, sobretudo o Youtube e a Netflix, permitem uma maior imersão do estudante na Língua Espanhola, pois através desses suportes da cultura digital o aluno tem um maior contato com filmes, séries e músicas, dessa forma ampliando o seu repertório vocabular e auxiliando na pronúncia adequada das palavras, mas não somente isto, visto que as tecnologias digitais cumprem também outros papéis sociais bem relevantes, considerando que

Em uma nova era tecnológica e comunicativa observamos que as habilidades de leitura e escrita até então utilizadas se tornaram insuficientes diante dos desafios relativos à compreensão

das práticas culturais e históricas do uso da informação mediada pela tecnologia digital, o que nos remete o olhar para a importância da literária digital ou letramento digital no processo ensino-aprendizagem e principalmente no campo da educação digital, aberta e a distância, por não estar principalmente ligada apenas à evolução tecnológica, mas à exigência de seu novo cenário, construindo um novo entendimento a respeito das habilidades intelectuais, informacionais e outras relacionada são papel da informação e das tecnologias na vida das pessoas (Zawacki-Richer apud Santos, 2024, p. 7).

Portanto, é inegável que a cultura digital e a cibercultura provocaram resultados muito positivos para a área da educação, com reflexos diretos no ensino de Língua Espanhola. Neste sentido, cabe aos educadores buscarem investir mais em sua formação acadêmica, inicial e continuada, visando um maior domínio das novas tecnologias digitais para fazer uso delas no ambiente da sala de aula. Somente assim, será possível construir uma educação mais conectada com os avanços tecnológicos.

Visando contribuir para a disseminação e o uso das tecnologias digitais no ensino da língua estrangeira moderna, sobretudo no que diz respeito à Língua Espanhola, procuraremos a seguir apresentar uma sugestão de duas dessas ferramentas, a saber: Duolingo e Babbel. Tais aplicativos são de suma importância, uma vez que contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades, como é o caso da leitura e da escrita, o aumento do vocabulário, a oralidade, tradução de palavras, memorização de frases, entre outras mais, como fica bastante claro no trecho reproduzido a seguir:

Através do Duolingo, o ensino é baseado em repetição de expressões apresentadas no decorrer dos exercícios, além de possuir um ensino baseado na tradução de palavras. É por esse fator, também, que o aplicativo demonstra a preferência pelo uso do

método direto de ensino de línguas estrangeiras justificado, sobretudo, pela metodologia de ensino de gramática baseada na indução. Além disto, este método caracteriza-se pelo uso da língua estrangeira estudada através de associações e pela memorização de pequenas frases (Carvalho e Carvalho, 2020, p. 411).

Como se pode perceber no trecho acima, aplicativos e ferramentas digitais como o Duolingo, quando utilizados de forma correta e com intencionalidade, podem contribuir de forma bastante positiva para uma maior imersão do estudante de Língua Espanhola haja vista que o aplicativo possibilita que o discente, uma vez inserido na sala de aula, tenha uma maior familiaridade com as habilidades básicas da língua, com destaque para o aperfeiçoamento da escrita, o desenvolvimento da leitura, a ampliação vocabular e a construção de frases.

Neste sentido, outro modelo de proposta através do Duolingo ganha relevância, como percebe-se no trecho que segue

Entre as várias atividades no *Duolingo* estão os exercícios de cunho auditivo e oral que se constituem também das traduções de expressões disponibilizadas via áudio em que o aluno terá que fazer a tradução da língua materna oralmente para o espanhol. Também fazem parte uma série de lições que têm como objetivo ensinar o estudante a utilizar e distinguir o singular do plural, também, através de destreza oral e auditiva, além da leitura e da escrita (Carvalho e Carvalho, 2020, p. 411).

Dessa forma, percebe-se que as tecnologias digitais constituem ferramentas educacionais das mais importantes para o desenvolvimento da aprendizagem da Língua Espanhola. Evidencia-se, portanto, que os aplicativos digitais, a exemplo do Duolingo, são importantes ferramentas à serviço da educação, as quais contribuem fundamentalmente para a promoção de práticas de ensino mais dinâmicas e inovadoras,

em que docentes e discentes podem compartilhar conhecimento e juntos aprender de forma mais significativa.

De forma prática e buscando perceber como estas tecnologias se fazem presentes atualmente na sala de aula, buscou-se conversar por intermédio de redes sociais com duas professoras de Língua Espanhola que lecionam na rede pública de ensino do município de Juazeirinho-PB, uma da Escola Municipal Severino Marinheiro e a outra da Escola Cidadã Técnica Integral Deputado Genival Matias. A conversa, e não exatamente uma entrevista, ocorreu através do Whatsapp, onde foram enviadas algumas perguntas relacionadas ao conhecimento e utilização de aplicativos, jogos e plataformas de vídeo.

Na oportunidade foi perguntado as professoras Marciele Henrique de Medeiros Soares e Hanley Cristina Vasconcelos Figueiredo se elas faziam uso das novas tecnologias e de aplicativos digitais, nas práticas de ensino na sala de aula, ao que foi possível verificar que ambas as educadoras não apenas fazem uso de tais ferramentas educativas, como também estimulam seus alunos a terem baixados tais aplicativos em seus aparelhos celulares e smartphones para uso constante. Para Hanley Cristina,

A temática é bem interessante, nos dias de hoje os alunos estão imersos nas mídias digitais e com bastante conhecimento tecnológico e utilizar isso para o ensino/aprendizagem é bem importante, pois faz com que o aluno aprenda de forma lúdica e divertida, então acredito que traz benefícios sim.

Quando perguntado em relação aos aplicativos e mídias digitais utilizadas no espaço da sala de aula, a professora Hanley Cristina comenta:

O Kahoot e Bamboozle foram utilizados no contexto de aulas particulares, onde foi passado o jogo para a turma ao final da aula, em uma realidade onde todos tinham acesso à internet no Curso de idiomas. Ao concluir os alunos relataram que gostaram da experiência e aprenderam bastante. Já o Wordwall foi utilizando na escola pública de ensino integral, para esse momento foi feito um jogo da memória trabalhando os pronomes pessoais em espanhol, o mesmo só precisa do acesso à internet ao notebook do professor, sendo espelhado na TV.

De modo análogo à experiência relatada pela professora Hanley Cristina, também a docente Marciele Henrique tem um olhar bastante positivo ao que diz respeito às novas tecnologias na educação e mais particularmente em relação ao uso desses aplicativos no universo da sala de aula. A esse respeito, Marciele Henrique relata suas vivências e experiências pedagógicas inserindo as mídias digitais em suas práticas de ensino:

As tecnologias digitais estão cada vez mais inseridas em nosso cotidiano, assim que, em sala de aula é extremamente importante que utilizemos desses recursos para nos ajudar a levar o conteúdo de uma forma mais leve para nossos alunos, desse modo, eu utilizo o máximo possível, percebo que os alunos interagem mais, observam, conseguem entender melhor, sendo menos cansativo. Faço uso do PowerPoint com apresentações para explicações de conteúdo, também para quiz (jogo de perguntas), para repassar vocabulário ou revisar algum conteúdo. Utilizo o YouTube para apresentações de vídeos e músicas, assim como plataformas de filmes a exemplo: a Disney e Netflix. Também já indiquei o aplicativo Duolingo para os alunos e tive um resultado positivo, pois eles sempre falam que estão utilizando e gostando muito. Além disso, sempre indico tradutores ou dicionários online (Dicionário Real Academia Española - RAE, Reverso, etc.). Atualmente tenho testado outros sites de jogos e plataformas interativas (Wordwall, Kahoot, etc.) os quais geram um resultado

bem positivo, é sempre divertido, prazeroso e que trazem bons resultados. Na sala de aula, para utilizar esses recursos, temos a lousa digital e assim os alunos veem e participam, seja com jogos, seja até mesmo para apresentarem seminários. Mas, a escola agora disponibiliza de uma sala Google, toda equipada com recursos tecnológicos, onde podemos levar os alunos e utilizar os computadores, a sala foi inaugurada recentemente e logo estaremos utilizando-a.

Tomando como pressuposto os relatos das duas educadoras mencionadas anteriormente, bem como as considerações tecidas por autores que se dedicam aos estudos relacionados ao papel exercido pelas mídias digitais na educação, torna-se perceptível que os aplicativos são de suma importância para a promoção de práticas de ensino inovadoras, mais dinâmicas, lúdicas e interativas, sobretudo no que diz respeito ao ensino da Língua Espanhola. Dessa forma, cabe aos educadores investirem em sua formação continuada buscando se qualificar cada vez mais a fim de que possam fazer o uso adequado dessas ferramentas no âmbito da sala de aula.

Considerações Finais

Em vista do estudo empreendido e ancorado nas discussões levantadas por importantes pesquisadores na área da educação, a Ciberultura vem, sim, exercendo grande influência na cultura, na educação e na sociedade de um modo geral, estando presente no universo da sala de aula e fazendo parte das práticas de ensino e aprendizagem, imprimindo um maior dinamismo às aulas e despertando também um maior interesse dos estudantes na aprendizagem da Língua Espanhola, conforme demonstrado nas ideias e sugestões pedagógicas.

Neste viés, verificou-se que as TDIC's são importantes suportes digitais, que auxiliam no processamento de dados armazenados, através do mecanismo de decodificação de códigos numéricos e sinais, incluindo equipamentos, como é o caso de computadores, tablets e celulares, lousas digitais, projetores multimídia, entre outros. Todos esses suportes tecnológicos têm contribuído para a inovação das práticas educacionais desenvolvidas na sala de aula.

Como foi demonstrado ao longo das linhas deste trabalho, aplicativos de interatividade como Google Meet e o Zoom vêm sendo mais utilizados na educação, ao mesmo tempo que outros suportes como as plataformas de vídeo YouTube e Netflix, e aplicativos de linguagens e idiomas a exemplo do Duolingo e o Babbel, também ganharam mais espaço na sala de aula. Tais plataformas digitais tornaram possível o desenvolvimento de uma experiência pedagógica pautada em um ensino inovador e de melhor qualidade.

Fato é que todos esses suportes digitais vêm desempenhando um papel de suma importância no ensino de modo geral, e de maneira particular no ensino da Língua Espanhola. Cada um ao seu modo permite aos educadores trabalharem os diversos aspectos relacionados à língua, tanto a escrita, a oralidade, como também a tradução, desenvolvendo com isso as habilidades e competências necessárias ao pleno domínio da Língua Espanhola, contribuindo, deste ponto, com um ensino mais conectado com as novas demandas sociais.

Por fim, cumpre ressaltar que de modo nenhum esse trabalho tem a pretensão de encerrar a discussão sobre a cultura digital na sala de aula e sobre o papel das TDIC's no ensino de Língua Espanhola, constituindo, portanto, um ponto inicial para reflexões sobre o tema abordado, de modo que novos trabalhos são necessários para um maior aprofundamento da temática em estudo. Neste sentido, a temática ca-

rece de novas pesquisas e novos olhares, sobretudo no que diz respeito, principalmente, à recepção e a interação por parte dos estudantes em relação às novas tecnologias digitais.

Referências

BRITO, Glaucia da Silva; COSTA, Maria Luísa Furlan. Cultura digital e educação: desafios e possibilidades. In: *Dossiê: Cultura digital e educação*. Educar em Revista, Curitiba, v. 36, e 76482, 2020.

CARVALHO, Lyandra Bessa de; CARVALHO, Tatiana Lourenço de. Reflexões sobre propostas de atividades de Espanhol em ambientes virtuais de aprendizagem móvel. *Leitura, Maceió*, n. 67, set./dez. 2020 – ISSN 2317-9945.

Dossiê Linguística Aplicada, p. 404-420.

CORDEIRO, Salete de Fátima Noro. Tecnologias digitais móveis e cotidiano escolar: espaços/tempos de aprender. 2014. 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2014

COSTA, Rogério da. *A Cultura Digital*. São Paulo: Publifolha, 2002.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

NETO, José Carlos da Silva. Inglês Conectado: a tecnologia e o ensino de línguas. In: NERY, Luciana Fernandes (Org). *Diálogos e experiências no município de Juazeirinho*, PB. – Queimadas: Gráfica Cópias e Papéis copiadora, 2017.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Os desafios do uso das tecnologias digitais na educação em tempos de pandemia. *Campinas, SP* v.24 n.1 p. 187-205 jan./abr. 2022. Acesso em 2 de abril de 2024.

SANTOS, Débora Sandyla de Araújo dos. *Atuação docente em tempos de Cibercultura: reflexões sobre ferramentas virtuais e ensino na modalidade EaD via Zoom*. UFPB: 2021.

SANTOS, Ciro et alli. Sociedade em rede: o impacto da cibercultura na Educação a Distância. IN: *Ead em Foco*, v. 14 n. 2 (2024): Edição Especial - 100

anos da EaD no Brasil - O Presente e Futuro na era digital.

SILVA, Josenildo Marques da; LIMA, João Batista de. As multimídias na sala de aula: por um ensino de História inovador e de melhor qualidade. In: *X Semana de Pedagogia*. UEPB: 2011.

Recebido em: 20/01/2024

Aprovado em: 07/03/2025

Licenciado por



A língua inglesa na formação complementar: uma experiência docente nos cursos de língua do Instituto Ágora

English language in complementary education programs:
a teaching experience in the language courses by Agora Institute

 Antonio Genário Pinheiro dos Santos

 Anne Gabrielle de Souza Dantas Gomes

 Rafaela de Melo Pereira

 Victor Marques da Silva Barros

Resumo: Trata-se de um relato de experiência docente em turmas de nível básico nos cursos oferecidos pelo Instituto Ágora, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com o objetivo de discutir as implicações do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no âmbito da formação

Antonio Genário Pinheiro dos Santos. Doutor em Letras, é Docente do Curso de Letras da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - Felcs/UFRN. Coordenador local do Instituto Ágora na área de Língua Inglesa, na cidade de Currais Novos/RN. Email: genario.pinheiro@ufrn.br.

Anne Gabrielle de Souza Dantas Gomes. Discente do Curso de Letras da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - Felcs/UFRN. Bolsista do Instituto Ágora local, no Centro de Ensino Superior do Seridó - Ceres/UFRN, na cidade de Caicó/RN. E-mail: anne.gomes.127@ufrn.edu.br.

Rafaela de Melo Pereira. Discente do Curso de Letras da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - Felcs/UFRN. Bolsista do Instituto Ágora local, na área de Língua Inglesa, na Faculdade de Ciências da Saúde do Trairí - Facisa/UFRN, na cidade de Santa Cruz/RN. E-mail rafaela.pereira.700@ufrn.edu.br.

Victor Marques da Silva Barros. Discente do Curso de Letras da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó - Felcs/UFRN. Bolsista do Instituto Ágora local, na área de Língua Inglesa, na Felcs/UFRN, na cidade Currais Novos/RN. Email: victor.marques.123@ufrn.edu.br.

complementar. Reportamos as características de nossa atuação docente em unidades acadêmicas da UFRN, no interior do Estado, evidenciando as potencialidades de um trabalho supervisionado de iniciação à docência com foco na formação de falantes/aprendizes de Inglês como língua estrangeira. A abordagem metodológica baseia-se nos pressupostos da Linguística Aplicada, articulando-os com os documentos reguladores da educação nacional. A partir disso, problematizamos as variáveis que balizam o ensino de língua inglesa oferecido pela universidade em atendimento às demandas da comunidade local, sob o regime de uma parceria que visa o fortalecimento das contribuições da academia para com o contexto socioeconômico no qual ela está inserida. A discussão aponta para a importância da oferta de espaços institucionais de ensino, considerando a natureza extensionista dos cursos de formação complementar do Instituto Ágora/UFRN. Instância essa que se apresenta como espaço institucional importante na consolidação da relação universidade e comunidade com histórica e profunda contribuição social, via oferta de cursos de inglês.

Palavras-chave: Ensino-Aprendizagem. Formação Complementar. Inglês. Instituto Ágora.

Abstract: This paper is a report of a teaching experience in classes of basic level of proficiency in English offered by Agora Institute at the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN). We report the characteristics of our work as teachers at several UFRN Colleges, which are situated in the interior of the State, to highlight the strengths of teacher-on-job training with a focus on the success of speakers/learners of English as a foreign language. The methodology is based on Applied Linguistics, following the official guidelines for the national education system. Following this set of authors, we problematize the elements that regulate English language teaching at the university to attend to the learning demands of the local community and consider the partnership that aims to empower contributions from the university to the social and economic context where it exists. Our discussion points to the importance of offering society a solid institutional teaching background due to the ample nature of complementary education programs at the Agora Ins-

titute/UFRN. We have that, with a historical and deep social contribution, Ágora Institute is a compelling and important academic element to fortify the relationship between university and society by offering good foreign language courses.

Keywords: Agora Institute. Complementary Education. English. Learning-Teaching.

Introdução

O ensino de língua estrangeira (LE doravante) no Brasil é um tema que, historicamente, tem oportunizado discussões e enfrentamentos os mais diversos. Trata-se de uma questão que mobiliza especialistas, instituições e agentes públicos numa direção que evidencia a necessidade de ajustes, que potencializa reflexões e, principalmente, que oportuniza críticas. Nessa perspectiva, torna-se indispensável observar o papel da universidade na oferta de cursos de formação complementar, sob a perspectiva de contribuir para com as demandas de aprendizagem da comunidade local e circunvizinha e de promover um ensino de natureza efetiva e essencialmente formativa. “É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (Brasil/BNCC, 2024, 240).

No que diz respeito à língua inglesa, é possível afirmar que o cenário é ainda mais carente de discussão e exige, de igual modo, atenção não só aos recorrentes desafios atrelados ao trabalho com essa língua, mas também às experiências de ensino que têm se mostrado exitosas. Neste ínterim, com este trabalho, intentamos discutir e apresentar implicações do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no âmbito da formação complementar. Trazemos aqui um relato de experiência

docente em turmas de nível básico nos cursos oferecidos pelo Instituto Ágora, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Na condição de alunos-professores em formação no curso de Letras – Português e Inglês, da Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs/UFRN), e como estagiários do Instituto Ágora, reportamos o alcance da nossa atuação docente em unidades acadêmicas desta universidade, no interior do Estado.

Deste modo, buscamos evidenciar as potencialidades de um trabalho supervisionado de iniciação à docência com foco na formação de falantes/aprendizes de inglês como língua estrangeira. Metodologicamente, seguimos os pressupostos da Linguística Aplicada, mobilizando discussões levantadas pelos autores Lima (2009, 2011), Paiva (2014), Mattos e Borges (2024), Silva (2019), Grigoletto e Fortes (2020), dentre outros, na interface da discussão atrelada aos documentos reguladores da educação nacional. A partir desse aporte teórico, problematizamos as variáveis que balizam o ensino de língua inglesa oferecido pela universidade em atendimento às demandas de aprendizagem da comunidade local, sob o regime de uma parceria que visa o fortalecimento das contribuições da academia para com o contexto socioeconômico no qual ela está inserida.

Em conformidade com o que defendem Mattos e Borges (2024), Grigoletto e Fortes (2020), pensamos na importância de uma formação direcionada, específica, para a atuação do profissional de Letras, de modo a atender às demandas do contexto profissional em que este vai se inserir e atuar. “Essa formação, a nosso ver, deve ser consolidada nos cursos de graduação” (Mattos, Borges, 2024, p. 6).

Nosso trajeto aponta para a importância da oferta de espaços institucionais de ensino, considerando a natureza extensionista dos cursos de formação complementar do Instituto Ágora/UFRN. Subsidiados

em reflexões de experiências exitosas¹, salientamos a necessidade de espaços que venham suprir, com qualidade, objetividade e sensibilidade, às necessidades de alunos, da comunidade acadêmica e da comunidade local, no tocante ao conhecimento da língua-alvo, em diferentes faixas etárias e com diferentes níveis de envolvimento com a língua inglesa. Entendemos que “as políticas e práticas educacionais inserem-se, assim, em determinadas discursividades, que constituem os sujeitos em seus processos de ensino e aprendizagem, ou seja, em suas relações com os saberes” (Grigoletto, Fortes, 2020, p. 2).

Ao reportar nossa experiência docente e, com isso, ao discutir a questão do ensino de língua inglesa no contexto da UFRN, no interior do Rio Grande do Norte, notamos que o Instituto Ágora se apresenta como espaço institucional importante na consolidação da relação universidade e comunidade com histórica e profunda contribuição social, via oferta de cursos de língua estrangeira. Desta feita, podemos lançar a questão central que perpassa nosso objetivo com este trabalho: de que forma a abordagem pedagógica e a estrutura extensionista do Instituto Ágora respondem às demandas de aprendizagem de inglês e promovem a formação docente inicial em unidades da UFRN no interior do Estado?

A partir desse ponto de reflexão, para além do que esclarecemos até aqui, podemos notar que esse relato encontra, no plano de sua justificativa, uma vinculação social pertinente. Por um lado, ressalta o envolvimento da comunidade no estudo sistematizado de conhecimentos, habilidades e competências específicas e condizentes com as demandas de saber do mundo contemporâneo. Por outro lado, ergue-se como

1. A exemplo do Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras (INTERFACES) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/padrao_cms/?web=interfaces&lang=1&page=406&menu=272&tipo=1

oportunidade para a formação docente no seio de uma atuação que alinha o objetivo das diretrizes educacionais nacionais, na medida em que exige repensar práticas institucionais de ensino e a oferta de espaços sensíveis às demandas de aprendizagem do presente.

Nessas condições, pretendemos com esse relato destacar a tônica do trabalho singular desenvolvido pelo Instituto Ágora com a iniciativa de fomentar a oportunidade de a comunidade ter acesso ao ensino na dimensão da formação complementar. Com este propósito, a discussão joga luz a uma prática formadora que mira um público diversificado, para além dos muros da universidade, via trabalho com o estudo da língua inglesa como língua estrangeira.

Face ao exposto, apresentamos no tópico a seguir uma caracterização do Instituto Ágora, ressaltando sua política de oferta de cursos de língua, com especial destaque para os cursos de inglês que são oferecidos semestralmente na modalidade de formação complementar. Na sequência, falamos da realidade do ensino de língua inglesa no Brasil, destacando as respectivas características e implicações. Nesta parte, dizemos também dos entraves e desafios do ensino-aprendizagem do inglês no contexto da escola pública, aproveitando para ressaltar a importância da relação universidade e escola, via projetos e ações como o Ágora.

Nas considerações finais, retomamos os nortes da discussão que aqui empreendemos, destacando os pontos nodais que balizam o ensino de língua inglesa como língua estrangeira no Brasil. Endereçamos o olhar para a questão da oferta de cursos de formação complementar, através de mecanismos institucionais de intervenção, na dimensão extensionista da atuação universitária e que reiteram a afirmação da educação como elemento de cidadania, assegurada sob a alcunha do direito à educação de qualidade (Grigoletto, Fortes, 2020).

Instituto Ágora e a formação complementar: a relação universidade e comunidade no escopo de cursos de língua estrangeira

Ao tratar do Instituto Ágora e a sua relação com a universidade e com a comunidade, é importante entendermos aspectos desde a sua fundação até as atividades que exerce no ambiente acadêmico. Nesse âmbito, as atividades do Instituto tiveram início em 2011, objetivando contribuir com a internacionalização da UFRN e imersão/ampliação dos conhecimentos das culturas e de línguas estrangeiras. Nas unidades² do interior onde lecionamos (Felcs, Ceres e Facisa), o Instituto oferece cursos básicos da língua inglesa e língua espanhola, sendo divididos em quatro níveis (I, II, III e IV), os quais são ofertados semestralmente e têm carga horária de 60h. Entretanto, cursos mais avançados como, por exemplo, os de conversação – divididos em dois níveis (I e II) – e Inglês para Fins Específicos também são concedidos pelo Instituto Ágora no Campus Central, assim como o trabalho com outras línguas: Francês, Alemão, Libras, Latim, Português para Estrangeiros etc.

Assim sendo, a cada semestre os alunos podem se matricular em um dos dois níveis disponibilizados. No interior do Estado, o processo de inscrição e o curso acontecem de maneira gratuita, sendo necessário apenas que o candidato siga todas as orientações do edital regulamentar, lançado previamente, para efetivar sua inscrição. Caso o candidato à vaga se inscreva em uma turma de nível posterior ao I sem ter matrí-

2. A UFRN tem centro de ensino e unidades acadêmicas especializadas distribuídas no interior do Estado, compreendendo a região do Trairí e do Seridó potiguar. Destas, destacamos a Faculdade de Engenharia, Letras e Ciências Sociais do Seridó (Felcs) localizada no município de Currais Novos/RN, a Faculdade de Ciências da Saúde (Facisa), em Santa Cruz/RN, e o Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres), na cidade de Caicó/RN.

cula ativa, é obrigatória a realização de um teste de nivelamento para ingressar na turma, teste este aplicado pelos bolsistas responsáveis e supervisionado diretamente pela coordenação local que está vinculada a cada campus. O teste de nivelamento pode constar de um questionário específico, versando sobre conteúdos da/na língua-alvo pretendida e/ou entrevista presencial e individual.

No que se refere ao público atendido, o Instituto realiza um trabalho de destaque, possibilitando a ampliação do acesso à educação de qualidade, visto que concede vagas não só para a comunidade interna da universidade, mas também para o público externo. Neste contexto, são ofertadas 20 vagas por turma, sendo 10 para o público interno e 10 para o externo, o que proporciona aos alunos, sendo eles membros ou não da comunidade universitária da UFRN, a oportunidade de estudar uma língua estrangeira num ambiente de educação formal.

Sob a luz dessa ideia, abordamos, nos cursos, as principais situações de uso da língua. À vista disso, os alunos aprendem tanto como fazer uma apresentação pessoal simples, quanto falar de tópicos mais específicos, como planos que eles têm para o futuro ou experiências/conquistas que realizaram em suas vidas. Destarte, as aulas fomentam atividades que buscam promover o desenvolvimento individual de cada aluno para que possam se comunicar em situações específicas propostas e abordadas em aula, mas também para a obtenção da capacidade linguística de sintetizar e produzir ideias em outros contextos comunicativos.

Dito isso, por serem cursos de formação complementar, as turmas do Ágora constituem-se como uma opção concreta e de amplo reconhecimento social para aqueles que buscam realizar uma atividade acadêmica adicional, principalmente com o objetivo de iniciar ou reforçar os estudos em uma nova língua, complementando uma formação específica.

Vale salientar que o Instituto Ágora fornece documentação comprobatória do vínculo dos participantes em seus cursos, tais como declaração e certificado. A primeira voltada para aferir a carga horária cumprida, podendo ser emitida ao final de cada nível, e o segundo voltado para comprovação da conclusão dos quatro níveis e consequente proficiência A1 e A2 na língua-alvo, seguindo os parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).

Neste ínterim, o aprendiz que faz parte da instituição, quer seja em nível graduação, quer seja em nível de pós-graduação, uma vez participando dos cursos de formação complementar oferecidos pelo Instituto Ágora, tem a oportunidade de estudar uma língua estrangeira no escopo da formalidade institucional que lhe é inerente. Com isso, o aluno pode se utilizar dessa atividade complementar para, comprovadamente, integralizar horas de ensino formal e, portanto, aprimorar o seu currículo.

A língua inglesa no Brasil: entraves e potencialidades da universidade à escola

O início do ensino de língua inglesa no Brasil pode ser identificado, historicamente, a partir da década de 1930. Desde então, percebemos um trajeto de uma implementação insatisfatória, tendo em vista a historicidade de um acesso localizado e não amplo, tanto em relação às pessoas que efetivamente conseguiam usufruir desse acesso, quanto à forma como era o conhecimento ensinado. Nesse cenário, considerava-se apenas o inglês como uma língua estrangeira vinculada a propostas de ensino típicas de abordagens tradicionais, as quais geram, como efeito, uma aprendizagem menos integrada ao cotidiano e menos relevante para a comunicação.

Trata-se de observar a historicidade do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira num contexto nacional assentado nos efeitos de carências sociais, lutas políticas e movimentos econômico-culturais que tentam desabrigar a educação nacional do lugar de margem que lhe é reservado. Conforme aponta Santos (*et. al.*, 2019, p. 81):

[...] cenário de entraves, desafios, estimativas, valoração, estudos e, sobretudo, vetor de identificação dos índices de desenvolvimento socioeconômico e cultural de um determinado povo. No Brasil, a realidade do ensino, no que tange às suas diretrizes e matrizes de gerenciamento e controle, tem disseminado uma imagem, nacional e internacionalmente, ligada aos efeitos de desesperança e de abandono. Uma imagem reforçada pelo lugar de caos e de tangenciamento ideológico, no mesmo escopo em que se alcançam os efeitos de transformação e de assistencialismo governamental (Santos et al., 2019, p. 781).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB doravante, através de instrumentos específicos (Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017) reduziu o ensino dos anos letivos em geral para 11 anos, ocasionando a exclusão da língua estrangeira do currículo do chamado 1º grau e a diminuição da carga horária para apenas uma hora semanal no 2º grau. Segundo Santos e Lima (2011), tal disposição é absolutamente insuficiente para que o aluno adquira a língua, dominando a fluência em níveis esperados, e os conhecimentos gerais das culturas respectivas.

Por outro lado, esse contexto vivenciou alterações com a mais recente implementação da LDB a partir da qual houve a reformulação do ensino, em escala nacional, nos níveis Fundamental e Médio. Com essa nova disposição, destacou-se a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira nos dois níveis de ensino, mas permaneceram lacunas que assinalam a fragilidade no efetivo atendimento às neces-

sidades de aprendizagem no país. Historicamente, o Brasil apresenta diversos entraves no ensino de LE, visto que permanece viva e evidente, conforme Mattos e Borges (2024), uma incoerência nítida entre o que dizem as leis nacionais relativas à educação linguística e a efetiva realidade do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas do país. Segundo os autores:

[...] alguns fatores aparecem como barreiras no ensino e aprendizagem de línguas, cerceando o processo. Primeiramente, percebe-se um distanciamento entre o que é estabelecido pelas políticas públicas e o que acontece na realidade. Muitas vezes as leis e resoluções são formuladas por agentes que se encontram distantes do contexto escolar, das universidades e do próprio processo de formação dos professores, o que pode comprometer a formação docente tanto pré quanto em serviço (Mattos, Borges, 2024, p. 2).

Somando-se a esses fatores, a questão da carga horária, por exemplo, continua como um obstáculo importante: são ministradas apenas uma ou duas horas/aula semanais a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II. Partindo da premissa de que não houve grandes evoluções, tal realidade permanece alicerçada em práticas e crenças que, conforme advogam especialistas da área, constituem-se como predominantemente tradicionais e que fragilizam objetivamente o processo de aprendizagem e de aquisição linguística.

No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) defende que o ensino de língua inglesa precisa ir além da memorização de regras gramaticais e aquisição de vocabulário, uma vez que o aluno é um sujeito ativo, com a capacidade de se transformar por meio do aprendizado de uma língua que não é mais aquela do “estrangeiro”. No documento há a direção de que:

Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (Brasil/BNCC, 2024, p. 240).

No mesmo trajeto, ao buscarmos as ideias de Lima (2011), destacamos que um dos motivos pelos quais não se atém à aquisição da língua e o que subjaz a afirmação de que o inglês em escolas públicas não funciona é efeito da existência de um número expressivo de professores não saberem inglês. Sob essa égide, permanecem as indagações: como podemos efetivamente abordar a solução desse problema? Quais estratégias devemos seguir para ensinar inglês de modo que o aprendizado seja consolidado?

Na égide de tais questionamentos, Grigoletto e Fortes (2020) discutem as implicações de um discurso que apresenta a educação sob a máxima do “direito à”, isto é, uma forma de dizer que constitui o Estado em instância jurídica garantidora de políticas de seguridade e promoção do direito à educação de qualidade. Nesta perspectiva, é necessário observar que o direito à aprendizagem, e à educação de modo geral, se apresenta como um postulado que leva a diretrizes a serem seguidas e que reforça o que, em essência, constitui as políticas nacionais para a escola pública e para o ensino de línguas no Brasil.

Concomitantemente, Barcelos (2006) ilustra essa problemática apresentando diversos resultados de estudantes de escolas públicas que afir-

mam não aprenderem o inglês nas suas instituições e, assim, acabam buscando outras alternativas em cursos de idiomas para terem, então, sucesso na aprendizagem. Dentre esses últimos, ressaltamos o exemplo do Instituto Ágora. Por conseguinte, vale salientar que no cenário universitário, os estudantes que não são acadêmicos dos cursos de Letras, por exemplo, enfrentam escassez de oportunidades e chances de estudar a língua inglesa, salvaguardando a hipótese em que estão eles, os alunos, com matrículas em cursos e/ou disciplinas de natureza técnica ou eletivas, tais como Inglês Instrumental ou Inglês para fins acadêmicos.

Nesse tocante, Silva (2019) vem nos dizer da essencialidade de propostas de ensino de inglês como língua estrangeira fundamentadas na questão da interculturalidade, a fim de serem considerados os contextos imediatos nos quais estão inseridos os alunos. Segundo a autora, faz-se necessário revisitar e oportunizar novas fronteiras e oportunidades a fim de se adequar as pedagogias e as propostas de intervenção viabilizadas no contexto de ensino de língua inglesa, considerando o caráter híbrido, intercultural e multifacetado desse idioma.

Ao considerar os pressupostos mencionados acima e levando em consideração o fato de o corpo discente da UFRN ser oriundo, majoritariamente, de escola pública, a possibilidade desses alunos terem acesso a um curso de línguas, oferecido pela universidade, é de suma importância, uma vez que há um grande número de universitários em situação de vulnerabilidade socioeconômica, os quais não conseguem arcar com os custos de cursos em escolas de idiomas ou aulas de inglês particulares. Por outro prisma, os graduandos de Letras têm, assim, a possibilidade de destravar e/ou praticar suas habilidades, da mesma forma que podem se destacar como estagiários do Instituto, ministrando as aulas e crescendo enquanto futuros professores. Esses agentes têm a oportunidade de se envolverem diretamente com a di-

menção da docência, participando de tarefas que vão desde a elaboração de material de suporte às aulas, até a organização de instrumentos e recursos de natureza avaliativa a serem aplicados em sala.

O ensino de língua inglesa no Instituto Ágora Local: desenvolvimento de funções comunicativas nos discentes

Face à problemática apresentada anteriormente, observamos que a universidade se faz indispensável e crucial no atendimento aos indivíduos interessados na aquisição de uma LE, pois, a exemplo do trabalho desenvolvido pelo Instituto Ágora, torna-se imperativo promover um ensino gratuito e de qualidade, com resultados concretos e cujos efeitos sejam não só o envolvimento do aluno com a língua pretendida, mas, em especial, seu letramento cultural e sua aprendizagem significativa da LE (Interfaces, 2025). Para tanto, é indispensável considerar o conhecimento que o próprio aluno traz de sua língua materna, haja vista que, segundo Vilson Leffa (2016, p. 152):

Quando alguém que já sabe uma língua e aprende uma segunda, ele traz, explícita ou intuitivamente, uma bagagem de conhecimentos linguísticos, incluindo aspectos sistêmicos e funcionais. Isso significa que há conhecimentos que ele já possui e que não precisam ser ensinados, ao lado de outros que ele ainda não possui e que, portanto, precisam.

Para tais resultados, é importante que apontemos aqui alguns aspectos de relevância no processo das atividades realizadas pelo Ágora. Com isso, daremos foco à maneira como os materiais são produzidos e utilizados em sala, bem como ao modo de acompanhamento e orientação das nossas atividades em sala de aula.

Os cursos de Inglês do Instituto Ágora nos *campi* de Caicó, Currais Novos e Santa Cruz têm aulas dinâmicas que visam trabalhar o máximo com as competências de *speaking* (fala), *listening* (escuta), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). Essa realidade é alcançada com o trabalho com conteúdos elencados juntos à coordenação local e em consonância com as necessidades de aprendizagens do público-alvo. Com tal suporte, construímos aulas autênticas, que são planejadas e aplicadas consistentemente, pois sabemos, tomando como base os pressupostos de Lima (2009), que a realidade do ensino brasileiro não proporciona a possibilidade de desenvolver tais competências de maneira efetiva e aprofundada, o que constitui uma problemática a ser intervinda, pois:

Se o aluno não continua a estudar a língua estrangeira, ele perde a fluência e a coragem de tentar falar. Se não ouvir frequentemente o idioma, deixa de ter insumo para a habilidade oral. Sem oportunidades para ouvir e falar, o aluno tende a se esquecer das regras gramaticais que aprendeu e internalizou. Todos sabem que redigir bem na própria língua materna é uma atividade árdua, que exige muita interação entre aluno e professor ou escritor e leitor. Imagem as dificuldades quando se trata de escrever numa língua estrangeira. (Lima, 2009, p. 14).

Desse modo, fazer esse processo de inclusão e prática das habilidades básicas é uma atividade árdua e que precisa de um planejamento adequado e aplicação contextualizada, para se obter sucesso mútuo em cada uma dessas competências linguísticas. No que tange aos materiais, não fazemos uso de livro didático, de modo que produzimos nosso próprio material – isso diz respeito a planos de aula, *slides*, exercícios e atividades avaliativas. Utilizamos-nos de fontes legítimas para organizar uma explicação gramatical e, para que tenhamos uma abordagem co-

municativa efetiva, reservamos um momento em todas as aulas para a compreensão e a produção oral dos nossos discentes. Com isso, o objetivo é o de promover um cenário diferente daquele recorrente em aulas que se apoiam em livros didáticos com diálogos engessados e que por vezes não se relacionam com o cotidiano dos alunos.

Logo, buscamos desenvolver a competência comunicativa a partir de situações discursivas reais, que trabalham com uma diversidade de costumes e culturas – gerando um espaço que permite o aprendiz falar sobre a própria cultura e conhecer outras mais – demonstrando uma progressão de aprendizagem do inglês de forma autêntica, contextualizada e espontânea (Silva, 2019). Para tal, trazemos também referências que possam condizer com o cotidiano e os gostos pessoais dos alunos, abarcando diferentes recursos de mídia na língua-alvo, a exemplo de vídeos no YouTube, episódios de seriados e músicas. Dessa maneira, os aprendizes têm acesso a materiais autênticos, que Richards (2001) caracteriza como os textos (orais e escritos) que são utilizados no ensino, mas não foram especificamente construídos para fins pedagógicos e que Harmer (2007) pontua como textos criados para falantes nativos e não-nativos aprendizes de línguas.

Dessa forma, para que tenhamos essa liberdade de produção e aplicação, são realizados diversos debates entre nós, bolsistas, e a coordenação local a fim de verticalizarmos os planos de aula, com objetivos coerentes e com passos metodológicos voltados a promoção de um ambiente de aprendizagem participativa e socialmente justificada. Com isso, podemos certificar que um processo de análise e produção de atividades cuidadoso resulta em excelentes frutos.

Vale destacar que além de beneficiar toda a comunidade que acessa os cursos e aulas do Instituto Ágora, esse contexto de ensino também nos promove um desenvolvimento profissional notório, enquanto es-

tagiários em processo de formação docente. De acordo com as ideias de Pimenta (1999), realizamos um processo de construção da identidade do professor ao desfrutarmos da experiência de ensino, ampliando nossos horizontes formativos e nos capacitando com mais conhecimento, a cada aula ministrada, pelo contato com práticas e saberes pedagógicos importantes.

A visão dos alunos do Instituto: *feedbacks*

A fim de elucidar os resultados que colhemos ao longo da nossa experiência no Instituto Ágora, iremos apresentar nesta seção alguns depoimentos colhidos dos nossos discentes de diferentes níveis quanto às suas vivências nas turmas ofertadas no ano de 2023. Para fins de esclarecimento metodológico, destacamos que os depoimentos são aqui apresentados como recortes de falas dos alunos que fazem parte tanto da comunidade acadêmica – isto é, alunos que estavam, à época, oficialmente matriculados em cursos da graduação nas unidades³ da UFRN, no interior do Estado do Rio Grande do Norte – como também alunos da comunidade local.

Vale salientar que tais depoimentos foram coletados via solicitação de manifestação voluntária aos envolvidos. Uma vez em diálogo direto com os alunos sobre a nossa proposta de elaborar e publicar, no escopo da publicação científica, um relato de experiência docente sobre a nossa atuação no Instituto Ágora, apresentamos esse ponto aos alunos, em sala de aula, e os encorajamos à participação. Assim, nossa demanda foi muito bem recebida pelos alunos, os quais, em grande número, se mostraram cordial e solícitamente à disposição de nos atender. Na

3. Conforme dito anteriormente: Facisa, Ceres e Felcs.

oportunidade, dissemos do nosso objetivo com esse relato e pedimos que os alunos nos retornassem seus depoimentos no prazo que coincidiu com a finalização do trabalho em cada turma. Os relatos foram apresentados coletivamente, no encontro de socialização que realizamos sempre ao final dos trabalhos e encerramento das atividades.

Conforme podemos observar nos depoimentos⁴ que apresentamos a seguir, as posições levantadas pelos alunos reiteram, no plano de uma satisfação pessoal, a condução de atividades que estimularam a participação e o envolvimento, na esteira de uma prática docente supervisionada de extensão universitária.

Nas palavras de Joana, graduanda em Sistemas de Informação no Ceres e aluna do então Nível II,

O curso me proporcionou uma melhora em falar inglês, já que na metodologia é estimulado que a gente fale em todas as aulas. Entrei no curso com o objetivo de diminuir minha vergonha em falar inglês, e estou conseguindo evoluir bastante, pois nos é proporcionado um lugar seguro para errar e aprender com nossos erros. Hoje me sinto mais confiante em falar publicamente, e também fiz ótimas amizades. Além de termos uma ótima professora que foi bastante atenciosa e se adequando às dificuldades de cada aluno.

Já Amanda, estudante do curso de Medicina da Escola Multicampi de Ciências Médicas da UFRN de Caicó, que cursou o Nível IV, disse em seu depoimento que sua experiência com o curso:

[...] foi bastante rica e proveitosa, além da metodologia ser bastante participativa e dinâmica. Eu consegui exercitar de forma

4. Em observância as boas práticas na pesquisa acadêmica e em comunhão com as orientações de preservação de face no texto científico, foram atribuídos nomes fictícios aos autores/as dos depoimentos apresentados nesta seção do texto.

ativa minha pronúncia com as atividades semanais de One Minute Talk, bem como melhorar meu vocabulário com as atividades envolvendo músicas e séries. A professora foi sempre muito atenciosa e solícita, ela se esforçou para que todos estivéssemos entendendo os textos e as tarefas, retirando as dúvidas durante as aulas e pelo WhatsApp também. Tivemos momentos de descontração e muitas risadas, foi muito bom conhecer novas pessoas e aperfeiçoar o inglês.

Quanto aos discentes da Facisa, contamos com o depoimento de Maria Antonia, aluna com deficiência visual que participou da turma de Nível I:

Ter a oportunidade de participar do curso de Inglês do Instituto Ágora foi uma experiência inovadora. As metodologias utilizadas pela professora Rafaela envolveram aulas mais dinâmicas, interativas e acessíveis com o recurso da audiodescrição dos materiais. A orientação da professora foi de suma importância para que eu entendesse o conteúdo e permanecesse com o processo de aprendizado.

Ademais, a aluna Eliza, também do Nível I, relatou que:

Participar do curso de Inglês do Instituto Ágora me fez adquirir muito conhecimento na língua inglesa. Sempre tive muita vontade de falar em inglês, mas esse falar é o que sempre me fez travar muito. Nas aulas, eu pude melhorar nesse quesito e aprender muita coisa a qual eu nunca havia aprendido na escola. Já cheguei a participar de outro curso de inglês, mas não consegui evoluir nada com a metodologia do professor. A docente Rafaela, sempre muito atenciosa e dedicada, ensina o inglês de uma forma muito mais leve. Foi uma experiência muito boa participar.

E, por fim, em relação à Felcs, José, discente do curso de Letras – Espanhol, participante do Nível II, trouxe em seu relato que:

[...] Como aluno de licenciatura, posso dizer que oportunidades como o curso de Inglês do Instituto Ágora reforçam cada vez mais a busca para aprimorar o processo de aquisição de uma nova língua, tendo em vista que um processo como este requer dedicação e tempo para um bom aprendizado dos conteúdos que são ministrados. [...] Recomendo o curso não apenas pela excelente metodologia, mas pela oportunidade de aprender uma nova língua de forma gratuita e de qualidade.

Jorge, por sua vez, estudante de Letras – Português e Inglês que também cursou o Nível II, compartilhou o seguinte sobre sua experiência:

[...] A metodologia de ensino é muito eficaz, trazendo aos alunos a cultura e as mais variadas formas de expressão linguística. Durante as aulas, a interação entre aluno e professor é sempre natural e orgânica. [...] Até aqui, tenho gostado bastante e estou ansioso pelos vindouros níveis III e IV. Se você tem interesse ou conhece alguém que gosta de aprender novos idiomas e culturas, o Ágora se faz necessário!

Em posse dos depoimentos discentes, nós bolsistas nos reunimos para refletir e discutir, de forma panorâmica, porém direcionada, os pontos que os alunos haviam destacado e ressaltado em suas falas. Procedemos assim com uma análise de base qualitativa e reflexiva a fim de podermos entender as direções ali contidas, as quais apontavam diretamente para as vivências em sala de aula e as experiências alcançadas no âmbito dos cursos de formação complementar do Instituto Ágora.

Nesse sentido, podemos afirmar que, para além do registro positivo do alcance qualitativo das práticas, recursos e nortes pedagógicos que seguimos, esses relatos dizem da posição do aluno para quem nos voltamos no contexto de preparação e reflexão de conteúdos e conhe-

cimentos a serem então mobilizados em sala de aula. Os depoimentos fomentam nossa iniciativa de promover ambiente de participação de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da língua-alvo, na interação com outros saberes e na perspectiva da co-construção do aprendizado (Silva, 2019). Permitem ainda ir além disso, perceber como esse conhecimento chega ao aluno e como se dá sua ativação nas situações que dos aprendizes requerem autonomia na produção linguística, tanto no trato com estruturas lexicogramaticais, como também na lida com a produção semântica.

É importante evidenciarmos que o conceito de participação implica, para o universo do ensino de língua estrangeira, pensar os papéis que os falantes-aprendizes efetivamente podem vir a desempenhar em cenas e espaços reais de comunicação. Neste contexto, a aprendizagem da LE encontra-se indissociável do uso e vivência do idioma-alvo numa relação que faz movimentar, no mesmo bojo, protagonismo e autonomia. Nas palavras de Paiva (2011, p. 45):

O conceito de participação parecer ser uma forma promissora de pensar a aprendizagem de línguas. [...] Quando falamos em participação, pensamos em uma comunidade discursiva, e o conceito é usado para designar uma atividade que acontece dentro dessa mesma comunidade. Além disso, a participação ainda poderia ser entendida como a causa tomada pelo efeito, já que a aprendizagem de uma língua é entendida como resultado da participação em uma comunidade discursiva. (supressões nossas).

É, para esta questão, portanto, que apontam os depoimentos discutidos aqui. Eles assinalam uma prática docente que busca instigar, como objetivo principal, a interação e o suporte mútuo entre alunos e docentes (estagiários) e dos alunos entre si. Essa forma de trabalho, acreditamos, potencializa o engajamento em sala e reforça a necessi-

dade de o aluno se assumir como agente ativo no próprio processo de aprendizagem.

Apesar de constituírem um recorte, os comentários e depoimentos aqui apresentados não tentam silenciar os desafios e dificuldades cotidianas vivenciadas continuamente em sala de aula e/ou antes de se chegar a ela. Eles apontam, certamente, para uma necessidade de reflexão e sensibilidade periódica da instituição – neste caso, a UFRN através dos cursos do Instituto Ágora – em primeiro, reconhecer a heterogeneidade da clientela estudantil e, em segundo, em manter-se assertiva para assegurar uma formação docente capaz e contextualizada com as demandas de aprendizagem da sociedade atual.

Considerações finais

À guisa de conclusão, constatamos que a adoção de práticas pedagógicas que promovem a participação ativa dos alunos, estimulando não apenas a compreensão teórica, mas também a aplicação prática da língua inglesa em contextos reais, engaja e promove um aprendizado contextualizado e que encontra uma justificativa social. Nós, enquanto professores em formação e como estagiários do Instituto Ágora, defendemos que essa abordagem não apenas facilita a construção do conhecimento, mas também desenvolve habilidades linguísticas e promove a autonomia discente, estimulando processos de reflexão e o protagonismo de nos nossos estudantes (Silva, 2019).

Ao apresentarmos esse relato de experiência docente, abordamos a importância da extensão universitária, ao passo em que situamos as potencialidades da iniciação à docência supervisionada. Discutimos, assim, a interface das práticas pedagógicas adotadas notando o diálogo que elas estabelecem quer seja com as diretrizes educacionais nacionais,

quer seja com os pressupostos da Linguística Aplicada. Assim sendo, podemos afirmar que a ambiência de salas de aula como aquelas do Instituto Ágora é indispensável quando pensamos em um cenário educacional consoante às demandas sociais do mundo em que vivemos.

A partir do que experienciamos em sala de aula, acreditamos que é preciso promover discussões e reflexões sobre as políticas de ensino de línguas no âmbito das instituições públicas de ensino superior (Mattos, Borges, 2024). As nossas vivências nesse contexto de atuação docente dizem também da necessidade de a universidade favorecer espaços de fomento à aprendizagem, interativa e significativa, mediante práticas e movimentos de ensino que sejam sensíveis e que estejam em diálogo com as necessidades do público-alvo.

Portanto, no plano as contribuições de nossa atuação docente junto ao Instituto Ágora, observamos o avanço de qualidade no que tange à construção da nossa identidade enquanto profissionais da educação em formação, uma vez que, na condição de acadêmicos de Letras, ministrar as aulas dos cursos faz com que tenhamos a oportunidade de lidar com situações as mais diversas e de avaliar diariamente nossas práticas pedagógicas. Com isso, adquirimos mais experiência no planejamento de aulas e produção de materiais, ao mesmo tempo em que desenvolvemos um conhecimento crítico e nos vinculamos a uma base teórica consistente, tudo isso a partir das leituras orientadas.

Neste tocante, relatamos as discussões em reuniões de orientação com a coordenação local que, de modo assistido e periódico, nos apresentou referências bibliográficas e de suporte metodológico que, por sua vez, nos levaram a refletir sobre o ensinar e sobre o aprender no contexto do trabalho com a língua inglesa como língua estrangeira. Ao mesmo tempo em que amplifica as políticas extensionistas da univer-

cidade, essa realidade inscreve as demandas educacionais e as necessidades de aprendizagem no escopo da pesquisa acadêmica.

Disso, depreende-se a necessidade de buscar uma formação docente consolidada e sensível à realidade social da comunidade local e circunvizinha; uma formação acadêmica que seja capaz de oportunizar uma atuação docente calibrada, contextualizada e transformadora. No seio de sua missão, desafios e potencialidades, o Instituto Ágora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tem esse objetivo.

Referências

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. *Linguagem & Ensino*. v. 9, n. 2, p. 145-175, jul./dez. 2006.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2024.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 ago. 2024.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos de direitos de aprendizagem e cidadania em documentos curriculares oficiais: discurso, ensino e subjetividade. *Pensares em Revista*. São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 36-57, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/pensaresemrevista/article/view/47127/31847>. Acesso em: 10 abr. 2025.

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 4 ed. Harlow: Pearson Education, 2007.

INTERFACES. Programa Interfaces da Formação em Línguas Estrangeiras. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Faculdade de Letras. *Interfaces* 2025. Disponível: http://www.lettas.ufmg.br/padroo_cms/?web=interfaces&lang=1&page=407&menu=273&tipo=1. Acesso em: 7 abr. 2025.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J. LEFFA, V. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*. Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011.

LIMA, D. C. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009.

MATTOS, C. M. P.; BORGES, E. F. do. Formação inicial de professores de inglês nos Institutos Federais: um levantamento da oferta de disciplinas relacionadas ao ELFE nos cursos de licenciatura em Letras. *Revista CBTECLE*, [S. l.], v. 8, n. 2, 2024. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTECLE/article/view/1223>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, D. C. de. (org.). *Inglês em escolas públicas não funciona?* Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 33 - 46.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) *Saberes Pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-35.

RICHARDS, J. C. *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

SANTOS, J. A. dos; LIMA, D. C. de. Ensino de Língua Inglesa no Brasil: as páginas que estão sendo viradas. *Fólio - Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 3, n. 2, p. 333-349, jul./dez. 2011.

SANTOS, R. C. dos., SANTOS, A. G. P. dos. Da sacra regulamentação à discursividade: efeitos de verdade na legislação educacional brasileira. *Miguilim* – Revista Eletrônica do Netlli, Crato, v.8, n.2, p. 780-793, maio-ago. 2019.

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *SciELO. Dossiê Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. (58.1): 158-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/4xfG8MrF5LPr6bP78G5z65h/?lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

Recebido em: 03/03/2025

Aprovado em: 06/05/2025

Licenciado por



A memória do dizer em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva em Grupo de Extensão/Apoio

The memory of saying in subjects with stuttering:
a discursive analysis in an Extension/Support Group

 Claudemir dos Santos Silva

 Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Resumo: Sob o ponto de vista discursivo, a memória é social, regularização de sentidos. Na prática, materializa diferentes funcionamentos discursivos em vários contextos. Nesses espaços, os sujeitos com gagueira estão inseridos em diversos grupos sociais, enfrentam situações e compartilham suas conquistas. Logo, o estudo da visão discursiva para sujeitos com gagueira, em Grupo de extensão/apoio, prioriza o funcionamento da linguagem. Diante disso, este artigo tenciona identificar elementos da memória do dizer nos processos discursivos de sujeitos com gagueira em grupo. Assim, o nosso trabalho, enquanto um recorte da tese de doutorado, aplicou-se em grupo de extensão/apoio. Portanto, debruçamo-nos em relação ao estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva, uma vez que o sujeito em sua amplitude, a lin-

Claudemir dos Santos Silva. Doutor em Ciências da Linguagem (PPGCL/UNICAP); Professor Substituto de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca (IFPE/EBTT); E-mail: claudemirsilva711@gmail.com;

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo. Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora/Pesquisadora Adjunto IV, atuando na graduação em Fonoaudiologia e no Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL/UNICAP); E-mail: nadiaazevedo@gmail.com

guagem, a ideologia, a história e os sentidos devem ser pensados em movimento. Utilizamos, como marco teórico-metodológico, a Análise do Discurso (AD), fundada por Michel de Pêcheux, na França e, no Brasil, por Eni Orlandi e seguidores. Com isso, a análise do *corpus* dos dois participantes do grupo foi realizada, tendo em vista as concepções teórico-metodológicas da AD. Ao final, observamos o quanto os encontros foram fundamentais para o processo de interação entre os participantes do grupo, pois a gagueira é apenas um momento da fala.

Palavras-chave: Sujeitos. Gagueira. Memória do dizer. Discursos. Grupo de Extensão/Apoio.

Abstract: From a discursive point of view, memory is social and regularizes meanings. In practice, it materializes different discursive workings in various contexts. In these spaces, people with stuttering are part of various social groups, face situations and share their achievements. Therefore, the study of the discursive vision for subjects with stuttering, in an outreach/support group, prioritizes the functioning of language. In view of this, this article aims to identify elements of the memory of saying in the discursive processes of subjects with stuttering in a group. Thus, our work, as a section of the doctoral thesis, was applied to an outreach/support group. We therefore looked at the study of stuttering from a discursive perspective, since the subject as a whole, language, ideology, history and meanings must be thought of in movement. As a theoretical-methodological framework, we used Discourse Analysis (DA), founded by Michel de Pêcheux in France and, in Brazil, by Eni Orlandi and her followers. As a result, the corpus of the two group participants was analyzed, taking into account the theoretical-methodological conceptions of DA. In the end, we observed how fundamental the meetings were for the process of interaction between the group participants, since stuttering is just one moment of speech.

Keywords: Subjects. Stuttering. Memory of saying. Discourses. Extension/Support Group.

Introdução

Os seres humanos enquanto sujeitos históricos, sociais e ideológicos, nascem, crescem e, por fim, morrem; sempre inseridos em grupos familiares, escolares, religiosos e profissionais. Assim sendo, é nesses grupos, que os sujeitos “atravessarão experiências de alegria e tristeza, saúde e doença, sucesso e fracasso, podendo, inclusive, obter as mudanças desejáveis” (Bechelli; Santos, 2005, p. 250). À vista disso, as condições de produção, tendo em vista o funcionamento discursivo, determinam o desempenho e a caracterização do discurso dos sujeitos, em sua relação de forças, sentidos e a antecipação. Inicialmente, a relação de forças, trata-se da situação em que os interlocutores exercem seus lugares sociais, ocupando sua posição relativa no discurso. Já a relação de sentidos, delimita-se a circunscrever que os nossos dizeres têm relação com outros discursos, pois isso faz parte dos efeitos de sentido no processo de discursivização. A *posteriori*, a antecipação, trata-se da capacidade que os sujeitos têm de representar a ele mesmo e ao outro no discurso.

Nessas circunstâncias, o interdiscurso enquanto o conjunto total de todos os sentidos, possíveis e imagináveis, traz à tona a memória do dizer social, um recorte de cada/determinada Formação discursiva (FD), daquele interdiscurso, pois se trata daquilo que constituímos uns dos outros. Portanto, ao produzir seu discurso, o sujeito o realiza sob o regime da repetibilidade. Contudo, o faz afetado pelo esquecimento, na crença de ser a origem daquele saber (Indursky, 2011). Nesse enredo, ao atentarmos para os estudos em relação a análise discursiva dos sujeitos com gagueira, cada vez mais, constatamos a importância do trabalho em grupo, onde se desenvolvem diferentes tipos: com crianças,

pais, famílias, idosos, gêmeos, hipertensos etc. É necessário, portanto, segundo Friedman e Passos (2007) que a formação desses grupos se fundamente em concepções que permitam a focalização pretendida e a obtenção de resultados compatíveis com objetivos previamente delineados¹, que, sem negar as próprias bases etiológicas, sintomatológicas e terapêuticas, constitua abordagens próprias para a operacionalização de grupos. Com efeitos, “o grupo ressalta o papel do outro e facilita a expressão de alterações de linguagem, ao mesmo tempo em que pede intervenção do terapeuta para proporcionar mudanças de funcionamento linguístico”. Sobretudo, “a configuração do grupo pressupõe que os sujeitos assumam uma posição de interlocutores uns dos outros e, sendo assim, a condição de sujeitos na dinâmica do grupo” (Machado *et al*, 2007, p.63).

Diante disso, é necessário percebermos que nos estudos da gagueira, há tratados que se concentram nos aspectos biológicos, neurológicos e genéticos, determinando-a como uma patologia sem cura. Em contrapartida, existem postulações que veem os sujeitos em sua amplitude, não deixando de considerar a sua linguagem. Entretanto, debruçamo-nos em relação ao estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva, uma vez que o sujeito, a linguagem, a ideologia, a história e os sentidos devem ser pensados em movimento. Nessa tessitura, circunscrevemos este trabalho, versará especificamente, dando atenção à saúde e educação. Propomos o estudo da gagueira sob o prisma discursivo, em grupo de extensão/apoio, “que inclui, necessariamente, o sujeito e a linguagem em sua abordagem e vê a gagueira como um lugar de subjetivação discursiva” (Azevedo, 2000, p.118). Portanto, não

1. Esta clínica é aquela que vai além da patologia para considerar o sujeito em suas manifestações de linguagem, em sua posição no mundo, em sua maneira de se relacionar com os outros (Friedman; Passos, 2007).

trata a gagueira como uma doença passível de cura. Mas, ao contrário, compreendemo-la como um distúrbio da ordem do discurso, como já dito, apresentando uma relação direta com os interlocutores, suas formações imaginárias (Fim), atreladas às condições de produção (CP), em suas relações de força, sentido e antecipação. Na prática, caracterizada pela ocorrência da repetição de sons, sílabas, palavras ou frases, hesitações, prolongamentos de fonemas e/ou bloqueios tensos de sons (Azevedo, 2000; 2006; 2015; Petrusk, 2013; Cavalcanti, 2016; Silva, 2016; 2017; 2019; 2021).

Ao entendermos isso, este artigo tenciona identificar elementos da memória do dizer nos processos discursivos de sujeitos com gagueira em grupo. O nosso trabalho, enquanto um recorte da tese de doutorado, aplicou-se no Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG/UNICAP). Utilizamos, como marco teórico-metodológico, a Análise do Discurso (AD), fundada por Michel de Pêcheux, na França e, no Brasil, por Eni Orlandi e seguidores. Com isso, a análise do *corpus* dos dois sujeitos/participantes do grupo foi realizada, tendo em vista as concepções teórico-metodológicas da AD. Sendo assim, a memória do dizer social mobiliza discursos que constituímos uns dos outros, como resultado de discursivizações das formações imaginárias. Logo, a memória, de que se ocupa a AD não é de natureza cognitiva, nem psicologizante. Ao final, observamos o quanto as reuniões/encontros foram fundamentais para o processo de interação entre os sujeitos/participantes do GEAG/UNICAP, pois a gagueira é apenas um momento da fala.

Nesse contexto, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente, temos as considerações iniciais que a apresenta o trabalho ao leitor, justificando-o, marcando problematizações e objetivo. Em seguida, situamos, brevemente, algumas considerações sobre a fundação e estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Atendimen-

to à Gagueira (GEAG) na UNICAP. Posteriormente, discutimos a concepção de memória discursiva e/ou interdiscurso (memória social): designações teóricas, enquanto teoria e procedimento analítico deste trabalho. Logo após, apresentamos a Gagueira sob a perspectiva discursiva: uma relação direta com as condições de produção do discurso (CP) dos sujeitos. *A posteriori*, evidenciamos o percurso metodológico do trabalho. Junto a isso, trazemos à discussão do *corpus* discursivo dos sujeitos/participantes do GEAG/UNICAP. E, por último, materializamos as considerações finais.

O Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG) na UNICAP: “... a arte de viver e conviver”

A preocupação em se estudar grupos, em especial nas ciências humanas e da saúde, segundo Souza *et al* (2011), tomou força com o surgimento das grandes crises mundiais, época em que se tornou fundamental trabalhar com grupos, diante da escassez de agentes de saúde. Hoje, “além de possibilitar o atendimento de grandes demandas em serviços públicos, o grupo tem sua importância reconhecida na determinação do comportamento individual” (Souza *et al*, 2011, p. 140). Sob a mesma perspectiva, Friedman e Passos (2007, p.143) esclarecem que as concepções de grupo, de coletivo, de equipe, estão na ordem do dia. Entretanto, para que haja formação e desenvolvimento de grupos, Lucena *et al* (2018), chamam-nos a atenção, “para a importância de conhecer os diferentes papéis ocupados pelos seus atores/componentes para a geração de mudanças que ressignificam e levam a uma vida mais saudável” (Lucena *et al*, 2018, p. 124). Nesse contexto, torna-se relevante dizermos, segundo Friedman e Passos (2007) que há uma distinção entre grupo e agrupamento. De maneira que,

“o primeiro passa a existir a partir do momento em que as pessoas constroem uma representação interna de si e dos demais membros do grupo, passando a fazer parte do grupo interno de cada um”. Já o segundo, “está resumido e constitui-se, tão somente, por um conjunto de pessoas que convivem partilhando de um mesmo espaço” (Friedman; Passos, 2007, p.143).

Diante disso, a partir da assistência fonoaudiológica, integrante do programa social da UNICAP, constitui-se em atendimento institucionalizado, com funcionamento regular, desde 1981, como a primeira clínica-escola norte e nordeste do Brasil. Além dos serviços assistenciais, tal espaço tem se destacado por ser um ambiente voltado à pesquisa e ao desenvolvimento científico. Sendo, portanto, realizadas, frequentemente, pesquisas de alunos concluintes da graduação, além de estudos vinculados ao programa de base para a Iniciação Científica (Pibic-Católica) e aos cursos de pós-graduação *Lato e Stricto Sensu*, da Fonoaudiologia, Letras e de áreas afins (Azevedo, 2018b). À vista disso, esses estudos apontaram para a necessidade da criação de um grupo de extensão/apoio e, assim, formalizar um espaço de pesquisa e interação, que já se encontrava em funcionamento, embora em fase experimental, desde o segundo semestre de 2007. Todos esses resultados, então, levaram a UNICAP, através do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), e da graduação em Fonoaudiologia e Letras a desenvolverem pesquisas multidisciplinares, com destaque para a comunicação destinada a pessoas com alterações de linguagem, a saber, a gagueira, procurando preservar a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, norteadora das ações da comunidade universitária, num esforço continuado em busca da melhor qualidade (Azevedo, 2018b).

Com toda certeza, “a integração entre ensino-pesquisa-extensão favorece a ampliação do trabalho acadêmico e aproxima a universidade da sociedade, além de ampliar o senso crítico e destacar o lado social da prática acadêmica” (Silva; Resende, 2017, p. 37). Assim sendo, o GEAG² é fundado no 2º semestre de 2007, tendo como objetivo principal: promover um espaço de extensão, pesquisa e ensino, concernente à gagueira, por meio da formação de um grupo para apoiar a *sujeitos-gagos*, tal expressão com hífen, como já marcado, anteriormente, é porque compreendemos que ele (o *sujeito-gago*) foi constituído ideologicamente, assumindo uma *imagem de mal falante*, ainda na infância, e está nessa FD de *sujeito-gago*. Nesse sentido, a criação do GEAG, visa, especificamente, a promover a interação a partir da proposição de diversas práticas discursivas existentes na sociedade; descrever e analisar, em termos discursivos, a dinâmica interacional do grupo; trabalhar o funcionamento da linguagem dos *sujeitos-gagos*; possibilitar a interação entre as famílias dos *sujeitos-gagos* do grupo; escutar a família; construir um banco de dados para pesquisas ulteriores e desenvolver atividades de pesquisa em conjunto com a graduação e pós-graduação, em forma de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), IC (Iniciação Científica) e (Dissertações de mestrado e Teses de doutorado).

No GEAG, a questão da alta está bem atrelada à abordagem proposta por Friedman e Passos (2007), ou seja, não cabe ao terapeuta determinar o momento da alta do participante do grupo. Mas apontar a interpretação dos sinais oferecidos pelo participante, que deve falar sobre seu sofrimento e a relação que isso possa ter com sua perma-

2. Subdividido em grupos de: *crianças*, *família* dessas crianças; *adolescentes* (de 12 a 16 anos) e o de *adultos* (a partir de 18 anos), com reuniões semanais, todas as quartas-feiras, onde das 17.30h às 18.30h ocorrem sessões com as crianças e adolescentes e, em seguida, 18.30h às 20.00h, com adultos no laboratório de Práticas de linguagem. A cada quinze dias, também são realizadas reuniões com as famílias das crianças.

nência no grupo. Com isso, os sujeitos são, desde o começo do processo, convidados a assumirem sua alta. Cabe-lhes, portanto, trazer para o grupo, quando for o caso, a intenção de deixar de frequentá-lo, a pretensão ou não de retornar e seus motivos para tal. As estudiosas, ainda, reafirmam que sair do grupo em caso de pessoas que voltam, nem sempre é uma decisão de alta (Friedman; Passos, 2007; Azevedo, 2015; 2018a).

A concepção de memória discursiva e/ou interdiscurso (memória social): designações teóricas

No contexto discursivo, entre as várias concepções da AD, nos deparamos com memória, termo esse que, conforme Indursky (2011, p. 68), “sempre esteve presente no quadro da teoria da AD, muito embora, nos textos fundadores, esta nomeação ainda não tivesse tido lugar”. Nesse âmbito, “pensava-se sobre memória, mas sob outras designações, como por exemplo, repetição, pré-construído, discurso transversal, interdiscurso”. Nesse sentido, todas essas noções remetem, de uma forma ou de outra, à memória do dizer, quer dizer, “trata-se de diferentes funcionamentos discursivos através dos quais a memória se materializa no discurso” (Indursky, 2011, p.68). Assim sendo, entendemos, que entre os mencionados conceitos, memória discursiva e interdiscurso, por exemplo, aparecem como sinônimos e chegam a ser utilizados indistintamente (Pêcheux, 1988; 2010; Orlandi, 2013).

De maneira que, como constitutivo do discurso, temos o interdiscurso, definido como aquele que delimita o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente, determinando a FD com a qual o sujeito discursivamente se identifica (Pêcheux, 1988). Não raro, o funcionamento da ideologia tem como foco principal, a interpelação dos indi-

víduos em sujeitos de seu discurso. Na prática, realiza-se “através do interdiscurso e fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e significações percebidas – aceitas – experimentadas” (Pêcheux, 1988, p. 163). Portanto, o interdiscurso consiste na ressignificação do sujeito sobre o já dito³, o que remete ao intradiscurso, que é uma imposição da realidade do sujeito, um efeito do interdiscurso sobre si. Dentro da FD, o interdiscurso, aparece como “o conjunto das formações discursivas que trabalha com o repetível, com a ressignificação do sujeito sobre o já dito” (Leandro Ferreira, 2001, p. 18).

Nesse espaço, o processo histórico é base tanto da Formação discursiva (FD) como da ideologia. Em vista disso, entendemos que “há efeitos de sentidos entre locutores”. Tais efeitos resultam da relação de sujeitos que participam do discurso, dentro de certas circunstâncias e afetados pelas suas memórias discursivas (Orlandi, 2015, p. 14). Nessa conjuntura, constatamos que em AD, “o discurso é concebido como uma prática, e, como toda prática, constituído pela ideologia, que o entranha” (Orlandi, 1998b, p. 10). Em meio a essa dada conjuntura sócio-histórico, ideológica, “a memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso” (Orlandi, 2013, p. 29). Portanto, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso.

Notamos que há sempre outros dizeres, reconstruídos/elaborados pelos sujeitos em seus discursos (aquilo que se encontra na base do dizível). Disso, os ressignificamos em nossas palavras e podemos deduzir que há uma relação entre o já-dito e o que estamos dizendo. Diante das formulações apresentadas, constatamos que sim, ora memória

3. O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para compreendermos o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia (ORLANDI, 2013).

discursiva (ou do dizer) e interdiscurso nos parecem sinônimos. Mas, quando Indursky (2011) explica e esclarece-nos que há diferenças importantes entre as duas noções, passamos a entender que:

A memória discursiva é regionalizada, circunscrita ao que pode ser dito em uma FD e, por essa razão, é esburacada lacunar. Já o interdiscurso abarca a memória discursiva referente ao complexo de todas as FD. Em outras palavras, a memória que o interdiscurso compreende é uma memória ampla, totalizante e, por conseguinte, saturada (Indursky, 2011, p. 87-88).

À vista disso, percebemos que enquanto o interdiscurso aparece como o conjunto total de sentidos, de todos os dizeres, não as formulações exatamente como são ditas, mas os sentidos, possíveis e imagináveis, que estão presentes nesse espaço discursivo. Por sua vez, a memória do dizer, seria um recorte de cada/determinada FD deste interdiscurso, quer dizer, aquilo que vamos constituir. Na prática, por conseguinte, tal memória seria o recorte de elementos, de saberes, de sentidos do interdiscurso que vão caracterizar uma FD. Entretanto, “tanto memória discursiva como interdiscurso dizem respeito à memória social, *mas não se confundem*” (Indursky, 2011, p. 87-88, grifo nosso).

Gagueira sob a perspectiva discursiva: uma relação direta com as condições de produção do discurso (CP) dos sujeitos

A temática da gagueira engendra polêmicas entre diferentes públicos, e ao longo da história, vêm ganhando sentido na sociedade e seus respectivos contextos. Nessa conjuntura discursiva, Azevedo (2019a), afirma, com dados atuais do IBGE, que este número supera a população das cidades do Rio de Janeiro e Brasília juntas. Com isso, conclui

que a prevalência da gagueira é de 1% na população. Sendo assim, cerca de 2 milhões e 100 mil brasileiros gaguejam de forma crônica. Portanto, este número é maior do que a população de Curitiba, Recife ou Porto Alegre. De certo, na vasta literatura fonoaudiológica, há grupos que pesquisam a origem da gagueira na Neurologia, Genética e Psicologia Social, porém, não será este o foco do nosso trabalho.

A perspectiva discursiva na relação com a gagueira foi idealizada por Azevedo (2000; 2006) e desenvolvida por outros pesquisadores (Petrusk, 2013; Cavalcanti, 2016; Silva, 2016; 2021). Tratando-se, portanto, de um distúrbio da ordem do discurso, apresentando uma relação direta com os interlocutores, suas formações imaginárias (Fim), atreladas às condições de produção (CP), em suas relações de força, sentido e antecipação, com atuação de fatores biopsicossociais. Sendo assim, constituem, então, a FD de sujeitos-gagos e posição discursiva de sujeitos-gagos, produzida tendo em vista as supracitadas relações e, como efeitos, temos a materialização de pausas, bloqueios, hesitações e/ou prolongamentos.

Diante disso, por consequência, o *sujeito-gago* falará de uma forma ou de outra, dependendo do efeito que possa produzir em seu ouvinte. Constatamos, então, que os *sujeitos-gagos* para Azevedo (2013, p. 147) são aqueles “que apresentam, de antemão, a *certeza da gagueira* e que, antes mesmo de falarem, já estão certos de que a palavra será repetida, bloqueada, prolongada”. Pensar o *sujeito-gago* é refletir sobre uma proposta terapêutica que o tire deste lugar e o insira em outra situação de integração social: a de sujeito-fluente, considerando a fluência como relativa, porque não há fluência linear e é sempre relativa, tendo hesitações e repetições. Vale salientar que a gagueira é marcada pela previsão do *erro iminente*. Há uma *certeza a priori* deste *erro* e

é a partir da possibilidade de errar que o *sujeito-gago* opta por tentar evitá-lo ou adiá-lo (Azevedo, 2000; 2006; 2013; 2018a, grifos nossos).

Nessas condições, Friedman (2018c, s/p), explica que a gagueira se refere a momentos nos quais um falante sabe o que quer dizer, que palavras usar. Mas sente vergonha, medo, falta de confiança em sua capacidade de pronunciá-las fluentemente, apresentando características como: interrupções tensas do fluxo da fala ou travas, interposição de sons ou palavras desnecessários, repetições do já dito (Friedman, 2014). Com isso, disfluência e gagueira são duas condições de fala bem diferentes. No uso atípico da linguagem, naquilo que poderíamos chamar de gagueira, há uma cobrança social no sentido de que devemos mostrar uma suposta fluência absoluta/ideal, sem deslizos, pausas e/ou hesitações.

Nas palavras de Scarpa (2007), “a mesma língua ou as relações do sujeito com a mesma língua que gera(m) a fluência, a gramática, gera(m) também a disfluência, o lapso”, mas não provocam o mesmo efeito em um – efeito de fala gaga - e em outro – efeito de fala não gaga (Scarpa, 2007 p. 178). Nesse sentido, quando consideramos a gagueira pelo caminho discursivo, pode-se vê-la, “como um *distúrbio multidimensional* com atuação de *fatores biopsicossociais*”, pois temos um sujeito advindo do meio social, cujos momentos de gagueira estão vinculados a tais fatores (Azevedo, 2019a, p. 119, grifos nossos). Acerca disso, Petrusky (2013, p.15) afirma que um distúrbio “trata-se de uma interrupção de uma continuidade (da fala), assim, o sujeito que gagueja é fluente e apresenta momentos de gagueira e não o inverso” (Petrusky, 2013, p. 15).

Percurso metodológico: o passo a passo da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Práticas de Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco (PPGCL-UNICAP), 7º andar, Bloco G4, sala C3-D7. Nesse espaço, está circunscrito o Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG), que atende aos sujeitos/participantes. Para este artigo, utilizamos dados de dois [02] participantes da pesquisa: o primeiro sujeito, coletamos entre agosto de 2014 a dezembro de 2017. Já o segundo, realizamos entre agosto de 2016 a dezembro de 2017. Para isso, contamos com a atuação dos pesquisadores (coordenadora do grupo, segunda autora e do primeiro autor, à época, doutorando em Ciências da Linguagem), bolsistas da graduação em Fonoaudiologia e de alunos voluntários. Nesse contexto, realizamos uma pesquisa qualitativa, porque “observa o fato no meio natural [...], defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (André, 2008, p. 17). Atrelado a isso, um estudo longitudinal (prospectivo e/ou retrospectivo), propiciando uma sequência temporal para estudar um processo ao longo do tempo, investigando mudanças (Hochman *et al*, 2005).

Esclarecemos que a pesquisa faz parte de um projeto maior da segunda autora (à época, orientadora de doutorado), intitulado: *Aquisição e distúrbios de Linguagem sob a ótica linguístico-discursiva*, submetido e aprovado sua execução pelo CEP/UNICAP, de acordo com o Parecer Nº: 2.926.024 – CAAE: 94030818.2.0000.5206. Ressaltamos, que os já “citados” participantes desse trabalho, uma moça de 45 anos e um rapaz de 22 anos, foram selecionados mediante contato

prévio, atendendo aos critérios abaixo, em que deveriam: a) participar das sessões do GEAG, que ocorre semanalmente às quartas-feiras, das 18h30 às 20h; b) ser de faixa etária acima de 18 anos e c) aceitar livremente a participação na pesquisa e assinar o termo de livre consentimento e aceitação (TCLE).

Diante disso, após coleta de dados no grupo de extensão/apoio, procedemos com transcrições das falas dos sujeitos e fizemos o registro textual escrito/digitalizado (*corpus* empírico), com posterior análise do discurso dos participantes. Constatamos, assim, que é através do trabalho do analista de remeter-se ao texto, que temos acesso ao discurso, pois esse faz referência a determinadas formações discursivas. À vista disso, “a AD não está interessada no texto em si como objeto final da sua explicação, mas como unidade que lhe permite ter acesso ao discurso” (Orlandi, 2013, p.72). A partir desse *corpus*, procedemos com a composição dos recortes discursivos, “fragmento correlacionado de linguagem – e – situação de interlocução (...), que é o da ideologia”. Em síntese, a análise foi realizada metodologicamente, a partir dessa noção, “não como informação, mas como unidade discursiva, conceito que acolhe o processo de interação e relação com o mundo pela e na linguagem” (Orlandi, 2011, p. 138-140). Tais questões já são uma marca de interpretação e, ao analista, é impossível analisá-lo à distância (Pêcheux, 1994).

A seguir, trataremos de analisar o *corpus* do trabalho, composto por sequência discursiva, organizando o conjunto dos recortes discursivos, que estão expostos na tabela, apresentando os sujeitos da pesquisa investigados (**Antônio e Beatriz**), que, por questões éticas, receberam tais nomes fictícios, respeitando, com isso, a privacidade desses participantes. Já os pesquisadores (**P**) e os números complementares, a tais sujeitos, são os segmentos discursivos, isto é, cada momento de fala

dos sujeitos/participantes, **marcados em negrito**, o que nos parece mais evidente. Por fim, ainda quanto às considerações éticas, como já afirmado, utilizamos nesta pesquisa/estudo, o TCLE. Para tanto, toda leitura precisa de um instrumento teórico-metodológico para que se efetue, e à luz da AD, pudemos constituir o *corpus* discursivo que nos levou à eleição do recorte discursivo da pesquisa e posterior análise com base nos procedimentos do próprio artefato teórico-metodológico (Orlandi, 1996). Dessa maneira, trataremos, agora, de identificar elementos da memória do dizer nos processos discursivos dos sujeitos em grupo.

SEQUÊNCIA DISCURSIVA
Grupo de Extensão/Apoio: GEAG UNICAP
P. Se eu for falar, eu vou gaguejar, então, eu tenho que resumir o que eu tenho pra dizer, falar poucas palavras, me expor menos. E isso é pior, porque eu vou alimentando aquela imagem de incapacidade, de que eu sou um mal falante [...] Você já fez parte do grupo?
Antônio 1. Meu nome é Antônio. Eu mesmo, quando eu era mais pequeno, a minha mãe era pra levar eu pra me tratar, né? [...]. No meu período todinho quando eu era pequeno eu gaguejava muito. Ela dava carão em eu quando eu era mais novinho. Até uns 15, 16 anos [...].
Antônio 2. [...] Aí, com minha mãe, meus tios, primos, aí eu respiro fundo, [...], porque eles sabe que eu sou isso. Aí, é bom porque eles não ri de mim, não zomba, porque eles sabe da minha dificuldade que eu tenho de falar. Na verdade, já foi mais pior na minha casa, minha mãe mandava eu fazer isso e não saia, aí ela: calma, Antônio, respire, repita de novo.
Antônio 3. [...] Eu quero me curar, quero ficar bom, tenho vergonha de ser gago. Quero ficar bem mesmo, assim, falando fluente ou gaguejando [...].

Antônio 4. [...], vocês viam, né, **como eu cheguei aqui gago? Pra baixo, cabeça baixa e realmente não falava nada.** E já faz sete meses, né, que eu vim pra cá, né, [...]. **Antes mesmo quando me chamavam de gaguinho, isso é muito chato.** Uma vez mesmo um menino me chamou assim, minha mãe disse: vá lá agora e diga que seu nome é Antônio.

P. A gente queria que vocês se apresentassem [...] Não estabelecemos uma ordem [...] O grupo é um espaço de significação e de ressignificação. Uma pena que algumas pessoas não saibam valorizar a importância da frequência.

Beatriz 1. Eu, eu assim, eu, eu não conhecia, o grupo, aí, [...] eu to numa nova faculdade, em uma nova pós-graduação e é justamente na área jurídica, **o que é me exige muito na fala, porque eu me cobro muito [...].** Aí, [...] foi justamente em junho, eu liguei pra cá, falei com você, aí eu disse: **eu quero realmente ficar boa, melhorar, superar isso, ficar boa disso,** né, e assim, espero ser é, bem aceita por todos e espero que seja bom [...].

P. Já está sendo bem aceita!

Beatriz 2. [...] **Eu sou gaga desde muito tempo, desde a adolescência. Já teve épocas que eu fui pra fono e tava há um bom tempo sem mexer nisso, aí, quis procurar melhoras.** [...] Eu já fiz dois cursos de oratória e, aí, eu vou lá na frente, no palco todo espelhado, falar no microfone na frente de todo mundo, **aí eu disse: eu to aqui porque eu sou gaga, e falo, falo e ninguém fica, mas não é gaga, sim, assim, mas eu sou gaga.**

Beatriz 3. Comigo acontece assim: como eu geralmente converso bem com os professores, eu faço perguntas, eu converso bem, então, como tá num período novo, **eles não pegam que eu sou gaga, e eu do meu jeito assim, eu tenho muita expectativa em mim.**

P. O problema é que você tem essa imagem negativa de si mesma [...] Eu gaguejo, mas não tenho essa imagem negativa de mim, eu não me vejo como gago e gaguejo. Precisamos discutir as situações em que você gagueja, porque eu gaguejo, mas não me vejo como gago.

Ao entendermos o interdiscurso como o conjunto total de todos os sentidos, possíveis e imagináveis, traz à tona a memória do dizer social, um recorte de cada/determinada FD, daquele interdiscurso, pois se trata daquilo que constituímos uns dos outros. A partir de tais formulações, entendemos quando o pesquisador, em dada sessão do GEAG,

dia 10 de agosto de 2014, como elementos dessa memória do dizer, ecoa: *“se eu for falar, eu vou gaguejar, então, eu tenho que resumir o que eu tenho pra dizer, falar poucas palavras, me expor menos. E isso é pior, porque eu vou alimentando aquela imagem de incapacidade, de que eu sou um mal falante [...]”*. Com isso, torna-se possível compreendermos que o interdiscurso, enquanto memória social, o puro já dito nas formações discursivas (FD), trabalha com o repetível dos dizeres que são perpetuados pelos sujeitos ao longo dos tempos, uma vez que, a memória discursiva, como salienta Indursky (2011), diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Isto significa que ela diz respeito aos enunciados que se inscrevem nas FDs, no interior das quais ele recebe seu sentido. Diante disso, ao longo da análise de toda esta sequência discursiva, poderemos constatar a existência histórica de cada dizer, através dos segmentos dos sujeitos em seus respectivos enunciados inscritos, a saber, na FD de *sujeitos-gagos*. Sendo assim, inicialmente, o sujeito **Antônio 1**, revela como um dos elementos da memória discursiva: ***“eu mesmo, quando eu era mais pequeno, a minha mãe era pra levar eu pra me tratar, né? [...]. No meu período todinho quando eu era pequeno eu gaguejava muito. Ela dava carão em eu quando eu era mais novinho. Até uns 15, 16 anos [...]”***. A partir dessa afirmação, partimos do princípio de que, sua mãe ***“dava carão”***, porque ele (o sujeito **Antônio**) inscrevia-se na posição discursiva de *sujeito-gago*, dentro de casa e ela (a mãe), na sua ilusão de fluência perfeita, ideal, não poderia deixar/aceitar que o filho gaguejasse. Dessa maneira, percebemos que, se a memória discursiva se refere aos enunciados que se inscrevem em uma FD, “isto significa que ele diz respeito a todos os sentidos, como é o caso do interdiscurso, mas aos sentidos autorizados pela Forma-Su-

jeito no âmbito de uma FD”. Mas não só a memória discursiva, também diz respeito aos sentidos que devem ser refutados, logo aponta para o que não pode ser dito na referida FD (Indursky, 2011, p.66-67). Ou seja, ao materializar os enunciados, no seio de uma determinada FD, os sentidos poderão ser aceitos ou reprovados pelos sujeitos, via a memória discursiva.

Nesse sentido, no encontro do dia 03 de setembro de 2014, quando o sujeito **Antônio**, assevera no segmento discursivo **2**: “[...] *ai com minha mãe, meus tios, primos, ai eu respiro fundo, [...], porque eles sabe que eu sou isso*. Ai, é bom porque eles não ri de mim, não zomba, porque *eles sabe da minha dificuldade que eu tenho de falar. Na verdade, já foi mais pior na minha casa, minha mãe mandava eu fazer isso e não saia, ai ela: calma, Antônio, respire, repita de novo*”. O sujeito deixa-nos claro mais um elemento de sua memória do dizer, pois, aquilo que foi “ditado” por sua mãe e fixado por ele, tornou-se aceito e repetível ao longo de sua vida, trazendo ressignificação dele sobre o “já dito”. Tal constatação, portanto, determinou a FD de *sujeito-gago* com a qual passou a se inscrever, delimitando a sua identificação (forma-sujeito) no conjunto dos seus dizeres histórica e linguisticamente. Isso pode ser confirmada quando **Antônio 3**, revela no encontro do dia 12 de novembro de 2014: “[...] *Eu quero me curar, quero ficar bom, tenho vergonha de ser gago. Quero ficar bem mesmo, assim, falando fluente ou gaguejando [...]*”.

Ao continuar analisando os discursos, em 18 de fevereiro de 2015, deparamo-nos, ainda, com o sujeito **Antônio**, lembrando e mobilizando elementos de sua memória do dizer no segmento discursivo **4**: “[...] *vocês viam, né, como eu cheguei aqui gago? Pra baixo, cabeça baixa e realmente não falava nada E já faz sete*

meses, né, que eu vim pra cá, né, [...] Antes mesmo quando me chamavam de gaguinho, isso é muito chato. Uma vez mesmo um menino me chamou assim, minha mãe disse: vá lá agora e diga que seu nome é Antônio". Observamos que ele aponta para uma memória social que revela a sua inscrição na FD de *sujeito-gago*, mostrando-o *gago*, silenciado, sendo reconhecido assim pela instância social, que, por desconhecimento e desinformação dissemina dizeres totalmente equivocados em relação à gagueira. Entretanto, através dos dizeres desse sujeito, podemos apontar um processo de mudança de posição discursiva de *sujeito-gago* que culminará mais adiante para a posição discursiva de *sujeito-fluente*. Isso posto, é relevante dizermos que o GEAG tem também o seu papel no desencadear dessa mudança de posição discursiva. Contribuindo, sobremaneira, no sentido de fazer os participantes perceberem, por exemplo, de que todos possuem fluência. Quando, na verdade, o desejo desordenado de não quererem gaguejar, acaba contribuindo para o não entendimento de que fluir e desfluir "*são faces da mesma moeda*" (Scarpa; Fernandes-Svartsman, 2012, p. 01, grifo nosso). Portanto, o grupo, ao longo do tempo, procurou ressignificar à possibilidade de observarem a fluência, valorizando esses momentos. Diante disso, constatamos que estudar a gagueira sob a perceptiva discursiva é não considerá-la como doença, ser *anormal*, mas entender que gaguejar parte do processo natural de linguagem, em sua materialização através de pausas, prolongamentos, bloqueios e/ou hesitações e isso não torna a comunicação menos clara, eficiente.

Participando de uma das sessões em grupo, mais precisamente, 03 de agosto de 2016, circunscrevemos os discursos do sujeito **Beatriz**, materializados através dos segmentos discursivos a seguir, onde, *a priori*, é solicitado que se apresentassem. Nessa ocasião, é explicado que o grupo trata-se de um espaço permeado por significação e de res-

significação. Assim sendo, **Beatriz 1**, argumenta: “eu, eu assim, eu, eu não conhecia, o grupo, aí, [...] eu to numa nova faculdade, em uma nova pós-graduação e é justamente na área jurídica, **o que é me exige muito na fala, porque eu me cobro muito [...]**. Aí, [...] foi justamente em junho, eu liguei pra cá, falei com você, aí eu disse: **eu quero realmente ficar boa, melhorar, superar isso, quero ficar boa disso, né, e assim, espero ser é, bem aceita por todos e espero que seja bom**”. Lembremos que o trabalho do Grupo de Extensão/Apoio é muito válido pela troca de experiências, onde acabamos aprendendo a enfrentar situações que antes achávamos que não conseguiríamos. Nesse espaço, vemos os integrantes enfrentando e percebendo que a gagueira não é limitação para nada. O GEAG, desde a sua fundação, 2007, tem perpetuado discursos que estimulam os sujeitos a enfrentarem e, assim, diminuírem o *peso* que o lugar que a gagueira ocupa na FD de *sujeito-gago*: doença, anormalidade, incapacidade e impossibilidade àqueles que ocupam a posição discursiva de *sujeitos-gagos*. Como o sujeito anterior, tendo os discursos em análise, **Beatriz**, também acredita em dizeres que foram formulados ao longo de sua vida, porque como constitutivo do discurso, temos o interdiscurso, definido como aquele que delimita o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente, determinando a FD com a qual o sujeito discursivamente se identifica (Pêcheux, 1988). Toda essa disseminação é fruto do unido de sentidos e dizeres de um interdiscurso que estão presentes nesse espaço discursivo.

Na prática, por consequência, temos a memória social que constrói e recorta de tal FD, aquilo que o interdiscurso vem constituindo, por exemplo, de A em relação a B sobre isto ou aquilo. Em vista disso, a memória social acaba determinando, por exemplo, a identificação (forma-sujeito) na FD de *sujeito-gago* e a sua determinada posição

discursiva de *sujeito-gaga*, instituída pela inculcação de discursos que acreditam em padrões de uma suposta fluência ideal, quer dizer, “já ditos”, que foram “pré-construídos”, fazendo com que o sujeito se cobre e tenha uma exigência maior em termos de fala, acreditando que necessita melhorar, superar a fala gaguejada, sendo elementos da memória do dizer de **Beatriz 2**: “[...] ***Eu sou gaga desde muito tempo, desde a adolescência. Já teve épocas que eu fui pra fono e tava*** há um bom tempo sem mexer nisso, aí, quis procurar melhoras [...]. *Eu já fiz dois cursos de oratória e, aí, eu vou lá na frente, no palco todo espelhado, falar no microfone na frente de todo mundo, aí eu disse: eu to aqui porque eu sou gaga, e falo, falo e ninguém fica, mas não é gaga, sim, assim, mas eu sou gaga*”. Diante disso, o interdiscurso consiste na ressignificação do sujeito sobre o já dito, o que remete ao intradiscurso, que é uma imposição da realidade do sujeito, um efeito do interdiscurso sobre si. Dentro da FD, o interdiscurso, aparece como “o conjunto das formações discursivas que trabalha com o repetível, com a ressignificação do sujeito sobre o já dito” (Leandro Ferreira, 2001, p. 18).

O Grupo de Extensão/apoio, GEAG UNICAP, em sua essência de dinâmica grupal, lembra-nos o contexto social em suas interações discursivas. Sobretudo, “a configuração do grupo pressupõe que os sujeitos assumam uma posição de interlocutores uns dos outros e, sendo assim, a condição de sujeitos na dinâmica do grupo” (Machado *et al*, 2007, p.63). Dessa forma, percebemos, então, na reunião do dia 14 de setembro de 2016, quando o sujeito **Beatriz**, expõe no segmento discursivo **3**: “*comigo acontece assim: como eu geralmente converso bem com os professores, eu faço perguntas, eu converso bem, então, como tá num período novo, eles não pegam que eu sou gaga, e eu do meu jeito assim, eu tenho muita expectativa em mim*”.

Portanto, ao afirmar que conversa bem com os seus professores, certamente, isso acontece quando o sujeito não se preocupa em mostrar-se plenamente fluente, ou pensar na gagueira, como é sempre colocado nas reuniões em grupo.

Percebemos que a grande questão está ancorada devido a sua inscrição na FD de *sujeito-gago*. Gerando, com isso, sua posição discursiva de *sujeito-gago*, fazendo com que tenha **“muita expectativa”** em relação à sua fala gaguejada e fique se autocontrolando, ou seja, temos aí, um interdiscurso (memória social), apresentando e disseminando um conjunto de dizeres que cristalizam a gagueira enquanto *erro*, fazendo então, com que o sujeito veja-se como incapaz. Entretanto, como relato de experiência, o próprio pesquisador explica que o problema tem relação com a imagem negativa que tal sujeito tem de si mesmo. Além disso, revela que gagueja, mas não tem essa imagem negativa de si, afirmando, *“eu não me vejo como gago e gaguejo”*, por fim, convida-o para discutir as situações em que **Beatriz** gagueja. Entendemos, assim, então, que o interdiscurso é a instância de formação, repetição e transformação dos elementos de saber de uma FD, em função das posições ideológicas que ela representa em uma conjuntura determinada (Courtine, [1981] (1995)).

Considerações finais

É a partir da inserção/participação nos diversos grupos, a saber: sociais, familiares, religiosos e profissionais que os sujeitos crescem a partir dos diálogos estabelecidos, tendo em vista o processo de interação que os constitui. Na prática, os sujeitos mobilizam dizeres, reverberam discursos e materializam diferentes funcionamentos discursivos em seus respectivos contextos. Tendo em vista, portanto, a memória

social, que é regularização de sentidos. Nesse contexto, os sujeitos são o resultado das discursivizações das formações imaginárias, vinculada às condições de produção em que se encontram circunscritos.

O nosso trabalho, enquanto um recorte da tese de doutorado, aplicou-se em grupo de extensão/apoio. Sabendo que nos estudos da gagueira, existem postulações que veem os sujeitos em sua amplitude, não deixando de considerar a sua linguagem. Portanto, debruçamo-nos em relação ao estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva, uma vez que o sujeito, a linguagem, a ideologia, a história e os sentidos devem ser pensados em movimento. Tal constatação, ficou evidente a partir do objetivo deste artigo, a saber: identificar elementos da memória do dizer nos processos discursivos dos sujeitos em grupos. Mostramos, conforme o discurso dos sujeitos (**Antônio e Beatriz**), de que a gagueira seja na infância, adolescência, até a fase adulta foi vista como *erro, doença, incapacidade, anormalidade*, pois a *ideologia do bem falar*, ao interpelar, inicialmente, família e escola, seguiu assujeitando-os. Construindo-se *uma imagem estigmatizante de falante* entre os sujeitos pesquisados. Toda essa disseminação é fruto do unido de sentidos e dizeres de uma memória discursiva e/ou interdiscurso (ambos constituem a memória social) que estão presentes no espaço discursivo.

Revelando assim, a existência histórica e linguística de cada dizer, determinando a posição discursiva de *sujeitos-gagos*. Reverberando como elementos da memória discursiva/do dizer ao longo do tempo: gagueira como doença (**Antônio e Beatriz**). Com isso, a memória do dizer social mobiliza discursos que constituímos uns dos outros, evidenciando-se como resultado de discursivizações das formações imaginárias. Na prática, a memória social construiu e recortou da FD de *sujeito-gago*, aquilo que o interdiscurso ajudou na constituição dos sujeitos sobre isto ou aquilo.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 15.ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

AZEVEDO, N. P. S. G. *Uma análise discursiva da gagueira*: trajetórias de silenciamento e alienação na língua. Dissertação de Mestrado. (Mestrado em Fonoaudiologia), – PUC-SP, 2000.

AZEVEDO, N. P. S. G. *A gagueira sob a perspectiva linguístico-discursiva*: um olhar sobre a terapia. Tese de doutorado. (Doutorado em Letras e Linguística) UFPB - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

AZEVEDO, N. P. S. G. *Uma análise discursiva de sujeitos com gagueira*. In: Mariani, Bethania; Medeiros, Vanise.(orgs.). Gragoatá (UFF), v. 02, p. 145-166, 2013. Disponível em: <http://www.gragoata.uff.br/index.php/gragoata/article/view/56>. Acesso em: 10 de set. de 2015.

AZEVEDO, N. P. S. G. *Um estudo da gagueira sob a perspectiva discursiva*. Revista Prolíngua; Volume 10 - Número 1 - jan/fev, p. 209-220, 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/27599/14838>. Acesso em: 28 de mai. de 2017.

AZEVEDO, N. P. S. G. *Uma análise discursiva de sujeitos com afasia e gagueira*. Revista Linguagem & Ensino (UCPel), v. 21, p. 433-463, 2018a. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/1672>. Acesso em: 17 de abr. de 2018.

AZEVEDO, N. P. S. G. *Projeto de Extensão do Grupo de Estudos e Atendimento à Gagueira (GEAG)*. Universidade Católica de Pernambuco, 2018b.

AZEVEDO, N. P. S. G. Disfluências. In: FERREIRA, T. *Manual Prático dos Distúrbios da Comunicação Oral no Adulto e Idoso*. Ribeirão Preto, SP: Editora Booktoy, p. 119 a 127, 2019a.

BECHELLI, L. P. C.; SANTOS, M. A. *O terapeuta na psicoterapia de grupo*. Rev. Latino-am Enfermagem, Ribeirão Preto, v. 13, p.249-54. Mar./abr., 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So104-11692005000200018. Acesso em: 14 de jul. de 2014.

CAVALCANTI, M. C. G. P. *O trabalho linguístico-discursivo em um grupo de estudos e atendimento à gagueira infantil (GEAGi) com pais de crianças identificadas como gagas*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), 2016.

COURTINE, J. J. Analyse du discours politique (le discours communiste adresse aux chretiens). In: *Langages* n.62, Paris: Larousse, Juin 1981, p.43 (com Prefácio de Michel Pêcheux; “Análise do discurso político”, tradução de Maria Alice Maciel Alves para pós-graduandos da PUCRS: mimeo, 1995).

FRIEDMAN, S.; PASSOS, M. C. O grupo terapêutico em fonoaudiologia: uma experiência com pessoas adultas. In: SANTANA, A. P. *Et al* (orgs.) *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus, p.143-153, 2007.

FRIEDMAN, S. Fluência: um acontecimento complexo. In: DMB. Limongi SCO, editores. *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Rocca, 2014.

FRIEDMAN, S. *A Gagueira e o Mito da Fluência Absoluta*. Disponível em: https://www.gagueiraesubjetividade.info/gagueira_mito_fluencia_absoluta.php. Acesso em: 31 de out. de 2018c.

HOCHMAN, B. *Et al*. *Desenhos de pesquisa*. Acta Cirúrgica Brasileira - Vol 20 (Supl. 2) 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So102-86502005000800002. Acesso em: 05 de nov. de 2016.

INDURSKY, F. A memória na cena do discurso. In: INDURSKY, F. *Et al*. (org.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, p. 68-88, 2011.

LEANDRO FERREIRA, M. C. *Glossário de termos do discurso*. Análise de discurso, Instituto de letras, UFRGS. Porto alegre, p. 18-21, 2001.

LUCENA, J. A. *Et al.* Atendimento em grupo na fonoaudiologia. In: ARAÚJO, A. N. *Et al* (orgs.). *Questões contemporâneas da clínica fonoaudiológica*. Recife: ed. Universitária da UFPE, p.106 a 124, 2018.

MACHADO, M. L. C. A. *Et al.* A terapêutica grupas na clínica fonoaudiológica voltada à linguagem escrita. In. SANTANA, A. P. *et al.* (orgs). *Abordagens grupais em fonoaudiologia: contextos e aplicações*. São Paulo: Plexus, p. 63, 2007.

ORLANDI, E. P. *Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 18 a106, 1996.

ORLANDI, E. P. *A leitura e os leitores*. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 10-75, 1998b.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, p. 12 a 245, 2011.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, p. 07 a 90, 2013.

ORLANDI, E. P. Análise de discurso. In: LAGAZZI, S.; ORLANDI, E. P. (orgs.). *Discurso e textualidade*. 3 Ed, Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 13 a 76, 2015.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni Orlandi, Campinas, SP: Editora da UNICAMP, p. 68 a 214, 1988.

PÊCHEUX, M. “ler o arquivo hoje”. In: ORLANDI, E. P. (org.). *Gestos de leitura, da história no discurso*. Campinas, Ed. Da Unicamp, 1994.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des) conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (org.). *Um mapa da ideologia*. Tradução Vera Ribeiro. – Rio de Janeiro: Contraponto, p. 148-150, [1996] 2010.

PETRUSK, L. S. S. *Uma análise linguístico-discursiva de sujeitos que gaguejam participantes de terapia fonoaudiológica em grupo*. Mestrado em Ciências da Linguagem (Dissertação). Recife: UNICAP, 2013.

SCARPA, E. M. (Ainda) sobre o sujeito fluente. In: Lier-de-Vitto, M. F. (Org.). *Sobre a Aquisição, Patologias e Clínica de Linguagem*. São Paulo, Editora da PUC-SP, p. 178, 2007.

SCARPA, E. M.; FERNANDES-SVARTSMAN, F. *A estrutura prosódica das disfluências em português brasileiro*. Cadernos de Estudos Linguísticos - (54.1), Campinas, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636969/4691>. Acesso em: 17 de abr. de 2018.

SILVA, C. S. *A mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva*. Dissertação de mestrado. (Mestrado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco. (UNICAP), 2016.

SILVA, C. S.; AZEVEDO, N. P. S. G. *A mudança de posição na formação discursiva em sujeitos com gagueira: uma análise discursiva*. *Revista a Prolíngua*, Volume 12 - Número 1 - mar/ago de 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/36629/18571>. Acesso em: 26 de set. de 2018.

SILVA, C. S. *“Romper a incabível prisão...”: o processo de mudança de posição discursiva de sujeito-gago para sujeito-fluente*. Tese de doutorado. (Doutorado em Ciências da Linguagem). Universidade Católica de Pernambuco. (UNICAP), 2021.

SILVA, T. L.; RESENDE, G. S. L. *A docência no ensino superior: ensino, pesquisa e extensão*. *Revista FACISA On-line*. Barra do Garças – MT, vol.6, n.2, p. 32- 46, jul. - dez. 2017. Disponível em: <http://periodicos.faculdadecathedral.edu.br/revistafacisa/article/viewFile/219/157>. Acesso em: 15 de jun. de 2019.

SOUZA, A. P. R. *Et al.* *O grupo na fonoaudiologia: origens clínicas e na saúde coletiva*. Revista CEFAC. 2011 Jan-Fev; 13(1):140-151. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151618462011000100017. Acesso em: 12 de fev. de 2018.

Recebido em: 24/01/2025

Aprovado em: 06/05/2025

Licenciado por



Escrita Policial em Língua Inglesa: uma proposta de ensino de línguas com tarefas em aulas virtuais

Police Writing in English: a task-based language teaching proposal in virtual classes

 Rilane Ferreira de Santana

 Adrielle Loula Lopes

 Juliane Regina Trevisol

Resumo: Diante do potencial das ferramentas digitais no cenário contemporâneo, especialmente em contextos educacionais intensificados pela era pós-pandemia da COVID-19, este trabalho propõe uma sequência de atividades pedagógicas que utiliza narrativas policiais no ensino de inglês como língua adicional, com foco no desenvolvimento da escrita. A sequência, explorada inicialmente no Estágio Supervisionado, segue as premissas da abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas (Ellis, 2003; Nunan, 2004), tendo o aluno como o elemento central na sala de aula. Por meio da proposta, discute-se a possibilidade de se desenvolver, de modo integrado, habilidades de leitura e escrita na língua inglesa, fazendo uso de tecnologias digitais e instigando o envolvimento dos alunos como agentes ativos no processo de aprendizagem. Como resultados, durante sua implementação, percebeu-se um grande engajamento dos alunos tanto nas discussões sobre os contos

Rilane Ferreira de Santana. Graduada; Universidade do Estado da Bahia; rilanefer2@gmail.com

Adrielle Loula Lopes. Graduada; Universidade do Estado da Bahia; drica.loula@gmail.com

Juliane Regina Trevisol. Doutora; Universidade do Estado da Bahia; jtrevisol@uneb.br

lidos quanto nas produções escritas realizadas em língua inglesa. Por fim, espera-se que os resultados positivos observados durante a aplicação dessa proposta possam ser adaptados com outros públicos em outros contextos.

Palavras-chave: Narrativas policiais. Escrita em inglês. Ensino de línguas em-
basado em tarefas. Prática pedagógica.

Abstract: Understanding the potential of using different digital tools in the contemporary world, even more in educational environments during this post-pandemic era of COVID-19, this article aims to present a sequence of activities using police narratives for classes of English as an additional language whose main focus is on writing. The sequence, initially implemented during Teacher Practicum, was organized following the task-based language teaching approach (Ellis, 2003; Nunan, 2004), which has the student as the center of the classroom. Through this pedagogical proposal, we discuss the possibility of developing reading and writing skills in an integrated manner, incorporating digital technologies and placing learners as active agents in their foreign/additional language learning process. Results of the implementation have shown a great engagement of students not only regarding the discussion moments of the short stories read but also on their written productions in English. Finally, we hope that the positive results observed with the implementation of this proposal may be also replicated in other contexts and with other groups of learners.

Keywords: Police narratives. English writing. Task-based language teaching. Teaching Practice.

Introdução

Os textos literários têm sido grandes aliados no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua inglesa, uma vez que a literatura está presente no nosso cotidiano e pode vir a auxiliar - e até motivar - tal processo. Por meio dela, faz-se possível que um aluno amplie seu voca-

bulário na língua estrangeira e entenda a estrutura do texto trabalhado, dentre outros elementos. E muito deste trabalho literário pode ser feito com uso de recursos e tecnologias digitais e fora da sala de aula, por exemplo, sendo uma possibilidade o uso do Google Sala de aula (Google Classroom) para socializar materiais para leitura, vídeos e atividades. Além disso, a leitura na língua materna (L1) e na língua estrangeira (LE ou L2) compartilha várias características — por exemplo, o conhecimento do leitor das tipologias de texto, do conteúdo ou assunto do texto, ou seu grau de conhecimento linguístico (e.g., conseguir identificar palavras cognatas no texto de LE pode lhe ser de grande valia no processo de leitura) —, o que pode fazer com que algumas estratégias usadas na L1 possam servir também para a leitura na L2 (e.g., como a consideração do contexto para compreender algo no texto). Neste sentido, se faz necessário repensarmos metodologias de ensino que possibilitem o uso de textos literários como forma de aprendizagem de língua inglesa, uma vez que, como percebido especialmente durante o período da pandemia do COVID-19, o contexto educacional passou por mudanças — dentre as quais podemos citar escolas fechadas para evitar contágios, aulas presenciais suspensas, e professores e alunos precisando lidar, emergencialmente, com novas formas de ensinar e aprender, buscando criar atividades e promover aulas em ambientes virtuais (pelo Google Meet ou outras plataformas) ou produzindo vídeos sobre temas dos conteúdos a serem trabalhados (gravados e disponibilizados por e-mail, pelas páginas virtuais das escolas, por grupos dos alunos no WhatsApp) e atividades sendo repensadas em formatos digitais (socializadas via Google Classroom, Moodle, ou outras plataformas) — e pôde, assim, explorar uma nova modalidade de ensino: a remota.

No contexto brasileiro não foi diferente. Os modos de se ensinar e aprender - até então predominantemente presenciais - precisaram se

adequar às alternativas existentes nos diversos contextos educacionais considerando a necessidade de desenvolver uma nova competência: a de saber conviver nos espaços digitais ao qual nos movemos, de respeitar a diversidade e as diferentes opiniões (Moran, 2007). O ensino remoto transformou, de maneira inevitável, as dinâmicas de aprender e ensinar em instituições públicas e privadas, possibilitando que as atividades pedagógicas fossem propostas e retomadas em formato não presencial. Assim, educadores de diversas áreas de conhecimento tiveram que repensar novamente suas práticas e, em um curto espaço de tempo, (re)planejar aulas e propor (novas) formas de ensinar e aprender por meio de encontros virtuais, com atividades síncronas e assíncronas, fazendo assim uso de recursos e tecnologias variadas do mundo digital que estivessem ao alcance do aluno.

Inserido neste contexto e buscando criar possibilidades de ensinar e aprender a língua inglesa (LI) também de modo remoto (ou híbrido), o presente trabalho apresenta uma sequência de atividades pedagógicas com o uso de narrativas policiais para aulas de inglês. A proposta, a ser aqui descrita de modo detalhado, busca favorecer o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em inglês de modo integrado e fazendo uso de tecnologias digitais.

A sequência - entendida aqui como um ciclo de tarefas - foi planejada seguindo os fundamentos da abordagem de ensino de línguas baseado em tarefas (ELBT, do inglês task-based language teaching, TBLT; Ellis, 2003; Nunan; 2004; Skehan, 1996), abordagem esta com viés comunicativo, a qual busca ampliar as possibilidades de agência do aprendiz em seu processo de aprendizagem, fomentando assim sua autonomia e maior engajamento nas atividades fazendo uso da língua-alvo. Vale ainda mencionar que o ciclo a ser aqui descrito já foi aplicado/desenvolvido, em modo virtual, com um grupo de 19 participantes

(de diferentes níveis de LI e escolaridade), durante a pandemia do COVID-19. Com este grupo, o ciclo completo de tarefas foi finalizado em 5 semanas (cerca de 40 horas), sendo que, ao final da proposta, todos os alunos apresentaram uma narrativa policial produzida em inglês.

Ressalta-se também que a proposta de atividades a ser aqui apresentada é de caráter sugestivo. Espera-se, assim, que possa servir a outros professores de línguas que, como nós, procuram explorar o uso de recursos e temáticas variadas nas aulas, e ferramentas digitais quando possível (ainda mais em tempos nos quais o ensino remoto passa a ser significativo), buscando dinamizar os encontros com os alunos, motivando-os a fazer uso da língua que estão aprendendo e fomentando, deste modo, momentos adicionais de aprendizagem. A proposta foi, portanto, organizada como um ciclo de tarefas completo (com início, meio e fim) que pode ser adaptado a diferentes grupos, em contextos variados, e com alunos de faixas etárias e níveis de proficiência diferentes.

O uso de textos literários no ensino de língua inglesa

A literatura faz parte do cotidiano de muitos, porém nas aulas de língua inglesa ainda vem sendo pouco utilizada por alguns motivos, de acordo com Topolski (2013), tais como: a escolha do texto, qual metodologia utilizar, além do nível de conhecimento da língua dos alunos, dentre outros. Assim, a autora sugere que os professores conheçam seus alunos e utilizem textos com níveis de dificuldades adequados para que todos venham compreender o texto e sintam-se motivados a continuar a leitura. Desse modo, a leitura tem um papel importante no processo de ensino aprendizagem, pois melhora a capacidade cognitiva facilitando o aprendizado não só da compreensão de texto, mas do mundo. Partindo disso, Solé (1998) defende a ideia de que a

leitura funciona como um processo de interação, pois acontece quando “o leitor utiliza seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele” (Solé, 1998, p. 24). Isso quer dizer que o leitor é um participante ativo e não apenas um decodificador de mensagens, na medida em que a construção de sentido depende da assimilação que ele faz das intenções do autor, e da mensagem do texto em união com a sua bagagem cultural.

Partindo da concepção que envolve o uso de textos literários no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, Collie e Slater (1989) afirmam que o uso de textos literários em LI oferece várias possibilidades aos professores que podem ser exploradas visando o aumento da competência linguística, ampliação do conhecimento de mundo e a construção de uma identidade cultural. Por meio da leitura mediada pelo professor, o aluno poderá desenvolver estratégias eficientes no momento da leitura de um texto em LI, como também na sua língua materna, pois os recursos que ele utilizará para ler um texto - seja ele qual gênero for - será o mesmo.

Assim, o uso de textos literários em LI na escola pode ser uma forma de fomentar a aprendizagem da língua para os alunos. Isso pode se dar especificamente com os romances policiais, pois, de acordo com Moraes (2018), todo leitor é um detetive na busca das pistas que produzem o sentido dos textos, fazendo com que o leitor fique preso na leitura. Ou seja, “ler é armar-se de lupa, cachimbo e chapéu, como um Sherlock, e sair atrás das pistas que, evidentes ou sutis, verdadeiras ou falsas, o texto vai deixando pelo caminho” (Carneiro, 1997, p. 69). Sendo assim, o desenvolvimento das habilidades envolvidas na compreensão de uma narrativa de enigma pode auxiliar o indivíduo, especialmente o estudante, em qualquer tipo de leitura.

Narrativas policiais

O romance policial - ou de enigma, como também é conhecido - surgiu no século XIX com o escritor Edgar Allan Poe, o qual inseriu seu famoso detetive Auguste Dupin nos seus contos de mistério como “Os crimes da Rua Morgue” (1841), “O mistério de Marie Roget” (1842) e “A carta roubada” (1845). A partir dessas histórias escritas por Poe, surgiram várias narrativas policiais, servindo para outros escritores criarem novos detetives dando vida a esse gênero literário. Vale ressaltar que as condições da época, segundo Reimão (1983), favoreceram a escrita de Poe para esse gênero, pois constituem uma manifestação literária, onde os jornais já escreviam uma coluna com histórias de detetives a fim de despertar o interesse do leitor daquela época pelos fatos ocorridos nos centros urbanos. Além disso, o surgimento da polícia no século XIX favoreceu sua aceitação social seguida de desconfiança e insatisfação com os crimes ocorridos nas grandes cidades. Podemos verificar isso no primeiro conto policial escrito por Poe - The Mystery of Marie Roget - no qual ele descreve os fatos e cenários propícios daquela época fazendo crítica a um caso que nunca foi solucionado pela polícia local.

A escolha do romance policial atende ao critério de ser um texto instigante e que desperta o interesse do leitor. Segundo Albuquerque (1979), o gênero romance policial surgiu da divisão do romance de aventuras, no qual, devido à grande quantidade de guerras, surgem os heróis e vilões, transformando esse simples relato de contação de histórias que sempre prendeu a atenção de leitores desde seu início, formando assim, características para esse tipo de gênero associado à atividade policial, na caça aos contraventores; surge assim aquele que

teria de resolver problemas com inimigos muitas vezes ardilosos e sagazes, além de também ser um investigador paralelo dotado de dotes excepcionais, como Auguste Dupin (Edgar Allan Poe) ou Sherlock Holmes (Arthur Conan Doyle), Poirot (Agatha Christie).

Quanto à proposta didática a ser apresentada, algumas questões sobre as escolhas feitas (de tema, gênero, dentre outros elementos) precisam ser explicadas. Para melhor compreensão do texto literário, decidimos utilizar narrativas curtas ou contos, pois atendem ao quesito de serem textos curtos e de fácil compreensão. Além disso, de acordo com Patriota (2015), a inserção de contos pode ser um recurso valioso para os professores de LI, pois trazem muitos benefícios ao processo de ensino-aprendizagem, como, por exemplo, facilidade no desenvolvimento de competência intercultural do aluno, aumento lexical e também por contribuírem na compreensão de estruturas sintáticas da língua-alvo.

Neste sentido, os contos podem ser utilizados para todos os níveis linguísticos dos alunos por serem narrativas curtas que um aluno iniciante poderia ler com auxílio de ferramentas de aprendizagem, além de servir como uma fonte de pesquisa de vocabulário. Partindo disso, escolhemos trabalhar com esse gênero pensando que seria de interesse dos alunos - assim como é do nosso - pois, como explica Reimão (1983), o prazer mórbido pela desgraça alheia, o sentimento de justiça violada, os desafios e mistérios são elementos geradores de atração pela leitura desse tipo de narrativa. Deste modo, espera-se que tal proposta instigue a leitura e motive os estudantes no desenvolvimento das atividades em LI relacionadas ao tema.

O ensino de línguas com tarefas e tecnologias digitais

A abordagem de ensino de línguas baseada em tarefas (TBLT, Ellis, 2003; Nunan, 2004; Skehan, 1996) está atrelada a uma concepção de ensino comunicativo que busca ampliar as possibilidades de uso da LI (ou outra língua estrangeira) para o aprendiz em seu processo de aprendizagem, fomentando assim o engajamento nas atividades planejadas e mediadas pelo professor. Tarefas nada mais são do que atividades desenhadas para a sala de aula de línguas, por meio das quais o professor traça um objetivo a ser alcançado pelos alunos - objetivo este em geral relacionado com ações que já são realizadas fora da sala de aula, tais como: planejar uma viagem, seguir uma receita, descrever sua rotina de estudos ou trabalho, escrever um email, dentre outras tantas possibilidades. Para concluir a tarefa - alcançar tal objetivo - é essencial que os alunos utilizem a língua alvo. E é neste processo de fazer uso significativo da língua, a fim de produzir algo ‘do mundo real’ (como um cronograma semanal de estudos ou trabalho ou um plano de viagem, por exemplo), que ampliam-se as chances de aprendizagem.

Professores e pesquisadores em várias partes do mundo têm buscado cada vez mais trabalhar com tarefas em suas aulas (presenciais ou não) e experimentar elementos da abordagem em suas práticas e investigações. De modo geral, as pesquisas sugerem que a implementação de tarefas bem planejadas e adequadas a um dado grupo tende a potencializar o desenvolvimento da língua que se está aprendendo (Farias, 2018; Silva, 2018; Specht; D’Ely, 2017; Zaccaron, 2018; Trevisol; D’Ely, 2019, 2021), podendo ainda fomentar momentos de reflexão crítica na sala de aula (Silva; Farias; D’Ely, 2018) e favorecer a prática da oralidade na língua-alvo (e.g., Trevisol, 2019; Delatorre; Trevisol, 2020). Deste modo, o

trabalho com a abordagem de tarefas proporciona, por exemplo, que os alunos aprendam a língua de uma forma mais significativa, mais ativa e, seguindo um viés mais comunicativo.

Em dias atuais, ou durante períodos de aulas remotas - como na pandemia do COVID-19, por exemplo - vários recursos digitais puderam ainda ser explorados por educadores de diferentes contextos e integrados a tarefas a fim de fomentar também momentos de aprendizagem de LE via encontros síncronos e atividades assíncronas (e.g., interações no Google Meet, postagens no Google Classroom, áudios e chats no WhatsApp, videos no YouTube ou no TikTok, pesquisas de opinião no Google Forms, dentre outros). Independentemente do uso ou não de tecnologias digitais, atividades que promovam uma aprendizagem mais ativa por parte dos alunos, que instiguem interações na língua-alvo entre grupos sobre temáticas variadas, com troca de ideias, discussões sobre interesses, situações e problemáticas cotidianas, dentre outros tipos de propostas, podem ser entendidas como aliadas da abordagem com tarefas, uma vez que a língua é pensada não mais (e exclusivamente até) como um conjunto de estruturas gramaticais (as quais precisamos aprender a usar corretamente), mas como um construto social, como criadora de sentidos em essência, por exemplo. E é mantendo estas ideias gerais em perspectiva que a proposta de trabalhar com narrativas policiais - e suas produções escritas - na aula de língua inglesa se configura.

Exemplificando as fases de uma tarefa

Ao trabalharmos com tarefas na sala de aula de línguas, de modo geral, podemos pensar em três fases principais (segundo Skehan, 1996; Ellis, 2003) para a organização de um plano de trabalho: fase pré-ta-

refa (1), fase da tarefa (ou ‘durante a tarefa’, o que consiste na tarefa/na execução da atividade em si) (2), e fase pós-tarefa (3). Buscaremos, na sequência, explicitar a que tipos de atividades, por exemplo, cada fase se refere. Aqui neste exemplo, o objetivo da atividade é fomentar o desenvolvimento da habilidade escrita na LE. Espera-se que os exemplos apresentados possam servir de sugestão a outros educadores a fim de que os adaptem, implementem, e que criem também outras atividades que melhor se adequem a seus contextos e grupos.

Fase 1 - Pré-tarefa:

Nessa fase o professor irá promover momentos para que os alunos revisem e conheçam o vocabulário principal dentro da temática a ser trabalhada - vocabulário este que os alunos precisam saber para conseguir desenvolver a tarefa. Como se trata de um texto narrativo, os alunos irão, de modo geral, ver palavras relacionadas a adjetivos e objetos em língua inglesa. O professor também deverá levar para a sala de aula um exemplo de história (digital) do gênero pedido (o que será posteriormente produzido por eles). Dessa forma, os alunos terão um exemplo ou modelo como guia para construírem suas próprias histórias ao final da tarefa.

Fase 2 - Tarefa:

Os alunos serão postos em duplas ou trios para escrever, em sala; o professor irá apresentar os vocabulários com as imagens referentes ao seu significado que estão presentes no texto. Os alunos irão então escrever um texto curto utilizando esses vocabulários apresentados como forma de praticarem a escrita, fazendo com que usem os verbos

no passado e presente e, deste modo, estruturam uma narrativa. Uma proposta como esta pode vir a ser trabalhada em sala de aula por várias semanas, por exemplo, a depender de quanto tempo o professor tenha disponível em seu planejamento.

Fase 3 - Pós-tarefa:

Ao finalizarem o texto, os alunos irão ler suas produções para os colegas e professores. Após a leitura, poderão receber dicas para corrigir alguns erros, revisar alguns aspectos do texto que não tenham ficado tão claros, e para apreciar/comentar o que fora produzido pelos colegas. Além disso, é importante que nessa fase final haja um momento de discussão e análise de todos os participantes com relação ao processo de desenvolvimento da tarefa, a fim de pensar-se em aspectos positivos e negativos, ou dificuldades na execução da tarefa por exemplo, refletindo sobre o processo todo no qual os alunos se engajaram para a criação dessa breve narrativa.

Esta fase serve, portanto, para reflexão crítica do que foi feito pelos alunos, tanto considerando questões voltadas para língua (como a revisão dos tempos verbais ou de outros elementos percebidos, tanto pelo professor quanto pelos alunos, como carentes de maior atenção), quanto a discussão referente ao gênero sugerido.

Este momento de avaliar e falar sobre o processo de escrita na língua inglesa pode instigar a discussão de tópicos relacionados a, por exemplo, quais itens lexicais os alunos utilizaram e o que acharam mais interessante, quais histórias mais gostaram, quais tinham finais mais criativos, mais fáceis ou difíceis de serem reproduzidos, dentre outros tantos aspectos que podem servir de elementos para interação entre o grupo e para a apreciação final da tarefa.

Escrita policial em língua inglesa: um plano de dez encontros

Este plano foi desenvolvido considerando as fases de uma tarefa já apresentadas. Dessa forma, organizamos sete encontros para a fase de pré-tarefa, onde os participantes têm maior contato com vocabulário e estruturas gramaticais que precisam utilizar para a produção da tarefa, e três encontros para a realização da tarefa, ou seja, para a escrita de uma narrativa policial em língua inglesa, sendo este o produto final do curso/da proposta (ver Quadro 1 a seguir).

A estrutura apresentada foi desenvolvida para aulas remotas e, por ser desenhada de forma totalmente online, está dividida em momentos assíncronos e síncronos, sendo 20 horas distribuídas para cada momento. De modo geral, os momentos assíncronos são destinados para leitura dos contos; já os momentos síncronos são para debate, realização das atividades, para que os alunos tirem dúvidas e para que o professor auxilie na orientação de suas produções escritas.

Quadro 1 – Fases da tarefa e divisão geral dos encontros com atividades

Pré -tarefa	Tarefa	Pós-tarefa
1º encontro: levantamento de palavras mais utilizadas nos romances policiais.	8º ao 9º encontro: realização da tarefa: produção, individual ou em dupla, de um romance policial.	Questionário no Google Formulários com perguntas referentes ao desenvolvimento da tarefa
2º ao 4º encontro: leitura do conto The Purloined Letter e pequenas atividades de produção escrita baseada no conto.	10º encontro: apresentação e socialização dos trabalhos realizados.	(aspectos positivos e negativos da tarefa, ou dificuldades na execução da tarefa).
5º ao 7º encontro: leitura do conto The speckled Band e pequenas produções escritas.		

Fonte: Elaborado pelas autoras

Como sugestão, pensando-se em um contexto de aulas presenciais na escola, por exemplo, este plano de curso pode também vir a ser facilmente adaptado, colocando-se a leitura dos contos como atividade para casa e as atividades e discussões para os momentos em sala de aula.

Plano de Aulas sugestivo: detalhando a tarefa com escrita policial

Nesta seção, apresentaremos por fim um plano de aulas estruturado com base em dois contos de narrativas policiais, sendo o primeiro The Purloined Letter de Edgar Allan Poe e o segundo The speckled band de Arthur Conan Doyle. O objetivo principal é demonstrar algumas possibilidades de atividades e métodos para utilizarmos textos narrativos

no ensino e na aprendizagem de língua inglesa; além disso, buscou-se fomentar por meio de tal proposta oportunidades adicionais para que o aluno possa desenvolver habilidades linguísticas, como a leitura e escrita, as quais serão trabalhadas por meio da apreciação dos contos citados, de atividades de compreensão leitora, e das narrativas a serem por eles mesmos produzidas e socializadas ao final do projeto. Vale lembrar o leitor que essa proposta já foi experimentada/desenvolvida - obtendo resultados bastante positivos - com um grupo de alunos durante a fase de aulas remotas decorrente da pandemia do COVID-19. Sendo assim, além do plano geral de aulas, alguns exemplos de atividades propostas e produzidas pelos alunos serão brevemente apresentados.

Faz-se importante notar que o plano foi desenvolvido para atender tanto alunos de diferentes níveis de conhecimento da língua inglesa como também de diferentes faixas etárias; ainda assim, o mesmo pode ser aplicado para uma turma específica de alunos. Isso porque a metodologia adotada - ensino de línguas baseado em tarefas (Ellis, 2003; Skehan, 1996) - permite que a tarefa seja desenvolvida com grupos diversos, uma vez que instiga o aluno a se engajar na proposta e, de modo autônomo, desenvolvê-la a seu tempo, e com os recursos de língua que possui, tendo durante todo o processo a assistência do professor que atua como mediador das/nas atividades. Essa metodologia, já experimentada em salas de aula variadas e investigada em diferentes contextos, inclusive na escola pública (e.g., Farias, 2018; Zaccaron, 2018), tende a promover momentos de maior engajamento e motivação no processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar também que o professor pode - e deve - adaptar esse plano de aulas de acordo com seu público alvo e seu contexto de ensino, sendo assim possível escolher, por exemplo, outros tipos de textos literários que sejam do interesse de seus alunos e seus grupos.

De modo sugestivo, a fim de servir de exemplo para outros educadores e pesquisadores, seguem algumas das etapas que foram desenvolvidas nos encontros.

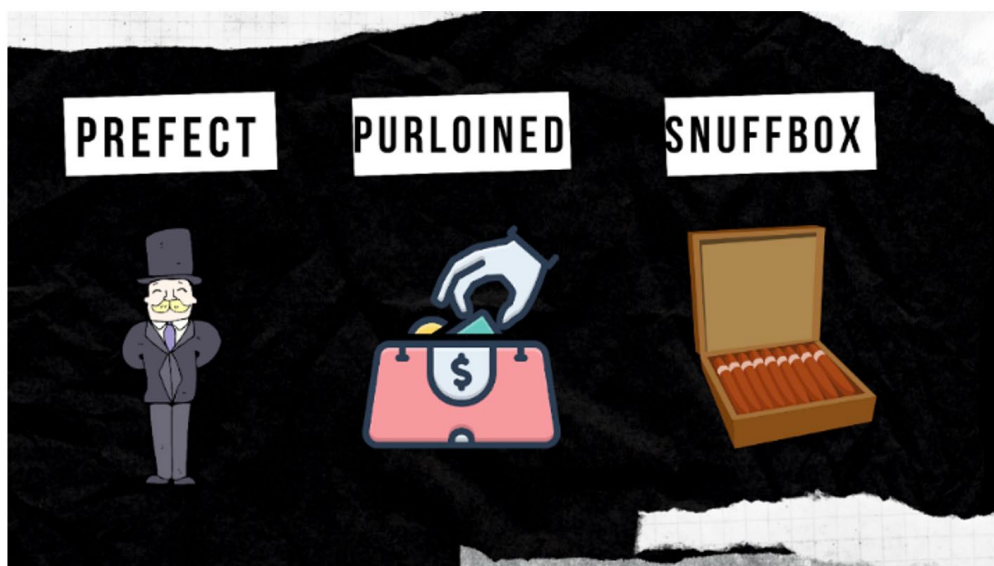
Pré-tarefa

Sequência 1

1. Apresentação do gênero, de características presentes no romance policial e de seus personagens, relacionando-os com os contos propostos para leitura.

2. Exposição de vocabulários presentes no primeiro conto com uso de imagens referentes ao seu significado para melhor compreensão por parte dos alunos durante a leitura (Figura 1 e 2); isso porque alguns vocabulários específicos tendem a não ser tão comuns para os alunos.

Figura 1 – Vocabulário do conto *The Purloined Letter*



Fonte: Elaborado pelas autoras

Figura 2 – Vocabulário do conto *The Purloined Letter*

Fonte: Elaborado pelas autoras

Sequência 2

1. Introdução do segundo conto para melhor interação dos alunos com o texto. Por serem de escritores diferentes, cada conto apresenta características diferentes tanto quanto à escrita quanto aos personagens.
2. Apreciação da adaptação do conto (Figura 3) para comparação do texto escrito e da compreensão leitora, além de discussão em grupo sobre as expectativas para o desfecho da narrativa.
3. Aplicação de uma tarefa relacionada à leitura do segundo conto utilizando o Google formulários.

Figura 3 – Adaptação do conto *The Speckled Band*



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=2mwR2y966Do>

4. Discussão da leitura do texto e das impressões de cada aluno, relacionando-as com a adaptação assistida por eles durante cada encontro.

Tarefa

Sequência 3

1. Orientação para a tarefa: os alunos irão produzir uma narrativa policial escrita em inglês como finalização da proposta trabalhada, e como forma de explorarem tudo que foi discutido e aprendido durante as aulas.

2. Produção de uma narrativa policial utilizando recursos audiovisuais; produção de texto escrito.

3. Apresentações dos alunos com suas produções finais relatando

suas histórias e quais elementos utilizaram do gênero que foi abordado nas aulas anteriores.

Pós-tarefa

1. Questionário no Google Formulário com feedback da realização da tarefa desenvolvida, abordando as dificuldades e facilidades no processo da escrita do conto. Há também a possibilidade do feedback ser feito de forma oral, em uma roda de conversa com os participantes para discutir aspectos que podem ser melhorados na realização futura de tarefas deste tipo.

Resultados: produtos finais e exemplos de atividades

Dentre as atividades desenvolvidas, tanto nos encontros síncronos quanto nos assíncronos, podemos aqui mencionar as pequenas produções textuais escritas em língua inglesa (Figuras 4 e 6) e questionários realizados no Google Forms ou Google Formulários (Figura 5), atividades estas pensadas como forma de instigar os alunos a participarem das aulas, das discussões sobre os contos e para que o professor pudesse observar se o que foi lido foi realmente compreendido pelos alunos. As figuras 4, 5 e 6 abaixo representam produtos reais de discentes que participaram da proposta implementada no ano de 2021 durante a pandemia do COVID-19. Cabe ainda destacar que as sequências apresentadas também podem ser utilizadas na sala da aula regular/presencial, sendo devidamente adaptadas às necessidades de cada contexto e grupo de alunos.

Figura 4 – Produção escrita 1

In England, there was one of the biggest robberies in the world, a great auction was organized by a great philanthropist of the time, Ethan Walker, he is an man egregious, astute, and exalted for his actions of bestow, and helping people, as well projects for technological and economic development, he was one of the richest men in England, and organized the auction as one of his final actions, he was already old, and wanted to make his last contribution, with the help of his friends, big people too , powerful, commensurate to the power of Ethan, as it was a big auction, with a lot of people, rich people, great security, the building where the auction was going to be held was protected in all ways, security guards, cameras, sensors, and had policemen all over the place, even so, years later, this was still one of the biggest unsolved robberies in history.

Fonte: Participante, Google Sala de Aula

Figura 5 – Questionários

Considerando a leitura e suas impressões, você achou simples ou difícil o resgate da carta? Porque?

Sua resposta

Com relação a leitura após o 2º encontro, como você avalia seu nível de dificuldade nesta segunda leitura (sendo 1 muito fácil e 5 muito difícil)? *

1 2 3 4 5

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Você conseguiu detectar palavras já conhecidas? Se sua resposta for sim, escreva quais (pelo menos 5): *

Sua resposta

Levando em consideração aos recursos utilizados na primeira leitura, você os utilizou menos? *

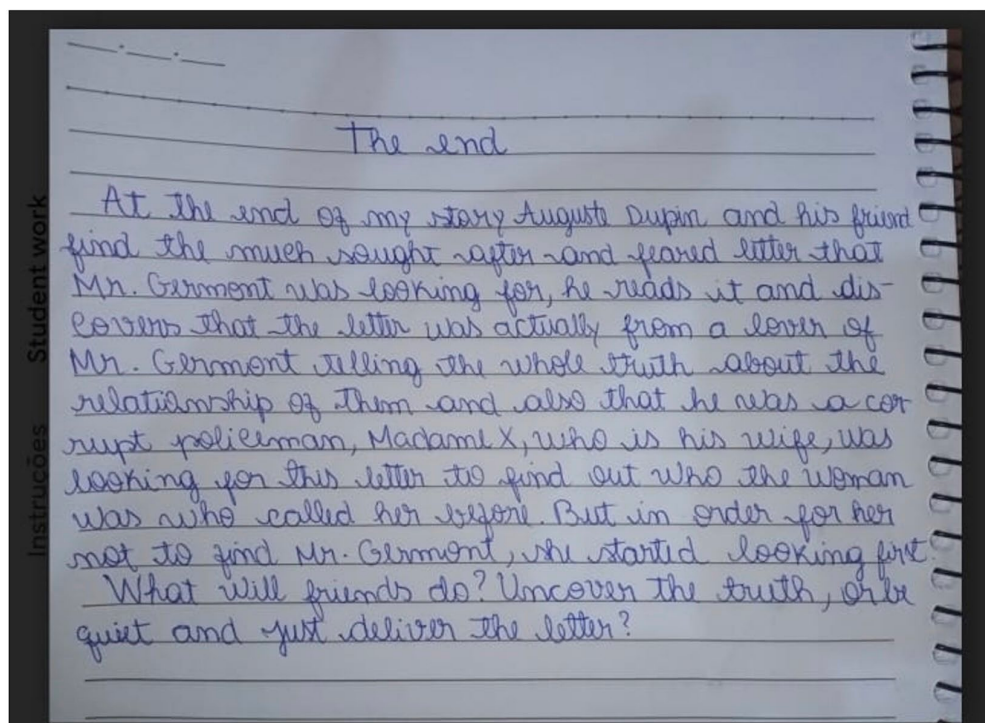
☐ Sim

☐ Não

☐ Outro: _____

Fonte: Google Formulários

Figura 6 – Produção escrita 2



Fonte: Google Sala de Aula

Considerações finais: reflexões sobre a proposta e a implementação de tarefas

Diante da proposta apresentada, é sabido que existem várias possibilidades de utilizar textos literários na aula de língua inglesa, de forma dinâmica, permitindo a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem e possibilitando por vezes trabalhar as quatro habilidades da língua (*speaking, writing, listening, reading*) de forma integrada, quando necessário. Esta foi, portanto, apenas uma proposta com tarefas (Ellis, 2003; Nunan, 2004), desenhada durante a fase de Estágio Supervisionado das primeiras autoras e implementada em

uma sala de aula virtual para um público específico (durante a pandemia do COVID-19) - há muitas possibilidades de adaptação e experimentação de tarefas com narrativas (policiais ou não) que podem ser feitas e adaptadas a partir daqui, considerando-se as especificidades de cada sala de aula, grupo de aprendizes e seus interesses e necessidades de aprendizagem.

Utilizando-se das narrativas policiais como elemento central neste projeto, e refletindo acerca de algumas das atividades relacionadas ao tema que puderam ser aqui sugeridas - e de tantas outras que certamente outros leitores e educadores poderão criar, explorar e implementar em seus diferentes contextos de atuação, com base no que vislumbra-ram neste artigo - podemos perceber o potencial que tal gênero pode ter para a sala de aula de línguas, seja ela presencial, híbrida ou virtual.

Como foi demonstrado, ao trabalhar com narrativas investigativas ou contos policiais em inglês (ou em outra LE), o aprendiz pode experimentar a língua inglesa de modo mais significativo (como propõe a abordagem com tarefas (Skehan, 1996)), talvez ainda com maior motivação e atuando de modo mais dinâmico, uma vez que pode vir a explorar não só elementos textuais enquanto leitor (a fim de compreender o que acontece no conto, ou o vocabulário relacionado às histórias policiais que está lendo), mas os explorando também enquanto escritor de um novo texto, enquanto agente de uma nova investigação, sendo ele o porta-voz de algum mistério até então sem solução. Assim, ao oportunizar ao aluno ser mais autônomo neste processo de criar sua própria história - um diferencial também do ensino com tarefas -, criamos também a oportunidade de maior engajamento do aluno. Além disso, a depender das tarefas desenhadas e de quão adequadas elas são para as necessidades de cada grupo, maiores podem ser as chances de desenvolvimento linguístico do aprendiz - além de desenvolvimento in-

tercultural, interpessoal, habilidades digitais (com novas tecnologias), de criticidade e criatividade, tudo a depender da tarefa desenhada.

Por fim, mesmo entendendo que a heterogeneidade é característica de muitos de nossos grupos e salas de aula de línguas (já que por vezes nos deparamos com públicos, idades e níveis diferentes de conhecimento da língua), o ensino baseado em tarefas possibilita que, com pequenas adequações no plano (e.g., acréscimos de atividades e etapas, por exemplo), a proposta consiga ser aplicada com êxito para públicos diversos e em contextos de aprendizagem variados - tanto virtuais quanto presenciais. Cabe a nós, professores, educadores e pesquisadores, estarmos abertos a explorar práticas variadas e investigar nossos ambientes de ensino e aprendizagem para, juntamente com nossos alunos, poder avaliar quais tipos de propostas, temáticas, gêneros, habilidades e tarefas podem melhor servir ao propósito maior - a aprendizagem de línguas e seu uso significativo - para além dos muros da escola ou do Google Sala de Aula.

Referências

ALBUQUERQUE, P. M. *O mundo emocionante do romance policial*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1979.

CARNEIRO, F. "No jardim de Borges". In: *Revista Matraga*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 9, ago. 1997, pp. 69-80.

COLLIE, J.; SLATER, S. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: OUP, 1987, pp. 3-11.

DELATORRE, F.; TREVISOL, J. R. Brazilian learners of English perceptions about oral production on a digital storytelling task cycle. *Organon*, Porto Alegre, v. 35, n. 68, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/100710>. Acesso em: 12 abril 2025.

DOYLE, Arthur C. Speckled band. In: DOYLE, Arthur C. *Sherlock Holmes short stories*. Oxford bookworms stage 2. Oxford, UK: Oxford university press, 2008. p. 1-14.

ELLIS, R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

FARIAS, P. F. *Critical EFL and Critical Literacy: The Impacts of Designing and Implementing a Cycle Of Tasks in a Public School Setting for Critical Language and Critical Literacy Development*. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

MORAN, J. M. *A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá*. 5ed. [S. I.]: Papirus, 2007.

MORAIS, R. S. de. *Desvendando enigmas: leitura de contos policiais na sala de aula*. 2018. Dissertação (Mestrado em Linguagens e Letramentos) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

NUNAN, D. *Task-based language teaching*. New York, NY: Cambridge University Press, 2004.

PATRIOTA, L. F. da S. *O conto policial de Conan Doyle na aula de língua inglesa*. 2018. 158f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

REIMÃO, S. *O que é romance policial*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SILVA, L. *Teaching English for Critical Language Development: Investigating the implementation of a Critical Cycle of Tasks in the context of Basic and Technological education*. Unpublished doctoral dissertation. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SILVA, L.; FARIAS, P. F.; D'ELY, R. C. S. Doing Critical English Language Teaching: Designing critical tasks to promote critical media literacy. *A COR DAS LETRAS* (UEFS), v. 18, p. 99-121, 2018.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Art-med, 1998.

SKEHAN, P. A Framework for the Implementation of Task-based Instruction. *Applied Linguistics*, 17:1. Oxford University Press, 1996.

SPECHT, A. L.; DELY, R. C. S. F. . Planning oral narrative tasks: optimizing strategic planning condition through strategy instruction. *Acta Scientiarum* (UEM), v. 39, p. 203-212, 2017.

TOPOLSKI, V. M. *Readers na formação dos alunos de Língua Inglesa*. Mestrado em LETRAS Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO, Passo Fundo Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Universidade de Passo Fundo. 2013.

TREVISOL, J. R. *Investigating L2 learners production and perception of a cycle of tasks with digital storytelling: an exploratory study in technology-mediated TBLT*. PhD Dissertation (Doutorado em Inglês - Centro de Comunicação e Expressão). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/198996> . Acesso em: 12 abril 2025.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R. C. S. F. Tarefas & histórias digitais na sala de aula de línguas: efeitos na produção oral em L2. In: OLIVEIRA, D. A.; SILVA, I. T. (org.). *Fundamentos e práticas no ensino da língua inglesa: Volume I: Resultados e propostas de pesquisa*. Alagoinhas: Bordô-Grená, 2019. p. 79-92. Disponível em: https://5fd55afo-05d2-4627-9691-0c7f536817eb.filesusr.com/ugd/doc995_ea6fcb10eeaf4061845932936d784bda.pdf . Acesso em: 12 abril 2025.

TREVISOL, J. R.; D'ELY, R. C. S. F. Efeitos da implementação de histórias digitais na produção oral de aprendizes de inglês: um estudo embasado em tarefas. *ALFA: Revista de Linguística* (UNESP online), v. 65, p. 1-20, 2021.

ZACCARON, R. *The more the merrier (?): the impact of individual and collaborative strategic planning on performance of an oral task by young*

learners of English as an L2 in Brazil. Unpublished master thesis. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

Recebido em: 29/04/2025

Aprovado em: 06/06/2025

Licenciado por



Nikolas Ferreira e a taxaço do Pix no *Instagram*: uma análise crítica da retórica nas redes sociais

Nikolas Ferreira and Pix taxation on Instagram:
a critical analysis of rhetoric on social media

 Maria das Dores Andrade de Lima

 Genivan Silva Pereira

Resumo: Este artigo analisa a construção argumentativa de um vídeo publicado no *Instagram* pelo deputado federal Nikolas Ferreira (PL), que aborda a suposta taxaço Pix. Com atuação marcante nas redes sociais e alinhamento à pauta conservadora, o parlamentar emprega recursos retóricos específicos para mobilizar seus seguidores. A análise fundamenta-se na *Retórica* de Aristóteles (2019), com ênfase nos apelos ao *ethos*, *pathos* e *logos*, e nas contribuições de Fiorin (2017), que permitem identificar estratégias discursivas recorrentes. O estudo demonstra que a força persuasiva do discurso reside na articulação entre credibilidade pessoal, apelos emocionais e argumentação lógica. Além disso, propõe uma análise crítica do papel das plataformas digitais na disseminação de discursos ideológicos e nos impactos sociopolíticos gerados no cenário brasileiro atual. A investigação revela como figuras

Maria das Dores Andrade de Lima. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Proletras/UPE); dasdoresmaria164@gmail.com

Genivan Silva Pereira. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling/UFPB); genivan2011@hotmail.com

públicas utilizam a comunicação digital de forma estratégica para consolidar posicionamentos e direcionar o debate público.

Palavras-chave: Argumentação. Discurso Político. Redes Sociais. Retórica.

Abstract: This article analyzes the argumentative construction of a video published on Instagram by federal deputy Nikolas Ferreira (PL), which addresses the alleged Pix taxation. With a notable presence on social media and alignment with the conservative agenda, the parliamentarian uses specific rhetorical resources to mobilize his followers. The analysis is based on Aristotle's *Rhetoric* (2019), emphasizing appeals to ethos, pathos, and logos, and on the contributions of Fiorin (2017), which allows us to identify recurring discursive strategies. The study demonstrates that the persuasive force of the discourse lies in the articulation between personal criticism, emotional appeals and logical argumentation. In addition, it proposes a critique of the role of digital platforms in the analysis of the dissemination of ideological discourses and the sociopolitical impacts generated in the current Brazilian scenario. The investigation reveals how public figures use digital communication strategically to consolidate positions and direct public debate.

Keywords: Argumentation. Political Discourse. Social Networks. Rhetoric.

Introdução

Nos últimos anos, o ambiente político brasileiro tem se transformado significativamente com o avanço das tecnologias digitais e o crescimento das redes sociais como espaços privilegiados para o debate público. Plataformas como o *Instagram* tornaram-se centrais na comunicação política, permitindo a disseminação de discursos em formatos curtos, diretos e altamente emocionalizados. Nesse novo ecossistema comunicacional, políticos buscam estabelecer relações mais próximas com o público, va-

lendo-se de recursos audiovisuais e estratégias de engajamento que aliam entretenimento, informação e mobilização ideológica.

Nesse contexto, destaca-se a atuação do deputado federal Nikolas Ferreira, filiado ao Partido Liberal (PL), uma das figuras mais expressivas da nova direita brasileira. Com um perfil comunicacional que combina informalidade, provocação e apelo emocional, o parlamentar tem se consolidado como liderança influente, especialmente entre os públicos jovens e conservadores. Seu desempenho nas redes sociais é notável: somente no *Instagram*, suas publicações frequentemente alcançam milhões de curtidas, comentários e compartilhamentos. Um exemplo emblemático dessa estratégia é o vídeo publicado em seu perfil oficial sobre a polêmica da suposta taxaço do sistema de pagamentos instantâneos (Pix), que gerou mais de 9 milhões de curtidas, 893 mil comentários e foi compartilhado mais de 5,8 milhões de vezes. Esse vídeo constitui o *corpus* da presente pesquisa, por seu expressivo alcance, conteúdo político estratégico e exemplaridade no uso da retórica digital.

Apesar da crescente importância da comunicação política nas redes, ainda são escassos os estudos voltados à análise da retórica digital empregada por representantes do campo conservador no Brasil. Tal lacuna teórica revela-se ainda mais significativa diante do contexto atual, em que a linguagem política nas plataformas digitais é cada vez mais moldada por estratégias persuasivas voltadas à mobilização emocional, muitas vezes em detrimento do debate racional e argumentativo. Nesse cenário, dados recentes da plataforma global de mídia *Threads*, em parceria com o Instituto Toluna Corporate (2022), revelam que 76% dos brasileiros preferem se informar por meio das redes sociais. Complementarmente, pesquisas do Instituto de Pesquisas *DataSena-do* (2024) indicam que mais de 72% dos usuários já foram expostos a conteúdos de desinformação política online. Esses dados reforçam a

urgência de estudos voltados ao letramento midiático da população, com o objetivo de promover uma compreensão crítica das formas contemporâneas de persuasão e influência no ambiente digital.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo geral analisar os elementos argumentativos presentes no vídeo de Nikolas Ferreira sobre a taxaço do Pix, com foco na construção de um discurso persuasivo voltado para o público digital. De modo mais específico, busca-se: (i) examinar como se articulam os apelos ao *ethos* (autoridade e credibilidade), ao *pathos* (emoção) e ao *logos* (lógica); (ii) identificar os recursos linguísticos e retóricos empregados na construção da argumentação; e (iii) discutir os efeitos sociais e políticos da retórica digital no contexto do debate público brasileiro.

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e interpretativa, conforme delineiam Denzin e Lincoln (2006), com base na análise discursiva do vídeo selecionado. A fundamentação teórica está ancorada na Retórica de Aristóteles (2019), que oferece os três modos clássicos de persuasão – *ethos*, *pathos* e *logos* –, articulada com os estudos de Fiorin (2017) sobre a construção textual e argumentativa nos discursos contemporâneos. Essa base teórica é expandida a partir do conceito de retórica digital, compreendida como o conjunto de estratégias persuasivas mobilizadas em ambientes digitais, marcados pela interatividade, velocidade de circulação e potencial de viralização. Nesse contexto, a escolha do vídeo se justifica tanto pelo seu grande alcance e repercussão nas redes sociais quanto pelo seu conteúdo altamente estratégico, representando uma oportunidade de analisar os mecanismos persuasivos que sustentam o discurso político digital no Brasil atual.

Ao investigar o discurso de Nikolas Ferreira, este estudo pretende lançar luz sobre os recursos linguísticos e retóricos utilizados no ambiente digital, além de contribuir para o debate mais amplo sobre os

impactos da comunicação política midiaticizada. Em um cenário global de ascensão de discursos populistas e conservadores nas redes, compreender a construção da autoridade e a eficácia dos apelos emocionais torna-se essencial para analisar criticamente os rumos da democracia contemporânea.

Aspectos metodológicos

Este artigo foi desenvolvido sob a abordagem qualitativa, por se tratar de uma investigação de caráter interpretativo que visa analisar o discurso político e seus efeitos sociais e comunicativos. A pesquisa qualitativa, segundo Denzin e Lincoln (2006), constitui um campo interdisciplinar que busca compreender os fenômenos sociais em seus contextos naturais, atribuindo centralidade aos significados produzidos pelos sujeitos em suas práticas cotidianas. Segundo os autores,

a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Ela consiste em um conjunto de práticas interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações e mesmo ao eu (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Além disso, Berg (2004) ressalta a natureza exploratória e interativa da pesquisa qualitativa, destacando que ela permite uma aproximação mais sensível e imersiva com o objeto de estudo. Para o autor, compreender um fenômeno exige não apenas observar, mas também interagir com os sujeitos e contextos, reconhecendo os sentidos que emergem dessas relações:

a pesquisa qualitativa é fundamentalmente exploratória e interativa. Ela busca compreender o fenômeno em seu contexto natural, dando atenção especial ao significado das ações e interações (Berg, 2004, p. 61).

Esse entendimento contribui para a proposta deste estudo, pois evidencia a importância da análise situada do discurso político, considerando tanto o conteúdo verbal do vídeo quanto as interações sociais que ele mobiliza — como curtidas, comentários e compartilhamentos —, que são elementos constituintes da produção de sentido nas redes digitais.

CrITÉRIOS de seleção e análise do vídeo

O vídeo selecionado para a análise foi publicado no perfil oficial do deputado federal Nikolas Ferreira (PL-MG) no *Instagram*. Nele, o parlamentar critica de forma contundente a proposta de taxaço do Pix. A escolha deste material como *corpus* da pesquisa foi guiada por critérios tanto qualitativos quanto quantitativos.

Do ponto de vista qualitativo, optou-se por um conteúdo que expressasse de forma clara e estratégica o uso do discurso político nas plataformas digitais, especialmente pela mobilização de recursos retóricos com fins persuasivos e pelo engajamento do público.

Do ponto de vista quantitativo, o vídeo se destacou por apresentar os seguintes dados expressivos:

- Mais de 300 milhões de visualizações;
- Mais de 9 milhões de curtidas;
- Mais de 800 mil comentários;
- Mais de 5,8 milhões de compartilhamentos.

Esses números indicam não apenas a alta circulação e viralização do conteúdo, mas também sua relevância como objeto de estudo no contexto da comunicação política digital contemporânea.

Procedimentos de análise

A análise do material será orientada pelos fundamentos da retórica aristotélica (Aristóteles, 2019), com foco nos três modos clássicos de persuasão. Inicialmente, será realizada a identificação das estratégias argumentativas utilizadas no vídeo, observando:

- o *ethos*, ou seja, a construção da imagem e da credibilidade do orador diante de seu público;
- o *pathos*, relacionado aos recursos de apelo emocional empregados para sensibilizar e engajar a audiência;
- e o *logos*, que se refere à coerência e à lógica dos argumentos apresentados.

Essa abordagem será articulada à noção de retórica digital, entendida como o uso estratégico dos recursos discursivos e tecnológicos próprios dos ambientes digitais para fins persuasivos, especialmente no que se refere à viralização, à construção de autoridade e à mobilização afetiva.

Essa análise integrada possibilitará examinar como o discurso é estruturado com vistas à persuasão e à mobilização da opinião pública nas redes sociais. A partir dessa leitura, também será avaliada a eficácia retórica do conteúdo com base em critérios como clareza, coerência interna, impacto emocional, recursos de performatividade digital e possíveis falácias argumentativas.

O sistema Pix e a transformação das transações financeiras no Brasil

O sistema Pix, lançado oficialmente pelo Banco Central do Brasil em novembro de 2020, tem sido apontado como um marco na modernização do sistema financeiro nacional. Trata-se de um meio de pagamento instantâneo que permite transferências e pagamentos em tempo real, 24 horas por dia, todos os dias da semana, com gratuidade para pessoas físicas e taxas reduzidas para pessoas jurídicas (Banco Central do Brasil, 2024). A criação do Pix se insere no contexto da crescente digitalização dos serviços financeiros, acompanhando tendências globais de inovação e inclusão digital.

Segundo o Banco Central do Brasil (2024), o Pix representa uma ruptura significativa nos modelos tradicionais de pagamentos, uma vez que desafia as estruturas bancárias convencionais ao eliminar taxas de operações que antes eram cobradas em TEDs, DOCs e boletos. O TED (Transferência Eletrônica Disponível) permite transferências entre contas de diferentes bancos com compensação no mesmo dia, desde que realizadas dentro do horário comercial, sendo geralmente mais rápido que o DOC, mas sujeito à cobrança de tarifas. Já o DOC (Documento de Ordem de Crédito) possui um limite de valor de até R\$ 4.999,99 e tem sua compensação feita somente no dia útil seguinte, mesmo que a transação ocorra em horário bancário. Ambos os sistemas, apesar de funcionais, apresentavam limitações de tempo, valor e custo, o que restringia sua utilização ampla por toda a população.

A chegada do Pix superou essas limitações ao oferecer agilidade, gratuidade e disponibilidade contínua. Essa inovação proporcionou maior acessibilidade para a população, sobretudo para os grupos his-

toricamente excluídos dos serviços financeiros formais. A inclusão digital e bancária promovida pelo Pix é vista por autores como Silva e Reis (2022) como uma das maiores contribuições dessa ferramenta para o cenário socioeconômico brasileiro.

Além disso, estudos apontam que o Pix impactou diretamente o comportamento dos consumidores e comerciantes. Para Silva e Reis (2022), o uso massivo do Pix promoveu uma cultura de pagamento instantâneo, que alterou não apenas as relações de consumo, mas também a forma como o Estado e o setor privado pensam a tributação sobre movimentações financeiras.

Outro ponto de destaque nas discussões acadêmicas e políticas em torno do Pix é o debate sobre sua possível taxação. Autores como Gomes Júnior (2024) argumentam que, embora o Pix tenha contribuído para a inclusão financeira, ele também trouxe desafios à arrecadação tributária, ao afetar modelos de receita de instituições financeiras que antes lucravam com tarifas de transferências. Dessa forma, debates sobre taxação do Pix passaram a ser justificados pela busca de equidade fiscal e justiça tributária.

A popularização do Pix e seu impacto direto nas estruturas econômicas tradicionais impulsionaram ainda discussões públicas sobre a regulamentação do sistema, com destaque para as redes sociais como principais palcos de debate. Esse fenômeno exige uma análise crítica das formas de argumentação política utilizadas por figuras públicas, principalmente quando envolvem temas de grande impacto na vida cotidiana da população.

Portanto, compreender o funcionamento, os impactos e as controvérsias em torno do Pix é essencial para contextualizar o objeto de estudo deste artigo, que se propõe a analisar discursos argumentativos

em torno da possível taxação do sistema, com foco nas estratégias discursivas utilizadas nas redes sociais.

Retórica digital e discurso político nas redes: entre a persuasão clássica e os algoritmos da polarização

A retórica, desde Aristóteles, tem sido compreendida como a arte de persuadir por meio da linguagem, articulando três pilares fundamentais: *ethos*, *pathos* e *logos* (Aristóteles, 2019). Na contemporaneidade, contudo, esse arcabouço clássico sofre reconfigurações diante da emergência dos ambientes digitais, que impõem novas dinâmicas de produção, circulação e recepção do discurso político. O que se observa não é apenas a transposição da retórica tradicional para as redes sociais, mas a constituição de uma nova ecologia comunicativa, em que as estratégias de persuasão operam sob lógicas tecnológicas, afetivas e performáticas específicas. Essa transformação é o cerne do que Miller (2007) denomina como retórica digital, fenômeno que demanda análise crítica e interdisciplinar.

Ao integrar a teoria da argumentação de Fiorin (2007), observa-se que os discursos políticos digitais priorizam raciocínios preferíveis, que não exigem comprovação lógica rigorosa, mas sim adesão simbólica e afetiva. Essa preferência pela plausibilidade é explorada com particular intensidade por lideranças populistas, que, como argumenta Laclau (2005), operam com a construção de cadeias de equivalência simbólica entre demandas sociais heterogêneas, articuladas sob o significante vazio “povo”. Essa lógica discursiva é performada com eficácia nas plataformas digitais, onde o carisma, a identificação afetiva e a linguagem direta potencializam o apelo populista, como analisa Moffitt (2016).

A mediação algorítmica das redes sociais contribui para a intensificação de uma retórica altamente emocionalizada e polarizadora. Em plataformas como *Instagram*, *TikTok* e *Twitter* (atual *X*), o *pathos* aristotélico é amplificado por recursos visuais, sonoros e performativos, que condensam sentidos e mobilizam afetos de forma instantânea. Segundo Papacharissi (2015), as redes sociais produzem uma “estética da afetação”, na qual a expressão emocional se torna um capital simbólico e político. O exemplo do deputado Nikolas Ferreira, cuja performance retórica articula um *ethos* de autoridade juvenil, um *pathos* de indignação moral e um *logos* baseado em comparações simplificadas, ilustra como a retórica digital atualiza, mas também tensiona, os princípios clássicos da persuasão.

Essa tensão se agrava quando inserida na lógica do capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019), que transforma dados comportamentais em mercadoria, incentivando algoritmicamente conteúdos que maximizem o engajamento — frequentemente, os mais extremos, emocionais ou desinformativos. As redes sociais, nesse sentido, não apenas refletem os conflitos políticos, mas os produzem, amplificando antagonismos e reduzindo a complexidade do debate público. Como mostra Sunstein (2018), os usuários são induzidos a consumir e compartilhar conteúdos que reforçam suas visões preexistentes, configurando verdadeiras câmaras de eco e bolhas cognitivas.

No Brasil, Fausto Neto (2019) analisa como as redes funcionam como palcos narrativos, nos quais se disputa o sentido da realidade por meio de enunciados fortemente polarizados, muitas vezes ancorados em *fake news* e simplificações ideológicas. A desinformação, nesse contexto, não deve ser vista como uma anomalia, mas como sintoma de um sistema comunicacional estruturado para privilegiar a velocidade, a viralização e a confirmação identitária. Wardle e Derakhshan

(2017) alertam que o novo ecossistema informacional desafia a própria ideia de verdade pública, substituída por narrativas afetivas e calculadas para gerar engajamento.

Esse cenário coloca em xeque as possibilidades de um debate democrático baseado no dissenso argumentativo e na deliberação racional. A retórica digital, longe de ser um simples prolongamento das tradições discursivas, representa uma mutação paradigmática no modo como o poder simbólico é exercido e disputado. Como argumenta Chouliaraki (2013), vivemos uma “retorização da política”, na qual a eficácia do discurso não está mais atrelada à sua racionalidade, mas à sua capacidade de gerar ressonância afetiva em públicos segmentados, moldados por dinâmicas algorítmicas e lógicas de consumo cultural.

Diante disso, é urgente repensar criticamente as condições de produção e circulação dos discursos políticos em ambientes digitais. A retórica digital não opera em um vácuo neutro, mas está inserida em uma arquitetura tecnopolítica que molda afetos, subjetividades e crenças. A análise dos discursos deve, portanto, considerar simultaneamente os recursos argumentativos empregados, os modos de mediação tecnológica e os contextos sociopolíticos em que estão inseridos. Trata-se de compreender como se constrói autoridade discursiva, como se mobilizam afetos e como se sustenta hegemonia simbólica em um ecossistema fragmentado e acelerado.

Desse modo, conclui-se que a retórica digital configura um campo discursivo híbrido, no qual elementos clássicos da persuasão são mobilizados ao lado de novas estratégias performativas e tecnológicas. O desafio contemporâneo consiste em decifrar esses mecanismos com rigor teórico, para que se possa não apenas compreender a política digital, mas também enfrentá-la criticamente. O pensamento crítico, nesse contexto, torna-se uma forma de resistência simbólica, capaz de

promover uma cultura de debate que valorize a complexidade, o dissenso e o diálogo — elementos essenciais para a vitalidade democrática em tempos de pós-verdade.

Retórica populista e manipulação argumentativa nas redes sociais: uma análise do discurso de Nikolas Ferreira sobre a regulamentação do Pix

O vídeo publicado pelo deputado federal Nikolas Ferreira em seu perfil no *Instagram* sobre a regulamentação do sistema de transações via Pix pela Receita Federal revela uma performance comunicativa marcada por elementos centrais da retórica clássica adaptados às dinâmicas da retórica digital contemporânea. Ao mobilizar recursos emocionais, comparações falaciosas, e argumentos quase lógicos, o parlamentar constrói um discurso populista que opera nos moldes do *pathos* amplificado pelas plataformas digitais, com o intuito de reforçar antagonismos simbólicos e fomentar a polarização política.

Desde os primeiros segundos, observa-se uma *mise-en-scène* cuidadosamente elaborada para reforçar a proximidade simbólica com o “povo”: fundo neutro, vestuário informal e uma postura corporal que simula espontaneidade. Essa estética de autenticidade é, como aponta Papacharissi (2015), uma das marcas do estilo populista nas redes, no qual a performance do “homem comum” serve como dispositivo de *ethos*, projetando uma imagem de confiabilidade e identificação com o público. Nikolas constrói seu *ethos* a partir da empatia com o cidadão comum, especialmente o trabalhador informal, supostamente ameaçado por uma “máquina estatal opressora”.

A força persuasiva do vídeo reside sobretudo na manipulação emocional do público. O uso reiterado de expressões como “vão vigiar seus

gastos” ou “tirar dinheiro do seu bolso” compõe uma narrativa que recorre àquilo que Aristóteles denominou *pathos* — aqui amplificado pela lógica da viralização das redes sociais, como apontam Miller (2007) e Gerbaudo (2012). O objetivo não é informar, mas provocar indignação e mobilizar afetos contra o governo federal.

Um exemplo claro do apelo emocional está presente na frase inicial: “o governo quer saber como você ganha R\$ 5.000 e paga R\$ 10.000 de cartão, mas não quer saber como uma pessoa que ganha um salário mínimo faz para sobreviver [...]” (Ferreira, 2025). Essa construção retórica configura uma falsa dicotomia, estratégia típica do discurso populista, conforme Laclau (2005), ao instaurar uma oposição simbólica entre “governo insensível” e “povo honesto”. Trata-se de um argumento que simula lógica, mas carece de consistência factual — o que Fiorin (2007) identifica como argumento quase lógico.

Ainda mais evidente é o uso do argumento apagógico, no qual consequências absurdas são deduzidas de premissas inverificadas. Exemplo disso é a sequência: “basta ter R\$ 5 mil movimentados na conta pra entrar na mira da receita” e “o ambulante acima de R\$ 5 mil no mês pra sustentar a família, agora tá na mira da Receita”. Essas inferências extremadas partem da premissa verdadeira — a fiscalização de transações atípicas — para construir uma narrativa de terror fiscal generalizado, que atribui à medida governamental um caráter persecutório e injusto. Isso se encaixa no padrão do populismo digital descrito por Moffitt (2016), baseado na produção contínua de crises e na retórica de ameaça à liberdade individual.

Outro recurso retórico recorrente no vídeo é o argumento por comparação: “se fosse pra pagar imposto alto igual na Suíça, mas ter o serviço da Suíça de saúde, educação e transporte, ok, mas o brasileiro paga imposto alto para continuar tendo o serviço do Brasil” (Ferreira,

2025). Trata-se de um exemplo típico de comparação falaciosa que, segundo Fiorin (2007), ignora variáveis estruturais e históricas entre os contextos. Seu objetivo é reforçar o senso de injustiça e revolta, convertendo um debate técnico em uma questão de identidade e pertencimento nacional — um marcador central do populismo discursivo.

Outro momento emblemático é a tautologia estratégica: “se a gente não parar o Lula, o Lula vai parar o Brasil” (Ferreira, 2025). Aqui temos uma repetição com deslizamento de sentido, na qual o segundo “Lula” adquire valor simbólico, condensando uma série de significantes negativos mobilizados no discurso da extrema direita — comunismo, desgoverno, opressão fiscal. Trata-se de uma retórica condensada de fácil memorização, altamente eficaz em redes digitais como o *Instagram*, onde o tempo de atenção é curto e a emoção é moeda valiosa.

O discurso de Ferreira também exemplifica o uso do que Zuboff (2019) descreve como “capitalismo de vigilância”. O conteúdo do vídeo é moldado para gerar engajamento — e, portanto, visibilidade algorítmica — a partir da exacerbação emocional e da simplificação das mensagens. Como adverte Sunstein (2018), esse tipo de retórica se insere em câmaras de eco digitais que reforçam as crenças pré-existentes, dificultando o pensamento crítico e promovendo a radicalização das posições.

Dessa forma, o vídeo de Nikolas Ferreira pode ser compreendido como uma peça exemplar de retórica digital populista. Ele articula *ethos* (autenticidade performativa), *pathos* (indignação e medo) e *logos* (argumentos quase lógicos e falaciosos), inserindo-se na lógica da polarização algorítmica. O resultado é um discurso que não visa ao esclarecimento, mas à mobilização afetiva e à construção simbólica de um inimigo político, cumprindo a função de moldar percepções e afetos no espaço público digital.

Compreender esse tipo de atuação discursiva exige não apenas uma análise das estratégias retóricas, mas também uma leitura crítica das mediações tecnológicas e dos efeitos estruturais das plataformas digitais. Em tempos de radicalização política e crise da esfera pública, o fortalecimento da literacia midiática e argumentativa torna-se uma tarefa urgente para a democracia.

Análise retórica do discurso de Nikolas Ferreira: entre a persuasão clássica e a lógica algorítmica da retórica digital

A análise do discurso do deputado Nikolas Ferreira revela a articulação estratégica dos pilares da retórica aristotélica — *ethos*, *pathos* e *logos* — em um cenário marcado por transformações profundas nas dinâmicas comunicacionais. Se, por um lado, sua atuação retórica retoma recursos clássicos descritos por Aristóteles (2019), por outro, ela se insere em um novo ecossistema informacional mediado por algoritmos e dominado por lógicas afetivas e performáticas, conforme discutido por autores como Papacharissi (2015), Moffitt (2016) e Zuboff (2019).

A seguir, apresenta-se um quadro com os principais recursos utilizados por Nikolas Ferreira, articulando os elementos da retórica tradicional às especificidades da comunicação digital contemporânea:

Quadro 1: Elementos da Persuasão

<i>PATHOS</i> (Emoção)	<i>ETHOS</i> (Autoridade)	<i>LOGOS</i> (Razão)
<i>Apelos à indignação popular e ao medo de injustiças estatais.</i>	<i>Posicionamento como defensor autêntico do “povo” e combatente do sistema.</i>	<i>Uso de dados genéricos e raciocínios simplificados, com baixa sustentação lógica.</i>
“(…) mas não quer saber como uma pessoa que ganha um salário mínimo faz para sobreviver pagando luz, moradia de educação Compra do mês e gás”. “Todos aqueles trabalhadores que lutam pra ganhar a vida honestamente vão sofrer. Esses trabalhadores que ja vivem no aperto, agora terão suas movimentações vigiadas como se fossem grandes sonegadores”.	“Mas e ai, Nikolas, o que vocês irão fazer? “ Nós fizemos uma ação de controle de constitucionalidade junto ao PL nacional pra derrubar essa decisão da Receita Federal no STF”. “Em breve, vamos divulgar quem está a favor do governo tirar mais dinheiro seu. E nisso, eu preciso de você para cobrar”.	“Microempreendedores representam 70% das empresas do país. Em 2025, por exemplo, o MEI poderá faturar R\$81 mil por ano, ou seja, pouco mais de R\$6 mil reais por mês”. “e não o pix não será taxado, mas é bom lembrar que a comprinha da China não seria taxada, foi. Não ia ter sigilo, mas teve. Você ia ser isento do Imposto de Renda, não vai mais. Ia ter picanha, não teve. O pix não será taxado, mas não duvido que possa ser”.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base na *Retórica* de Aristóteles (2019) e no discurso de Nikolas Ferreira (2025)

A ênfase no *pathos* é intensificada pela lógica da retórica digital, na qual a emoção torna-se capital simbólico, como aponta Papacharissi (2015). As plataformas digitais potencializam esse recurso ao permitir a veiculação de mensagens rápidas, condensadas e carregadas de afetos — uma “estética da afetação” que favorece enunciados performativos e alarmistas. Nikolas Ferreira utiliza expressões que evocam sofrimento, vigilância e confisco, mobilizando sentimentos de injustiça entre os setores mais vulneráveis da sociedade.

Simultaneamente, o *ethos* é construído por meio de uma performance de autoridade carismática e resistência popular, em sintonia com o que Moffitt (2016) descreve como estilo populista. O deputado se apresenta como aquele que fala “em nome do povo”, apropriando-se de um *ethos* de juventude combativa, legitimada por ações concretas — como a judicialização — e por sua presença constante nas redes. Essa construção discursiva reflete a lógica do significante vazio descrita por Laclau (2005), onde demandas diversas são unificadas sob a figura do líder populista.

O *logos*, por sua vez, opera sob os princípios dos “raciocínios preferíveis” (Fiorin, 2007), ou seja, inferências plausíveis que dispensam validação empírica rigorosa. A lógica aqui não busca esclarecer, mas sustentar uma narrativa crível e mobilizadora. O uso de dados desconectados de fontes verificáveis e de inferências causais questionáveis revela uma lógica performática, que serve para intensificar o efeito retórico e emocional da mensagem, mais do que informar com precisão.

Essa configuração discursiva encontra respaldo nas dinâmicas algorítmicas das redes sociais. Como observa Zuboff (2019), o capitalismo de vigilância promove e monetiza conteúdos que maximizam o engajamento, favorecendo mensagens polarizadoras, emocionais e simplificadas — frequentemente, aquelas que ressoam com as bolhas

cognitivas descritas por Sunstein (2018). Nesse contexto, a retórica de Nikolas Ferreira não apenas reflete, mas também reforça os mecanismos de desinformação e antagonismo próprios da comunicação política digital contemporânea.

Como destaca Fausto Neto (2019), as redes funcionam como palcos narrativos nos quais se disputa o sentido da realidade. A retórica digital, nesse cenário, deixa de ser apenas uma técnica de convencimento e torna-se uma tecnologia simbólica de construção de hegemonia discursiva. Ao simplificar a complexidade política e moralizar o debate, o discurso analisado compromete a qualidade da esfera pública e desafia os ideais democráticos de deliberação racional.

Conclui-se, portanto, que o discurso de Nikolas Ferreira ilustra com clareza as mutações da retórica política no ambiente digital. Sua eficácia não reside na lógica, mas na capacidade de produzir ressonância afetiva em audiências segmentadas por algoritmos. O pensamento crítico, nesse contexto, deve ser exercido como forma de resistência simbólica, capaz de confrontar a manipulação emocional e reivindicar espaços para o dissenso informado e para o debate público qualificado.

Considerações finais

A análise do discurso presente no vídeo viralizado do deputado Nikolas Ferreira, à luz dos estudos de Fiorin (2007) e da *Retórica* de Aristóteles (2019), evidenciou o uso estratégico de recursos argumentativos eficazes, capazes de mobilizar o público e gerar ampla repercussão nas redes sociais. Verificou-se que o discurso possui um forte apelo persuasivo, sustentado por argumentos quase lógicos e por estratégias retóricas que, embora convincentes para determinados públicos, revelam fragilidades em sua coerência interna e um afastamento dos fatos.

O caso analisado refere-se especificamente ao vídeo em que o deputado se posiciona contra uma suposta taxaço do Pix, valendo-se dos três pilares aristotélicos da persuasão: *ethos*, na construção de sua imagem como legítimo representante do povo; *pathos*, ao mobilizar emoções como medo e indignação; e *logos*, por meio de argumentos com aparência lógica, embora carentes de embasamento factual consistente.

A relevância deste estudo insere-se no campo da comunicação política, especialmente no contexto das redes sociais, que funcionam como arenas de disputa discursiva e de formação da opinião pública. A discussão sobre a suposta taxaço do Pix, amplamente impulsionada por discursos como o aqui analisado, mostra como a argumentação pode ser usada para provocar reações sociais significativas — inclusive mobilizando protestos e influenciando decisões governamentais, como a revogação de medidas após a disseminação de desinformações, conforme noticiado pelo G1 (Gomes; Martello, 2025).

Embora o estudo se concentre na análise de um único caso, sua contribuição está justamente em ilustrar, de maneira exemplar, estratégias retóricas recorrentes na política digital contemporânea. Tal abordagem permite identificar padrões mais amplos que merecem ser aprofundados em investigações futuras.

Assim, o presente trabalho contribui para a compreensão do papel da retórica e da argumentação no cenário político atual, oferecendo subsídios para pesquisas que busquem explorar os impactos da comunicação digital na esfera pública. A análise crítica de discursos como o de Nikolas Ferreira revela não apenas o potencial persuasivo desses conteúdos, mas também a urgência de uma escuta crítica e bem fundamentada, capaz de identificar falácias e contradições nos argumentos proferidos por figuras públicas nas plataformas digitais.

Sugere-se, portanto, que estudos futuros realizem análises comparativas entre diferentes atores políticos atuantes em uma mesma plataforma, a fim de aprofundar a compreensão das estratégias argumentativas utilizadas e de seus efeitos na formação da opinião pública.

Referências

ARISTÓTELES. *Retórica*. Tradução de Edson Bini. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Pix Powered by Banco Central*. 2024. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/estabilidadefinanceira/pix>. Acesso em: 22 abr. 2025.

BERG, Bruce L. *Metodologia da pesquisa qualitativa: estratégias e técnicas*. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BRASIL. Senado Federal. Instituto de Pesquisa DataSenado. *Panorama Político 2024: notícias falsas e democracia*. Brasília: Senado Federal, 2024. Disponível em: https://www.senado.leg.br/institucional/datasenado/relatorio_online/pesquisa_fake_news/2024/interativo.html. Acesso em: 23 maio 2025.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. (Orgs.). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FAUSTO NETO, Antônio. *Narrativas midiáticas e redes sociais: a política em tempos de populismo*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2019.

FIORIN, José Luiz. *Argumentação: teoria e prática*. 4ed. São Paulo: Editora Contexto, 2007.

GERBAUDO, Paolo. *Tweets and the Streets: Social Media and Contemporary Activism*. London: Pluto Press, 2012.

GOMES JÚNIOR, Evando de Carvalho. A eventual tributação de transações via Pix e suas nuances: paliativo ou solução? 2021. Artigo acadêmico (Graduação em Direito) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas, Mossoró, RN, 2021. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Lauer Leite. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/729def89-8coa-4402-8744-75dea6205451/content>. Acesso em: 22 abr. 2025.

GOMES, Pedro Henrique; MARTELLO, Alexandro. Após repercussão negativa e fake news, governo decide revogar ato sobre fiscalização do PIX. *G1*, 15 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/01/15/receita-vai-revogar-mudanca-nas-regras-defiscalizacao-sobre-cartoes-e-pix.ghtml>. Acesso em: 16 fev. 2025.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2005.

MILLER, Carolyn R. What can rhetorical theory tell us about user experience? In: *IEEE International Professional Communication Conference*, 2007, p. 1–6.

MOFFITT, Benjamin. *The Global Rise of Populism: Performance, Political Style, and Representation*. Stanford: Stanford University Press, 2016.

SILVA, Ana Carolina Souza da; REIS, Viviane Maria dos. O impacto da inclusão financeira digital no Brasil. 2022. 33 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Processos Gerenciais) – Centro Universitário Brasileiro – Unibra, Recife, 2022. Orientação: Wilka Mayra Ferreira Gomes Monteiro. Disponível em: <https://www.grupounibra.com/repositorio/PRCGR/2022/o-impacto-da-inclusao-financieira-digital-no-brasil13.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.

SUNSTEIN, Cass R. *#Republic: Divided Democracy in the Age of Social Media*. Princeton: Princeton University Press, 2018.

VERA, Fabrício. Pesquisa aponta que brasileiro prefere se informar por meio das redes sociais e websites. *Jornal Opção*, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/brasil/pesquisa->

aponta-que-brasileiro-prefere-se-informar-por-meio-das-redes-sociais-e-websites-425333/. Acesso em: 23 maio 2025.

ZUBOFF, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs, 2019.

Recebido em: 24/04/2025

Aprovado em: 06/06/2025

Licenciado por



Linguística Sistêmico-Funcional e identidade de gênero: uma análise da transitividade no discurso de Erika Hilton

Systemic Functional Linguistics and gender identity:
an analysis of transitivity in Erika Hilton's speech

 Tanise Gomes Lira

 Genivan Silva Pereira

Resumo: O estudo analisou o discurso de Erika Hilton durante uma sessão na Câmara dos Deputados, sobre a proposta de proibição da união estável entre casais homoafetivos. Como base teórica usamos a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), de Halliday e Matthiessen (2014) e Fuzer e Cabral (2014), investigando como a linguagem constrói significados sociais e reforça a identidade de gênero. A pesquisa focou nos processos materiais da LSF, que descrevem ações e eventos no discurso de Hilton, mostrando com o seu discurso como ela articula sua identidade de gênero, defendendo os direitos da comunidade LGBTQIAPN+. Nos apoiamos em Pelúcio (2009) que aborda questões de identidade transgênero e Hall (2006; 2016) para explorar a identidade cultural. Ao integrar a LSF e as teorias sobre identidade de gênero e cultura, aprofundamos a compreensão das relações entre discurso, identidade e resistência.

Tanise Gomes Lira. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e membro do Grupo de Estudos Saberes e Práticas do Professor (GESPP) da UFPB. Email: tanise.gomes@academico.ufpb.br

Genivan Silva Pereira. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Email: genivan2011@hotmail.com

Palavras-chave: Análise de Discurso. Identidade de Gênero. Linguística Sistêmico-Funcional. Transitividade.

Abstract. The study analyzed Erika Hilton's speech during a session in the Chamber of Deputies about a proposal of banning stable unions between same-sex couples. As a theoretical basis we used Systemic Functional Linguistics (SFL), by Halliday and Matthiessen (2014) and Fuzer and Cabral (2014), investigating how language constructs social meanings and reinforces gender identity. The research focused on the material processes of LSF, which describe actions and events in Hilton's discourse, showing with her discourse how she articulates her gender identity, defending the rights of the LGBTQIAPN+ community. We are supported by Pelúcio (2009) who addresses issues of transgender identity and Hall (2006; 2016) to explore cultural identity. By integrating LSF and theories on gender identity and culture, we deepen our understanding of the relationships between discourse, identity and resistance.

Keywords: Discourse Analysis. Gender Identity. Systemic Functional Linguistics. Transitivity.

Introdução

A análise de discursos representa um desafio complexo e fascinante dentro do vasto campo dos estudos linguísticos, neste caso, se entrelaçando com os Estudos Culturais ao lançar luz sobre a intrincada relação entre linguagem, identidade e representação. Neste trabalho, o foco é adentrar o terreno complexo da representação social, destacando a construção da identidade de gênero travesti e explorando a interseção com a LSF. Essa abordagem será aplicada na análise do discurso da deputada Erika Hilton durante uma comissão na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional do Brasil, localizada na capital

federal, em 2023, que debatia o Projeto de Lei 5167/09, o qual propõe que nenhuma relação entre pessoas do mesmo sexo se equipare ao casamento ou entidade familiar, em contraste com o Projeto de Lei 580/70 que, ao contrário, visava incluir no Código Civil a possibilidade da união homoafetiva.

Antes de iniciar a análise, torna-se fundamental contextualizar a trajetória da deputada Federal Erika Hilton, sublinhando seu engajamento nas causas sociais, seu trabalho pela comunidade LGBTQIAPN+ e sua importante atuação política. Esta introdução destaca a relevância de figuras como Erika Hilton ocupando cargos públicos no país, trazendo à tona debates cruciais, como a proibição do casamento homoafetivo.

No embasamento teórico, voltamo-nos aos Estudos Culturais, compreendidos como uma lente que examina como as representações sociais são construídas e disseminadas na cultura, ou seja, dentro da representação. Neste contexto, a identidade de gênero é vista como um construto social moldado pelo discurso. A abordagem de Pelúcio (2009) e Carvalho, Andrade e Junqueira (2009) aprofunda nossa compreensão sobre a identidade de gênero travesti e sua representação social. Além do mais, investigamos o sistema de transitividade na LSF, utilizando a abordagem proposta por Halliday e Matthiessen (2014) e Fuzer e Cabral (2014). Esse arcabouço teórico focaliza os processos verbais dentro do discurso. Essa análise oferece uma perspectiva singular sobre como as ações são linguisticamente expressas, fornecendo ferramentas essenciais para uma investigação aprofundada dos processos materiais, objetivo deste artigo, presentes no discurso de Erika Hilton.

A análise propriamente dita se concentrará no discurso da deputada durante a comissão, destacando a construção da identidade de gênero travesti no discurso e utilizando a LSF como um instrumento teórico-metodológico para examinar os processos materiais no sistema de transi-

tividade. Consideraremos as implicações sintáticas e semânticas desses processos, bem como os recursos discursivos empregados pela deputada. Este estudo visa enriquecer nossa compreensão da interconexão entre linguagem, identidade de gênero travesti e discurso, especialmente em um contexto desafiador para a igualdade e os direitos, contrastando com a decisão histórica do Supremo Tribunal Federal, em 2011.

Identidade, cultura e representação

Esta seção visa contextualizar as teorias relacionadas à formação da identidade, especialmente no contexto cultural pós-moderno, unindo as contribuições de destacados sociólogos. A base teórica é fundamentada em trabalhos notáveis, com ênfase na relevância de Hall (2006; 2016) e Woodward (2000) para compreender a fragmentação do indivíduo na era pós-moderna.

O processo de construção da identidade é complexo e influenciado por atribuições de significado, moldado por circunstâncias sócio-históricas e políticas específicas. Hall (2006) argumenta que as estruturas de poder, outrora ancoradas em fatores econômicos, políticos e religiosos, estão passando por transformações significativas, resultando na fragmentação das estruturas tradicionais que delineavam as paisagens sociais. Sua visão não essencialista destaca que a identidade

[...] é definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (Hall, 2006, p. 13).

A identidade, longe de ser inata, é um elemento constantemente moldado e modificado em resposta à representação nos sistemas culturais circundantes. Hall (2006) enfatiza que as identidades são formadas através de práticas culturais e sociais, desafiando a noção de identidade como algo pré-determinado.

O sociólogo introduz o conceito de “identidade cultural” como algo que está sempre em processo de se tornar, em vez de ser uma característica fixa e estável, visto que o sujeito pós-moderno está sendo atravessado pela interação constante das instituições, pela quebra da relação espaço-tempo. Isto é, Hall (2006) destaca a natureza fluida e fragmentada da identidade, especialmente em contextos pós-coloniais e diaspóricos. Ele argumenta que as identidades são construídas a partir de diferentes elementos culturais e que os sujeitos podem articular múltiplas identidades ao mesmo tempo, dependendo do contexto social em que estão inseridos.

Dessa maneira, a visão de Hall (2006) sobre identidade emerge como um desafio vigoroso às abordagens mais fixas e essencialistas, alçando-se como um convite à apreensão de uma compreensão mais intrincada e contextual da construção identitária. Sob a influência dessa perspectiva, as identidades são concebidas não como entidades estáticas, mas como resultado de processos em constante evolução, forjados e modelados por interações sociais, experiências culturais e contextos específicos, como é o caso da identidade de gênero travesti, cuja construção identitária subverte a norma essencialista de conceber a identidade, formando e se transformando no interior da representação, visto que “diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (Woodward, 2000, p. 30).

Diante disso, a construção da identidade torna-se cada vez mais relevante na sociedade contemporânea, evidenciando as experiências

únicas e desafios enfrentados por indivíduos diante da crescente percepção sociopolítica da pluralidade. Nesse contexto, Pelúcio (2009) destaca que a identidade transgênero é um processo intrincado, moldado por fatores sociais, culturais e políticos. A autora sublinha como essas identidades são frequentemente estigmatizadas e marginalizadas, influenciando não apenas a construção identitária, mas também as vidas cotidianas e oportunidades sociais desses grupos, como a união estável entre casais do mesmo sexo.

Vale salientar que a categoria transgênero abrange uma diversidade de manifestações identitárias, transitórias ou permanentes, incluindo transexuais, travestis, intersexuais, andrógenos e transformistas (Carvalho, Andrade e Junqueira, 2009). No caso da identidade transexual e travesti, Pelúcio (2009) destaca a subversão dos papéis de gênero impostos pela hegemonia. As transexuais, por exemplo, são descritas como aquelas que experimentam uma identidade de gênero oposta à sua anatomia de nascimento, enquanto as travestis encontram satisfação ao viver como mulheres, desafiando as normas da orientação sexual.

As travestis desafiam as normas de gênero ao assumirem uma identidade baseada em características associadas ao sexo oposto, sem rejeitar suas características genitais. A construção da identidade de gênero travesti e transexual destaca-se pela elaboração tangível do corpo feminino, desafiando as estruturas convencionais do binarismo de gênero.

Diante disso, a identidade como ação política nos ensina que o controle sobre a representação identitária, antes centrada em outros aspectos da identidade, é capaz de estigmatizar um povo por meio da representação de uma identidade cultural unificada. Se na época do Iluminismo ninguém pensava em uma identidade coletiva, visto que se pensava em uma concepção de identidade que defende a individualidade do sujeito, as identidades daqueles que eram marcados pela dife-

rença eram empurradas para a margem social, carecendo de força para resistir frente às injustiças sociais, como a comunidade LGBTQIAPN+, vítimas de ataques de conservadores do Projeto de Lei 5167/09, o qual propõe que nenhuma relação entre pessoas do mesmo sexo se equipare ao casamento ou entidade familiar

Nesse sentido, segundo Woodward (2000), a diferença dos grupos que estão à margem social é sustentada pela exclusão, como os corpos de homossexuais, travestis e transexuais, e isso acontece porque, na linguagem, “fazemos uso de signos e símbolos – sejam eles sonoros, escritos, imagens eletrônicas, notas musicais e até objetos – para significar ou representar para outros indivíduos nossos conceitos, ideias ou sentimentos” (Hall, 2016, p. 18).

É através dos sistemas simbólicos que usamos em uma determinada cultura, que marcamos a diferença na identidade, visto que a palavra ‘cultura’ remete ao compartilhamento de valores de um grupo ou uma sociedade (Hall, 2016), ou seja, a ideia da centralidade do sujeito é abandonada para dar lugar a uma ‘virada cultural’ marcada pela pós-modernidade, na qual o sujeito é marcado por um sistema capitalista, causados pelo processo de globalização, onde ocorrem novas dimensões e vinculações sobre as representações do outro (Hall, 2016).

Podemos perceber que, através do sistema representacional, incluímos práticas de significação e sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando o indivíduo como sujeito, ou seja, “é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos, inclusive, sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar” (Woodward, 2000, p. 17).

Essa forma de representação pode ser uma forma de manter grupos no poder, como a sociedade hegemônica, subjugando os grupos que

estão à margem social, como a comunidade LGBTQIAPN+, mas, também, potencializar o discurso não hegemônico, para que os grupos socialmente marginalizados sejam capazes de usar o sistema simbólico para autenticarem suas diferenças e transcender na sociedade. Assim sendo, Hall (2016) diz:

O sentido é o que nos permite cultivar a noção da nossa própria identidade, de quem somos e a quem “pertencemos” – e, assim, ele se relaciona a questões sobre como a cultura é usada para restringir ou manter a identidade dentro do grupo e sobre a diferença entre grupo. O sentido é constantemente elaborado e compartilhado em cada interação pessoal e social da qual fazemos parte. De certa forma, este é o campo mais privilegiado – embora com frequência o mais negligenciado – da cultura e do significado (Hall, 2016, p. 21-22).

Diante disso, a linguagem é uma unidade de disposição que promove uma manutenção ou uma transformação das identidades engendradas, visto que, segundo Hall (2016, p. 31) a “representação significa utilizar a linguagem para, inteligivelmente, expressar algo sobre o mundo ou representá-los a outras pessoas”.

Nesse sentido, a representação cultural tem implicações sobre as identidades, pois ela tem a ver como temos sido representados e como essa representação afeta a forma como nós podemos representar, surgindo as próprias narrativas do eu, entendendo que as subjetividades de cada indivíduo não anulam a coletividade do sujeito pós-moderno, contribuindo para o fortalecimento das subjetividades que constroem esse coletivo (Hall, 2016).

A LSF e o sistema de transitividade

A Linguística Sistêmico-Funcional, desenvolvida por Michael Halliday e Christian Matthiessen, é uma abordagem teórica que busca compreender a linguagem em sua relação com o contexto social (Halliday e Matthiessen, 2014). Uma das contribuições fundamentais dessa teoria é o conceito de transitividade, que analisa as formas de interação entre os participantes de um discurso por meio dos diversos processos envolvidos (Fuzer e Cabral, 2014). Assim, o propósito desta seção é estabelecer os fundamentos desta pesquisa, apresentando os tipos de processos que constituem a base para a análise dos dados deste estudo.

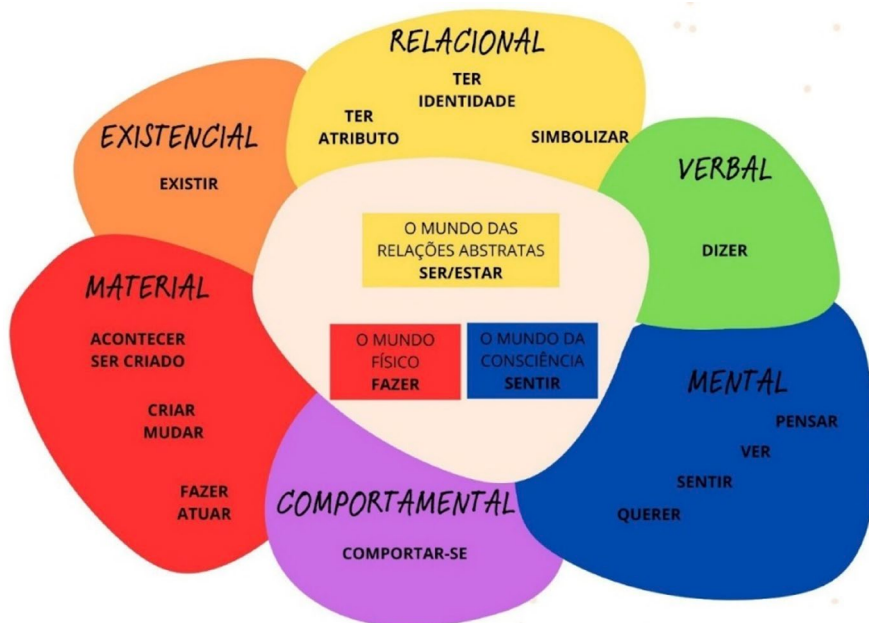
Segundo Halliday e Matthiessen (2014), o sistema de transitividade permite analisar como os participantes agem e são afetados por ações no interior de um texto. Eles dividem as ações verbais em três componentes principais: *Processo*, *Participante* e *Circunstância*. O *Processo* representa a ação em si, o *Participante* refere-se aos elementos envolvidos na ação, e a *Circunstância* fornece o contexto em que a ação ocorre. Corroborando esse referente, Fuzer e Cabral (2014) dizem que a,

Transitividade é, na GSF, um sistema de relação entre componentes que formam uma *figura*. Figuras são constituídas de um processo e participantes (quem faz o quê?) e, eventualmente, de circunstâncias associadas ao processo (onde, quando, como, por que etc.). As figuras são diferenciadas conforme tipos gerais de classificação de processos: figuras de fazer e acontecer, de sentir, de dizer, de ser e ter, de existir e de comportar-se. Em outras palavras, figuras são os significados produzidos pelos processos em associação com participantes e, opcionalmente, circunstâncias (Fuzer e Cabral, 2014, p. 41).

Ou seja, na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), transitividade refere-se à relação entre elementos em uma estrutura linguística chamada de figura. Essas figuras são compostas por um processo verbal e seus participantes, respondendo à pergunta “quem faz o quê?”. Além disso, as figuras podem envolver circunstâncias relacionadas ao processo, como onde, quando, como e por que a ação ocorre. Em suma, a transitividade na GSF explora como elementos fundamentais se relacionam para construir significado na linguagem.

De acordo com Fuzer e Cabral (2014), os processos são categorizados em três tipos principais: *Material*, *Relacional* e *Mental*. Na fronteira entre esses três, há outros secundários: *Comportamental*, *Verbal* e *Existencial*. Na figura abaixo, visualizamos os seis tipos de processos do sistema de transitividade:

Figura 1: Tipos de processos nas orações



Fonte: Adaptado de Fuzer e Cabral (2014)

Conforme Fuzer e Cabral (2014), os processos *Materiais* referem-se a ações físicas e atividades; os processos *Relacionais* envolvem estados ou relações entre participantes; e os processos *Mentais* lidam com atividades mentais, como perceber e pensar. Já os processos *Comportamentais* representam a manifestação de atividades psicológicas ou fisiológicas do ser humano; os processos *Verbais* representam os dizeres dos participantes; e os processos *Existenciais* representam a existência dos participantes no mundo.

Seguindo, na análise da transitividade, os participantes são categorizados em três tipos essenciais: Experienciador, Meta e Circunstancial. O Experienciador representa quem vivencia o processo, a Meta é o alvo ou objeto direto da ação, e o Circunstancial é o participante responsável por oferecer o contexto ou circunstância em que a ação ocorre (Fuzer e Cabral, 2014). Essa categorização amplia nossa compreensão sobre como diferentes elementos desempenham papéis específicos na dinâmica das ações linguísticas

Face ao exposto, a análise da transitividade, portanto, proporciona uma compreensão mais profunda das escolhas linguísticas feitas pelos falantes para representar eventos e interações no discurso. Essa abordagem não apenas revela a estrutura gramatical, mas também destaca as relações de poder, agência e significado que emergem das escolhas linguísticas.

Em resumo, o sistema de transitividade na LSF oferece uma ferramenta valiosa para analisar como a linguagem reflete e molda as relações sociais, proporcionando compreensões significativas sobre a complexidade das interações verbais em diferentes contextos discursivos.

Contexto situacional: Erika Hilton

Erika Santos Silva¹, mais conhecida como Erika Hilton, nasceu em Franco da Rocha, município da região metropolitana de São Paulo, nasceu em 9 de dezembro de 1992, é uma política, ativista e modelo brasileira. Identificando-se como travesti, Erika Hilton é filiada ao Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e atua nas causas voltadas aos direitos das pessoas negras e LGBTQIAPN+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros – Transexuais/Travestis –Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e mais).

Figura 2: Deputada Federal Erika Hilton



Fonte: Reprodução Câmara dos Deputados (2024)

1. Biografia adaptada de: PSOL. Psol: Socialismo e Liberdade, 2023. Erika Hilton: primeira mulher trans eleita deputada federal em SP chega à Câmara. Disponível em: <https://psol50.org.br/erika-hilton-primeira-mulher-trans-eleita-deputada-federal-em-sp-chega-a-camara/>. Acesso em: 23 jan. 2024.

Aos 15 anos, foi expulsa de casa devido à sua identidade de gênero. Para se sustentar, acabou recorrendo à prostituição. Após anos, concluiu o ensino médio e ingressou na Universidade Federal de São Carlos, na qual, envolvida no movimento estudantil, fundou um cursinho pré-vestibular para mulheres transexuais e travestis.

Em 2015, liderou uma mobilização online para garantir o direito de pessoas transexuais terem seus nomes sociais nas passagens de ônibus. No ano seguinte, filiou-se ao PSOL, concorreu, sem êxito, como candidata a vereadora em Itu (SP), no entanto em 2018, integrou a Bancada Ativista na Assembleia Legislativa de São Paulo (Alesp) por dois anos. Em 2020, tornou-se a mulher mais votada do país, eleita vereadora em São Paulo com mais de 50 mil votos. Em 2022, foi eleita deputada federal com mais de 250 mil votos, sendo uma das 10 parlamentares mais votadas em São Paulo.

Câmara dos Deputados

De acordo com a agência de notícias da Câmara dos Deputados (2023), no dia 27 de setembro de 2023, a Comissão de Previdência, Assistência Social, Infância, Adolescência e Família da Câmara dos Deputados foi palco de uma acalorada discussão em torno do Projeto de Lei (PL) 5167/09, de autoria do ex-deputado Capitão Assunção (ES), o qual propõe a proibição da equiparação entre relações homoafetivas a casamento ou entidade familiar. Este projeto tramitava apensado ao Projeto de Lei 580/07, do ex-deputado Clodovil Hernandez (SP), que, ao contrário, visa incluir no Código Civil a possibilidade de união homoafetiva.

Figura 3: Discussão em torno do PL 5167/09



Fonte: Reprodução Câmara dos Deputados (2025)

O contexto se torna particularmente polêmico devido à contrariedade ao reconhecimento da união homoafetiva proposto pelo PL 5167/09, que confronta a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) desde 2011, reconhecendo tais uniões como núcleo familiar. A discussão ganha destaque com a proibição proposta, a qual é debatida na comissão desde às 11h36, após uma mudança de plenário para permitir a participação da sociedade civil (Câmara dos Deputados, 2023).

Conforme a agência de notícias da Câmara dos Deputados (2023), a deputada Erika Hilton (Psol-SP), entre outros parlamentares como Laura Carneiro (PSD-RJ), Pastor Henrique Vieira (Psol-RJ) e Erika Kokay (PT-DF), destacam-se por apresentar um voto em separado, manifestando-se favoravelmente à união homoafetiva. No seu pronunciamento, Erika Hilton ressalta que desde a decisão do Supremo Tribunal Federal em 2011 até abril do ano em curso, foram registrados mais de 76 mil casamentos entre pessoas do mesmo sexo no Brasil.

Para ela e seus colegas, o relatório do deputado Pastor Eurico, que apoia a proibição, é considerado uma ameaça à vida, dignidade e direitos da comunidade LGBTQIAPN+, além de uma afronta aos princípios democráticos e constitucionais.

O ápice do discurso de Erika Hilton durante a comissão, transcrito de forma idêntica à legenda postada em seu perfil no Instagram, destaca a preocupação com a possibilidade de retrocesso nos direitos conquistados pela população LGBTQIAPN+, classificando o procedimento como antidemocrático e inconstitucional. Este episódio reflete a complexa interseção entre os posicionamentos políticos e sociais em relação aos direitos civis e à diversidade no contexto legislativo brasileiro (Câmara dos Deputados, 2023).

Procedimentos e categorias de análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida em duas fases distintas, alinhadas com a abordagem da LSF. Na primeira etapa, ocorreu a organização dos dados linguísticos, centrando-se na seleção criteriosa de alguns processos materiais, verbais e mentais do sistema de transitividade na LSF, visto que o discurso da deputada federal Erika Hilton possui mais orações que indicam ações físicas ou atividades tangíveis (Fuzer e Cabral, 2014).

Nesse contexto, alguns processos (materiais, verbais, mentais) foram identificados e categorizados para estabelecer uma base sólida para a compreensão da dinâmica linguística subjacente aos textos analisados. A seleção criteriosa desses processos materiais permitiu uma organização estruturada dos dados, destacando as ações e eventos centrais presentes nos dados.

Na segunda etapa, a análise concentrou-se nos elementos linguístico-discursivos, considerando as escolhas específicas de processos mate-

riais, verbais, mentais e suas relações sintáticas e semânticas, bem como os recursos discursivos empregados. Essa abordagem possibilitou uma compreensão mais profunda das estratégias comunicativas adotadas por Erika Hilton no seu discurso, evidenciando a interconexão entre os elementos linguísticos e seu papel na construção do significado.

Dessa forma, a análise dos dados, guiada pela seleção de alguns exemplos de processos materiais, verbais e mentais do sistema de transitividade na LSF, proporcionou uma investigação abrangente e estruturada dos aspectos linguístico-discursivos presentes nos textos, contribuindo para uma compreensão mais profunda e sistemática dos dados em questão.

Quadro 1: Orações com processos materiais (primeira análise)²

Indicador e tipo de oração	Processos (Material, Verbal, Mental)			
I)	Já tudo foi dito aqui. (Verbal)			
	Já	tudo	foi dito	aqui.
	Circunstância de tempo	Verbiagem	Processo Verbal	Circunstância de lugar
II)	Já enfrentamos o fascismo, a transfobia, o ódio, as atrocidades todas [...] (Material)			
	*Nós (Comunidade LGBTQIAPN+)	já	enfrentamos	o fascismo, a transfobia, o ódio, as atrocidades todas [...]
Transitiva transformativa confronto	Ator	Circunstância	Processo	Meta

2. Veja o discurso da Deputada Federal na íntegra: HILTON, Erika. Deram um golpe em nossos direitos. Brasília. 10 out. 2023. Instagram: @hilton_erika. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/C2xHK2FgZFx/?igsh=MWZha3NsYWh5Mnk2Mw==>. Acesso em: 08 fev. 2024.

III)	[...] saímos daqui com os nossos corações aliviados. (Material)			
	*Nós (Comunidade LGBTQIAPN+)	saímos	Daqui	com os nossos corações aliviados.
Intransitiva transformativa de movimento (lugar)	Ator	Processo	Circunstância	Meta
IV)	[...] que pregam ódio e intolerância. (Verbal)			
	que	Pregam	ódio e intolerância	
	pronome relativo ao Dizente	processo	Meta	
V)	[...] se utilizando da bíblia. (Verbal)			
	[...]	se utilizando	da bíblia.	
Intransitiva criativa geral	Dizente (não explícito)	Processo	Verbiagem	
VI)	[...] se utilizando de Jesus. (Verbal)			
		se utilizando	de Jesus.	
	Dizente (não explícito)	Processo	Verbiagem	
VII)	[...] Ele compactua com essas intolerâncias e com essa brutalidade, [...] (Verbal e/ou Mental)			
Verbal	Ele	compactua	com essas intolerâncias e com essa brutalidade, [...]	
	Dizente	Processo	Verbiagem	
Mental	Ele	compactua	com essas intolerâncias e com essa brutalidade, [...]	
	Experienciador	Processo	Fenômeno	
VIII)	[...] o pastor Henrique Vieira em suas falas brilhantes já nos demonstra a fraternidade, a solidariedade, o amor que Cristo nos ensinou e não o ódio [...] (Verbal)			
	o pastor Henrique Vieira	em suas falas brilhantes/ já	Demonstra	a fraternidade, a solidariedade, o amor que Cristo [...]
	Dizente	Circunstância	Processo	Verbiagem

IX)	Aí isso a gente joga para debaixo do tapete. (Verbal)			
	Aí/ para debaixo do tapete	isso	a gente	joga
	Circunstância	Verbiagem	Dizente	processo
X)	[...] os fundamentalistas fizeram nesse país, [...] (Material)			
	os fundamentalistas	fizeram	Nesse país	
Transitiva criativa geral	Ator	Processo	Circunstância	
XI)	[...] transformaram a fé em patrimônio [...] (Material)			
	*os fundamentalistas	Transformaram	a fé em patrimônio	
Transitiva transformativa	Ator	Processo	Meta	
XII)	[...] como já venceu em tempos sombrios [...] (Material)			
	*A democracia	como já	venceu	em tempos sombrios
Intransitiva criativa geral	Ator	Circunstância	Processo	Meta
XIII)	[...] vencerá essa farsa, [...] (Mental)			
	*A democracia	vencerá	essa farsa [...]	
	Experienciador	Processo	Fenômeno	

Fonte: elaborado pelos autores do artigo (2025)

Análises e resultados

No contexto da discussão na Câmara de Deputados sobre o Projeto de Lei que propunha a proibição da equiparação entre relações homoafetivas ao casamento ou entidade familiar, e considerando o cenário sociocultural que permeia a forma como a comunidade LGBTQIAPN+ é tratada nas práticas sociais no Brasil (e na maior parte do mundo), é relevante analisar, do ponto de vista da transitividade, as

orações retiradas do discurso demonstram muitos exemplos de processos materiais, verbais e mentais. Os processos verbais e materiais apareceram com maior frequência por todo discurso de Erika Hilton. Esta análise abarca os processos, participantes e circunstâncias presentes nos elementos do Sistema de Transitividade da LSF (Fuzer e Cabral, 2004), os quais desempenham um papel crucial na representação linguístico-discursiva da comunidade LGBTQIAPN+ durante a argumentação de Erika Hilton.

Na análise linguístico-discursiva, à luz das teorias de identidade, cultura e representação (Hall, 2006; 2016), observa-se a expressiva presença de uma voz travesti que defende os direitos de uma comunidade frequentemente excluída. O discurso evidencia a marginalização dessa comunidade nas práticas sociais, as quais favorecem uma sociedade eurocentrada, branca e heterossexual, resultando na negação dos direitos civis daqueles que se desviam desse padrão.

Dentre as ocorrências de processos materiais, observamos que os fundamentalistas/conservadores citados pela Deputada em trechos do seu discurso assumiram o papel de ‘Ator’, tanto de forma elíptica quanto explícita. Vale salientar que a forma elíptica é comum na língua portuguesa, em que a desinência número-pessoa já indica a pessoa a que o processo verbal se refere. Ao analisarmos a quantidade de ocorrências dos processos materiais e verbais em seu discurso, compreendemos o uso recorrente dos fundamentalistas/conservadores sugerindo que Erika Hilton os coloca no papel social de ‘Ator’ consciente e ativo por meio dos processos materiais e de ‘Dizente’ quando em processos verbais, reconhecendo-os como participantes protagonistas das mudanças transformadoras (Fuzer e Cabral, 2014).

Essas atribuições revelam a percepção de Erika Hilton sobre o impacto direto desses atores na negação dos direitos da comunidade

LGBTQIAPN+. As ações concretas no mundo físico, como explicitadas nos exemplos abaixo, reforçam a representação desses atores como agentes que desafiam e impedem a promoção dos direitos dessa comunidade, conforme conceitos de Halliday e Matthiessen (2014):

Quadro 2: Orações com processos materiais (segunda análise)

X)	[...] os fundamentalistas fizeram nesse país, [...]		
	[...] os fundamentalistas	Fizeram	Nesse país, [...]
Transitiva criativa geral	Ator	Processo	Circunstância
XI)	[...] transformaram a fé em patrimônio [...]		
	*os fundamentalistas	Transformaram	a fé em patrimônio [...]
Transitiva transformativa	Ator (elíptico)	Processo	Meta

Fonte: elaborado pelos autores do artigo (2025)

Seguindo, nos nossos dados, observamos que a comunidade LGBTQIAPN+ é ativamente incluída em 3 ocorrências nos processos materiais. Nestes enunciados, quando esses atores sociais assumem o papel de ‘Ator’ de forma ativa no discurso, frequentemente os participantes classificados como ‘Meta’ caracterizam a luta da comunidade por direitos civis. Essa dinâmica linguística ilustra a resistência da comunidade em face dos processos de exclusão aos quais seus corpos e identidade cultural são submetidos e subjugados (Hall, 2006).

Essas construções linguísticas evidenciam que os atores sociais, representados pela comunidade LGBTQIAPN+, são retratados como indivíduos ativos em diversas atividades e acontecimentos do mundo físico. Elas destacam os sujeitos como agentes capazes de ocupar diferentes espaços que, muitas vezes, lhes são negados no mundo físico, como no caso do casamento homoafetivo (Woodward, 2000). Essa análise revela a capacidade da linguagem em refletir e construir representações poderosas, colocando a comunidade LGBTQIAPN+ no

centro de suas próprias experiências e reivindicações, contribuindo para a transformação social e a busca por igualdade e inclusão, como podemos ver nos exemplos a seguir:

Quadro 3: Orações com processos materiais (terceira análise)

II)	Já enfrentamos o fascismo, a transfobia, o ódio, as atrocidades todas [...] (Material)			
	*Nós (Comunidade LGBTQIAPN+)	já	enfrentamos	o fascismo, a transfobia, o ódio, as atrocidades todas [...]
Transitiva transformativa confronto	Ator	Circunstância	Processo	Meta
III)	[...] saímos daqui com os nossos corações aliviados. (Material)			
	*Nós (Comunidade LGBTQIAPN+)	saímos	Daqui	com os nossos corações aliviados.
Intransitiva transformativa de movimento (lugar)	Ator	Processo	Circunstância	Meta

Fonte: elaborado pelos autores do artigo (2025)

Prosseguindo com a análise, em duas ocorrências em nossos dados, observa-se, de maneira elíptica, que “a democracia” assume o papel de ‘Ator’ em processos materiais, revelando ataques antidemocráticos aos direitos da comunidade LGBTQIAPN+. Essa construção linguística destaca a luta e resistência contínua em relação a esses direitos, estabelecendo uma posição de empoderamento e oposição à estrutura hegemônica que marginaliza essa comunidade. Vejamos:

Quadro 4: Orações com processos materiais (quarta análise)

XII)	[...] como já venceu em tempos sombrios [...]			
	*A democracia	como já	venceu	em tempos sombrios
Intransitiva criativa geral	Ator	Circunstância	Processo	Circunstância

Fonte: elaborado pelos autores do artigo (2025)

Neste exemplo, a democracia, embora não explicitamente mencionada, é sugerida como o ‘Ator’ que venceu em tempos difíceis. A circunstância “em tempos sombrios” indica a adversidade enfrentada, e a ação de vencer denota a capacidade da democracia de superar desafios, incluindo aqueles relacionados à proteção dos direitos da comunidade LGBTQIAPN+.

Quadro 5: Orações com processos Mental (quinta análise)

XIII)	[...] vencerá essa farsa, [...]		
	*A democracia	Vencerá	essa farsa [...]
	Experienciador	Processo	Fenômeno

Fonte: elaborado pelos autores do artigo (2025)

Neste segundo exemplo, a democracia assume o papel de ‘Experienciador’. Aqui vemos um processo mental onde é possível compreender que há uma ideia/ expectativa de algo que poderá vir a acontecer, no caso, vencer está direcionada contra “essa farsa”, indicando um ataque antidemocrático. A linguagem reforça a resistência da democracia em face de ameaças e sua capacidade de superar manipulações que possam prejudicar os direitos da comunidade LGBTQIAPN+, destacando a luta ativa da democracia na defesa dos direitos dessa comunidade, apresentando-a como um agente protagonista nos processos de transformação das práticas sociais.

Ao representar a democracia de maneira elíptica nessas orações, o discurso sugere a importância desse sistema político como um defensor crucial contra ameaças antidemocráticas, construindo uma narrativa de resistência e empoderamento. Essa representação também destaca a participação ativa da democracia na materialização e preservação dos direitos civis da comunidade LGBTQIAPN+, reforçando sua presença nas fotografias representacionais do mundo físico.

Partindo para a análise de outra ocorrência, observamos que “o Pastor Henrique Vieira” assume o papel ‘Dizente’ em uma das orações dos processos verbais, realizando o processo de demonstrar valores cristãos. Neste caso específico, os valores cristãos são o ‘Alvo’ principal da ação, indicando que o objetivo do Pastor Henrique Vieira ao demonstrar algo está centrado na promoção desses princípios. Vejamos:

Quadro 6: Orações com processos verbais (sexta análise)

VIII)	[...] o pastor Henrique Vieira em suas falas brilhantes já nos demonstra a fraternidade, a solidariedade, o amor que Cristo nos ensinou e não o ódio [...] (Verbal)			
	o pastor Henrique Vieira	em suas falas brilhantes/ já	Demonstra	a fraternidade, a solidariedade, o amor que Cristo [...]
	Dizente	Circunstância	Processo	Verbiagem

Fonte: elaborado pelos autores do artigo (2025)

O quadro 6 é um dentre vários exemplos de processos verbais presentes no discurso de Erika. É um processo verbal de atividade no qual encontramos “o pastor Henrique Vieira” como o Dizente (aquele que fala), “em suas falas brilhantes” e “já” vemos duas circunstâncias sendo uma de meio e a outra de tempo, reforçando o espaço onde se encontra aquilo que foi dito e o momento no tempo, indicando que a ação já fora realizada. O processo “demonstra” destaca a importância do

pastor como agente participativo dentro da sociedade, já que além de pastor ele é um deputado. Esse detalhe realça que ao qualificar essas falas como “brilhantes” compreendemos a habilidade retórica distinta que o Dizente possui e que o diferencia dos outros pastores por compreender, de fato, o que seriam a fraternidade e a solidariedade que deveriam ser pregadas.

A análise ressalta a relevância do discurso do Pastor Henrique Vieira em contraposição ao ódio velado de falsos valores cristãos, exemplificado pelo Capitão Assunção em seu discurso ao propor o projeto de lei que proíbe o casamento de pessoas do mesmo sexo. A utilização da palavra “demonstra” revela a intenção deliberada de apresentar e exemplificar, construindo uma imagem positiva do pastor e de sua mensagem.

A referência ao ensinamento de Cristo acrescenta um componente religioso significativo à mensagem, situando-a dentro do contexto cristão que valoriza a fraternidade, a solidariedade e o amor. Essa estratégia discursiva busca influenciar a percepção do público sobre o Pastor Henrique Vieira, reforçando a ideia de que esses valores são fundamentais em sua abordagem e distanciando sua mensagem do ódio e intolerância associados a interpretações distorcidas de valores cristãos.

Considerações finais

Os fundamentos da LSF desempenharam um papel crucial na estruturação e desenvolvimento da análise do discurso apresentada neste trabalho. Através desses pressupostos, especialmente no que se refere ao sistema de transitividade, conseguimos identificar e compreender os principais processos presentes no discurso analisado, com destaque para os processos materiais.

A perspectiva da LSF revelou-se instrumental na análise do impacto da vida de um indivíduo, seu papel em uma comunidade e a defesa de sua identidade na comunicação verbal. Ao aplicarmos os conceitos da LSF à análise do discurso da deputada Erika Hilton, pudemos discernir que sua vida, luta e engajamento em causas sociais desempenham um papel determinante na moldagem de seus discursos. A interconexão entre sua experiência de vida e suas posições políticas e sociais ressalta a influência dos fatores contextuais.

Em consonância com as ideias de Hall (2006), ratificamos a perspectiva de que a identidade de gênero e cultural é construída pelo indivíduo e não é biologicamente determinada, mas sim uma construção histórica, política e cultural. Essa visão enriquece nossa análise ao reconhecer a complexidade e fluidez da identidade, reforçando a importância de considerar os contextos sociais, históricos e culturais na compreensão da expressão verbal e identidade de um indivíduo.

Em resumo, a aplicação da LSF e a incorporação das perspectivas de Hall contribuíram significativamente para uma análise mais profunda e contextualizada do discurso de Erika Hilton, proporcionando uma compreensão mais abrangente da relação entre linguagem, identidade e contexto social.

Referências

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Deputados divergem sobre proposta que proíbe união de pessoas do mesmo sexo*. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1002158-deputados-divergem-sobre-proposta-que-proibe-uniao-de-pessoas-do-mesmo-sexo-assista>. Acesso em: 24 jan. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei nº 5167/2009, de 05 de maio de 2009*. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www>.

camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=432967.
Acesso em 14 fev. 2024.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Projeto de Lei nº 580/2007, de 27 de março de 2007*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2007. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=346155>. Acesso em: 14 fev. 2024.

CARVALHO, M. E. P.; ANDRADE, F. C. B.; JUNQUEIRA, R. D. *Gênero e diversidade sexual: um glossário*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2009.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. SILVA, T. T. Silva da. LOURO, G. L. (trad). 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to functional grammar*. 4ed. London: Routledge, 2014.

PELÚCIO, L. Abjeção e desejo: uma etnografia travesti sobre o modelo preventivo da aids. In: PELÚCIO, L. *Gêneros Rígidos em Corpos Fluidos*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2009. p. 77-104.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000.

Recebido em: 12/04/2025

Aprovado em: 09/07/2025

Licenciado por



Água de Barrela: uma história familiar de resistência e emancipação feminina

Água de Barrela: a family history
of resistance and female emancipation

 Wesley Ítalo Bernardo Cardoso

 Kalina Naro Guimarães

Resumo: Este artigo discute o protagonismo negro feminino na obra *Água de Barrela* (2018), da autora Eliana Alves Cruz. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujo objetivo é analisar a violência e a ancestralidade constituintes das representações das personagens femininas pretas, bem como as estratégias de sobrevivência e emancipação das figuras estudadas, a saber: Helena (Ewá), Anolina, Martha e Damiana, no contexto da sociedade brasileira assentada no racismo estrutural. No escopo teórico, utiliza-se as contribuições de Almeida (2019), hooks (2022), Ribeiro (2019), Gonzalez (2020), Bento (2022), entre outros. Ao final do trabalho, evidencia-se o importante papel da memória ancestral na construção da identidade negro-brasileira feminina, em consonância com uma trajetória que vai do reconhecimento da luta pela sobrevivência no passado à consciência e à ação no presente com fins à emancipação material e cultural das próximas gerações das personagens em foco.

Wesley Ítalo Bernardo Cardoso. Graduando em Letras Português; Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Email: wesleyitalo123@gmail.com.

Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães. Faculdade de Linguística, Letras e Artes – FALLA/ UEPB. Email: kalinaro@servidor.uepb.edu.br.

Palavras-chave: Água de Barrela. Eliana Alves Cruz. Ancestralidade. Resistência.

Abstract: This paper discusses the black female protagonism in the work *Água de Barrela* (2018), by Eliana Alves Cruz. This is a bibliographical research, which objective is to analyze the violence and ancestry that constitute the representations of black female characters, as well as the strategies for survival and emancipation of the studied figures, namely: Helena (Ewá), Anolina, Martha and Damiana, in the context of Brazilian society based on structural racism. In the theoretical scope, contributions of Almeida (2019), hooks (2022), Ribeiro (2019), Gonzalez (2020), Bento (2022), among others, are used. At the end of the work, the important role of ancestral memory in the construction of black-Brazilian female identity is evidenced, in line with a trajectory that goes from the recognition of struggle for survival in the past to consciousness and action in the present as means to the material and cultural emancipation of future generations of the characters in focus.

Keywords: Água de Barrela. Eliana Alves Cruz. Ancestrality. Resistance.

Introdução

Os estudos decoloniais demonstram que traços da violência colonial ainda estruturam a sociedade brasileira, de modo a reproduzir não apenas o sistema de desigualdade material, mas também o mundo simbólico da branquitude, cuja suposta superioridade é naturalizada.

Nesse contexto, a literatura torna-se importante, entre outros aspectos, por trazer à luz as narrativas das minorias sociais sobre a realidade, problematizando o discurso do poder hegemônico. Dessa forma, analisar o modo com as autoras pretas contemporâneas constroem suas personagens femininas, diante de situações de ameaça e de subalternização vividas ao longo da história, constitui-se um exercício

crucial para a compreensão de determinados mecanismos sociais e raciais que envolvem a experiência negro-brasileira feminina.

Nas últimas décadas, as discussões acerca da categoria raça¹ foram intensificadas, fruto de movimentos e de intelectuais negros que, ao longo da história, lutaram contra o discurso hegemônico branco. Todavia, o debate sobre o racismo ainda é visto como desnecessário por grande parcela de nossa sociedade, certamente por incomodar o lugar de privilégio estabelecido socialmente pelos (e para os) brancos, conforme Cida Bento apresenta no livro *O Pacto da Branquitude* (2022).

Apesar de alguns avanços na pauta racial, não raro, os espaços de reconhecimento sociocultural são muito mais generosos com a produção de escritores brancos. Isso fica explícito ao observarmos os vencedores do Prêmio Nobel de Literatura. Ao longo de seus quase 120 anos, ele só teve como vencedores, entre os 121 laureados com o prêmio, quatro autores negros: Wole Soyinka (1986), Derek Walcott (1992), Toni Morrison (1993) – a única mulher preta da história a receber essa honraria – e Abdulrazak Gurnah (2021).

No Brasil, notamos essa disparidade entre autores negros e brancos, por exemplo, no Prêmio Jabuti, o mais tradicional prêmio literário do país. Apenas nos últimos anos, esse prêmio tem apresentado um tanto mais de diversidade de raça e de gênero entre seus indicados e vencedores. Nos anos de 2020 e 2021, a categoria Romance foi conquistada respectivamente pelas obras *Torto Arado* (2019), de Itamar Vieira Júnior; e *O Avesso da Pele* (2020), de Jeferson Tenório.

Contudo, se depois de muita luta e resistência, os autores negros começam a ser notados nos prêmios literários, por onde anda a valoriza-

1. Concordamos com Almeida (2021) quando o autor afirma que, embora o conceito de raça não tenha fundamento do ponto de vista biológico, ele se faz importante na perspectiva sociológica, por apontar que este marcador é usado politicamente para construir relações desiguais entre os seres humanos.

ção dos escritos das mulheres pretas? Se é muito difícil para qualquer mulher ter seu trabalho reconhecido na sociedade, essa dificuldade aumenta quando se é uma mulher negra e quando o espaço desejado é o meio literário, dominado por homens brancos.

Ainda considerando o Prêmio Jabuti, em sua 64ª edição realizada no ano de 2022, das 20 categorias em disputa, 13 foram vencidas por mulheres. A grande homenageada e primeira laureada fora do Eixo Literatura foi Sueli Carneiro, doutora em filosofia e educação, ativista negra feminista, cujos textos têm fomentado discussões a respeito do feminismo negro e de questões envolvendo raça e gênero.

Todavia, não nos esqueçamos que nas mais de seis décadas da existência do Prêmio Jabuti, Conceição Evaristo foi, em 2019, a primeira mulher negra a ser homenageada no evento, recebendo o prêmio de Personalidade Literária do Ano. Em 2021, a autora moçambicana Paulina Chiziane, primeira mulher de seu país a publicar um romance, se tornou a única mulher preta a vencer o Prêmio Camões, a maior premiação Literária em Língua Portuguesa. Em 2022, Djamilia Ribeiro, filósofa, escritora e intelectual, veio a ser a primeira mulher negra eleita a ocupar uma cadeira na Academia Paulista de Letras. A princípio, são conquistas importantes, mas termos mulheres pretas ocupando tais lugares na literatura a essa altura da história deveria ser muito mais comum do que vê-las inaugurando essas posições.

É nesse cenário que se tornam cada vez mais urgentes obras que tratem de vivências socioculturais sob o ponto de vista do povo preto, com o fim de explorar sua ancestralidade, mas também de enfrentar os preconceitos raciais perpetuados em nossa sociedade. Dessa maneira, narrativas que denotem tais aspectos ainda mais sob a perspectiva da mulher negra, cuja luta carrega muitas particularidades e complexidades, devem ser lidas com atenção.

Exemplo de obra com protagonismo negro, *Água de Barrela* (2018), de Eliana Alves Cruz, acompanha a história das gerações de várias mulheres desde o século XVIII, apresentando uma trajetória que vai da escravidão à resistência do povo preto em busca de reconhecimento e ascensão social. Através de relatos orais de sua família, entrevistas e arquivos oficiais encontrados em cartórios e bibliotecas, a autora buscou descobrir a história de sua própria linhagem, deparando-se com documentos nos quais valores estavam ao lado dos nomes de seus antepassados, como se estes fossem um mero objeto de consumo.

No entrecruzamento entre história e ficção, o livro de Cruz foi tecido, revelando as agruras de um sistema social em que a reprodução da desigualdade material e simbólica, a partir do marcador raça, é projeto de uma elite que se pensa branca e se vê apartada da população. Nesse contexto, este artigo analisa o romance *Água de Barrela* (2018) de Eliana Alves Cruz, observando as representações² de algumas personagens negras sobre a sua condição no sistema escravista, espaço estruturante da narrativa, bem como as estratégias de resistência e emancipação. Nesse estudo, a ênfase recai sobre quatro personagens femininas: Ewà/Helena, Anolina, Martha e Damiana.

Quanto à fundamentação de nossa pesquisa, os aportes teóricos selecionados englobam questões como: o racismo estrutural (Almeida, 2019; Munanga, 2019; Bento, 2022); os papéis de gênero e raça na sociedade e os desdobramentos no feminismo negro (Gonzaléz, 2020; hooks, 2019; Ribeiro, 2019); e o conceito de representação (Hall, 2016).

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, foi realizado um estudo bibliográfico sobre questões de raça e gênero, bem como

2. De acordo com Hall (2016, p.31), a representação corresponde à “[...] parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de uma cultura.”. Portanto, representar é produzir sentidos por meio da linguagem.

acerca da ancestralidade, presente em muitas produções literárias de mulheres pretas contemporâneas. Mediante essas leituras, a análise do livro *Água de Barrela* (2018), da autora negra Eliane Alves Cruz, foi desenvolvida, considerando as seguintes questões: as relações estabelecidas entre as personagens negras; as mudanças socioculturais ao longo do tempo na narrativa que marcam o fim da escravidão, mas também a herança da opressão e da exclusão nas gerações seguintes; o papel da ancestralidade na construção das personagens negras femininas.

Por fim, apontamos a relevância de nossa pesquisa, pois, apesar dos avanços na representatividade social em espaços de cultura, a literatura contemporânea escrita por mulheres negras continua não participando equitativamente do sistema literário brasileiro. A importância desse trabalho também pode ser aferida, tendo em vista a ampliação da crítica literária sobre a obra de Eliane Alves da Cruz, escritora negra que vem ganhando espaço na literatura brasileira contemporânea.

Buscando suas raízes: a ancestralidade negro-brasileira

As sociedades compartilham várias histórias, mas algumas delas tornam-se perigosas por fornecer uma única versão dos acontecimentos, como alerta Chimamanda Ngozi Adichie (2019). No contexto brasileiro, a população negra teve, ao longo do tempo, a sua história invisibilizada, silenciada e criminalizada, como se o corpo e a cultura das pessoas pretas fossem um erro ou pecado, como revela Sueli Carneiro em sua obra *Dispositivo de Racialidade* (2023), ao discutir sobre o reconhecimento de status social e invisibilidade da mulher e do homem negros.

A violência contra esse povo pode ser percebida na desvalorização social de sua cultura, saberes e história que pouco circulam em espaços de prestígio e poder. Assim, de maneira sistemática, a branquitude im-

põe padrões de beleza, performances, valores, modos de pensar a realidade e de lidar com o outro, que estruturam a sociedade de forma a sempre reproduzir o universo simbólico que diminui a humanidade da população preta, justificando supostamente o privilégio dos brancos. Para Almeida (2019, p. 51), essa conjuntura é denominada de racismo estrutural que corresponde a um “[...] sistema social resultante do processo histórico e político do racismo que cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.”

Na literatura, como já apresentamos, há uma desigualdade racial significativa, quando observamos as instâncias de legitimação dessa arte: prêmios literários, escola, academias de letras, universidades, etc . Contudo, cada vez mais autoras e autores negros estão publicando suas obras, com uma presença constante da ancestralidade nessas produções. Uma possível razão para esse fenômeno é a vontade desses escritores em ressoar as memórias de antepassados como forma de afirmação e de aprofundamento nas suas próprias raízes identitárias.

Independentemente do motivo, é notável que grande parte das produções negras, sobretudo na contemporaneidade, mergulha nesse resgate ancestral e finalmente dá voz ao povo preto, a partir de suas próprias narrativas, valores e cultura. Essas literaturas são importantes também para que outros possam se constituir como produtores de cultura, assumindo um lugar que busca “[...]refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (Ribeiro, 2019, n.p.).

Nessa perspectiva, diversos autores poderiam ser mencionados, por promoverem a publicação de obras que dialogam com as suas raízes ancestrais, ao passo que denunciam as consequências do sistema escravocrata no Brasil contemporâneo. Alguns desses autores têm ga-

nhado destaque no cenário literário nacional e internacional, como é o caso da escritora mineira Conceição Evaristo, uma das grandes vozes da literatura afro-brasileira contemporânea.

Com o fim de ajudar os leitores na percepção de sua obra, Evaristo cunhou o termo “escrivência”, que denota a experiência negra, política e epistemológica vivenciada no dia a dia, que funciona como matéria dialógica a integrar a escrita literária. “A Escrivência pode ser como se o sujeito da escrita estivesse escrevendo a si próprio, sendo ele a realidade ficcional [...] Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno.”, alerta Evaristo (2020, p. 36 *apud* Duarte; Nunes, 2020, p. 36). Assim, a experiência da pessoa preta pode dialogar com outras vivências negras, podendo viabilizar uma narrativa onde o coletivo também ecoa.

Ao escrever, Conceição Evaristo não interage apenas com a sua vida e a situação circundante, mas também inclui as vivências de muitos outros, ampliando os limites do fictício por meio da exploração estética de experiências articuladas ao real: “[...] a escrevência promove um esgarçamento dos limites imaginativos que o realismo — como elaboração literária da realidade — sempre atingiu.” (Miranda, 2019, p. 278).

A percepção do cenário racial só pode ser plenamente alcançada, ao observarmos o início da história, com a diáspora negra e a criação de um sistema de trabalho construído para explorar os povos africanos. Desde o início do processo de colonização, especialmente das Américas, os negros foram colocados em uma posição inferior e sem acesso a qualquer direito.

Como expõe Munanga (2019, p. 22), a ocupação colonial da África fez o negro ser visto como “[...] sinônimo de ser primitivo, inferior, dotado de mentalidade pré-lógica.” Em todo esse processo, não foram poucas as tentativas de apagamento das particularidades das cultu-

ras exploradas, embora os escravizados tentassem, o quanto podiam, manter vivos os elementos culturais do seu povo.

Sabemos pouco ou quase nada a respeito da ancestralidade branca e de como seus herdeiros perpetuam até hoje os privilégios e as mais diversas formas de racismo, cujas violências, diretas ou camufladas, atingem a população preta. Isto porque, como afirmam vários estudiosos do tema, entre os quais Cida Bento (2022) e Djamila Ribeiro (2019), o branco não se coloca como sujeito racializado: ele não é o outro, pois se considera o sujeito universal, caracterizado com aspectos positivos que afirmam a existência branca como o padrão desejado.

A esse respeito, Bento (2022) aponta que existe um “pacto da branquitude”, um acordo não verbalizado entre as pessoas brancas para que todos os seus privilégios sejam mantidos. Mesmo que o sujeito branco se conscientize de sua posição de privilégio e seja ético e politicamente contrário a esse sistema que o favorece, isso não o impede de gozar das vantagens advindas do racismo estrutural, já que a sociedade está fundamentada na pretensa universalidade do padrão branco. Essa herança dada à branquitude, portanto, é inscrita no imaginário social, interferindo nos processos subjetivos e identitários dos indivíduos, como afirma a autora:

Trata-se de uma herança inscrita na subjetividade do coletivo, mas que não é reconhecida publicamente. O herdeiro branco se identifica com os outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concretamente, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo (Bento, 2022, p.17).

A esse sistema de reconhecimento e proteção mútua estabelecido, ainda que inconscientemente, pelas pessoas brancas, Bento (2022)

denomina de “pacto narcísico”. Este se manifesta em várias situações, como, por exemplo, no fenômeno recente do cancelamento digital de famosos: mesmo desfrutando de uma condição de vida privilegiada, as celebridades negras podem ser alvo de julgamento e penalização sumária, enquanto que às brancas é dado o direito à presunção de inocência. Por conseguinte, a sanha condenatória contra a população preta e a indulgência a favor dos brancos parecem remontar ao nosso passado colonial e escravocrata.

Para pensarmos a literatura negra, faz-se importante resgatar as vivências pretas ancestrais, bem como dialogar com as tantas e multifacetadas existências pretas na contemporaneidade. Halbwaches (1990) afirma que a memória coletiva de um grupo se compõe através de uma série de acontecimentos, lugares vividos ou herdados, referências e valores comuns que são apropriados individualmente. Isso nos auxilia a compreendermos como os escritos de autores negros podem interagir com várias vivências, por meio da memória coletiva que reúne a ancestralidade negra, capaz de promover o diálogo com múltiplas subjetividades.

Nas últimas décadas, a ancestralidade não tem sido vista apenas como um aspecto consanguíneo, pois os crescentes Estudos Pós-Coloniais³ permitiram percebê-la como uma categoria analítica que compreende as tradições negro-africanas como geradoras de estudos epistemológicos e políticos, ao apresentar a recriação das vivências negro-africanas em terras brasileiras. Em um de seus trabalhos, Adilbênia Machado promove o entendimento da ancestralidade como:

[...] uma raiz sentimental, que recria, atualizando-se na universalidade, a partir de um contexto, manifestando-se nos costumes

3. “Embora não haja consenso sobre o conteúdo do termo ‘pós-colonialismo’, Ashcroft, Griffiths e Tiffin (1991) o usam para descrever a cultura influenciada pelo processo imperial desde os primórdios da colonização até os dias de hoje.” (Bonnici, 2012, p. 19).

e tradições, com grande aporte na memória grupal e individual, suas manifestações materiais e imateriais, especialmente no seu fortalecimento pela identidade e preservação, integração, sua cultura (Machado, 2014, p. 57).

Essa percepção considera a complexidade do conceito de ancestralidade, pois ele envolve a memória grupal e individual das negritudes, embora sua atualização não seja fixa, mas criativa, em prol de fortalecer a luta para manter as tradições culturais africanas nos mais diversos âmbitos, ainda que os sujeitos negros sofram todos os tipos possíveis de silenciamento.

A ancestralidade, dessa maneira, configura-se como força que move a criatividade e potencializa as existências pretas. É sobre isso que Conceição Evaristo trata com o termo *escrevivência*, arma poderosa para entender a própria história, ao explorar criticamente o passado colonial, para, conectado a ele, reconhecer o presente e, se possível, traçar um futuro advindo da resistência do povo preto. Essa escrita, embora individual, tem lastro na expressão coletiva memorialística que expande o entendimento sobre si mesmo e os seus na sociedade.

A partir das contribuições dos estudos culturais e pós-coloniais, do feminismo negro e das lutas antirracistas, há a crescente luta em prol de políticas e práticas democráticas contra-hegemônicas, que viabilizem a produção cultural e expressões artísticas diversas nas quais os indivíduos tenham maior liberdade para atribuir significados próprios, a partir de seu lugar de fala⁴ (Ribeiro, 2019).

4. Conforme Ribeiro (2019), compreendemos que o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências e perspectivas distintas sobre o mundo, e isso interfere no discurso que formulamos sobre a realidade. Nesse contexto, problematiza-se a ideia de uma história oficial ou verdadeira, bem como a hierarquização dos saberes constituídos.

Dessa forma, a circulação e o reconhecimento de produções que não somente valorizem a ancestralidade e o pertencimento étnico, mas que também incentivem-nos, são relevantes na sociedade contemporânea. É preciso que as narrativas da periferia e dos guetos consigam sair do silenciamento imposto social e historicamente. A expectativa é a de possibilitar que tanto escritores quanto leitores construam-se em sujeitos mais conscientes e implicados no processo de luta antirracista, em prol de uma sociedade mais justa material e simbolicamente.

Água de Barrela: uma narrativa familiar no entrecruzamento da ficção e da história do Brasil

A memória é uma forte aliada da tradição nas culturas de origem africana, nutridas, especialmente, pela oralidade e pelos saberes ancestrais. A resistência dos negros escravizados no Brasil se deu, entre outras formas, por meio da língua, da arte, dos seus cultos, da música e da dança que ultrapassaram as barreiras temporais e são manifestadas também na contemporaneidade, com o fim de recontar as histórias do povo preto sob a perspectiva desse próprio povo.

Como um exemplo disso, o romance *Água de Barrela* (2018), de Eliana Alves Cruz, ficcionaliza três séculos da experiência de gerações de sua própria família, cujos antepassados foram sequestrados da África, para, cativos, servirem de mão-de-obra escravizada no Brasil.

Acerca do trabalho de pesquisa realizado por Cruz para compor *Água de Barrela* (2018), Uzêda (2019, p. 1) afirma que a autora “dá prosseguimento a um projeto literário afro-brasileiro, investigando o protagonismo e o valor das origens africanas na constituição identitária, histórica e cultural do povo brasileiro”. Decerto, é notável a realidade documental no romance em tela, inclusive, construindo a sua

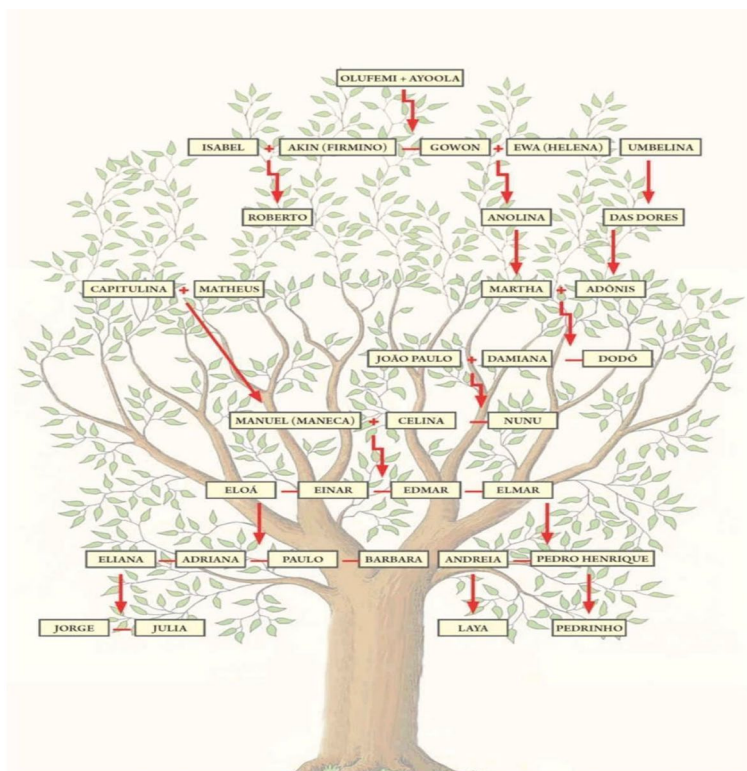


Figura 1. Árvore genealógica da autora. (Cruz, 2018, p. 8)

própria estrutura. As várias personagens femininas negras que compõem a narrativa prestam serviços domésticos e, muitas vezes, sexuais, em meio à violência colonial e à super exploração do trabalho. Dessa maneira, elas têm suas histórias entremeadas à própria história fundante do país, de modo que os apagamentos e silenciamentos por elas sofridos estão plenamente articulados ao projeto de poder que organizou, e ainda organiza, a sociedade brasileira.

O livro é iniciado com o título “Um dia qualquer no engenho Nossa Senhora da Natividade” seguido de um pequeno parágrafo, que ocupa pouco menos da metade da página. Neste, o dia no engenho em pauta é caracterizado pelo trabalho de mulheres escravizadas a partir do qual a roupa é limpa e o milho é pilado. O engenho, portanto, é sus-

tentado pelo exercício da violência contra o povo negro, sob as bênçãos da igreja católica. Esse espaço é uma micro estrutura que representa as bases fundamentais nas quais estava assentado o Brasil da época.

A ideia de origem e nascimento, dada pelo termo “natividade” presente na denominação do engenho, associada ao cotidiano produzido por mãos escravizadas e envoltas numa atmosfera supostamente amena que aparenta normalidade – afinal, as mulheres cantam “sambas de rodas numa mistura mágica de português com nagô, ewe e outras línguas d’África” (Cruz, 2018, p. 13), enquanto fazem o seu trabalho –, traduzem a própria formação do Brasil, fruto da espoliação e da servidão colonial, ambas naturalizadas.

Na página seguinte, o tempo da narrativa é situado no ano de 1988, a partir do aniversário de cem anos de Damiana, uma personagem cujo nascimento funciona como um divisor de águas entre o passado de escravização e o futuro que parecia promissor com a abolição da escravatura em 1888. O entrecruzamento temporal estrutura o romance, interiorizando formalmente a permanência das feridas coloniais em um presente que, contudo, se difere do passado, tendo em vista que o povo negro agora pode ocupá-lo com novas histórias. Estas podem atualizar um espaço mais favorável à igualdade social, como observamos no fragmento seguinte:

A idade lhe parecia uma prisão em que a cada dia fechavam mais um cadeado nas grades da vida já tão limitada. Não se queixava. Tinha valido a pena atravessar o século. Tinha valido a pena guerrear. Tinha valido a pena, só para ver tanta claridade! Afinal, parecia que todas as lixívias que alvejaram as brancas roupas que lavara dos muito brancos senhores por toda a vida se reuniram nas vestes dos que marcavam ali o seu centenário (Cruz, 2018, p. 15).

Nessa citação, Damiana compreende a sua idade avançada como uma prisão, termo que, denotando a falta de liberdade, faz referência à escravidão. A observação do presente, a partir dos eventos do passado, também pode ser percebida quando a personagem assemelha as vestes brancas dos seus convidados de aniversário às brancas roupas dos seus senhores, cuja alvura decorria de penoso trabalho. Todavia, a clareza confunde-se, agora, com a visão dos seus familiares e amigos em celebração pelo seu centenário, recompensando-a pelo tanto que teve que guerrear.

O título de romance “Água de barreira” se refere à solução alcalina feita com cinzas de madeira utilizada para branquear roupas durante o processo de lavagem. Essa denominação metaforiza as tentativas de branqueamento das vivências e pensamentos dos negros ao longo da história, revelando as múltiplas formas de epistemicídio⁵ vivenciadas pelos povos vindos de África e por seus descendentes.

No trecho “No fundo, ela achava que o que se queria mesmo era que tudo fosse mergulhado nessa água que branqueia: as roupas, as vidas, as pessoas...” (Cruz, 2018, p. 15), observamos a compreensão de Damiana sobre a sociedade. Enquanto signo de limpeza, ordem e humanidade, a branquitude é estabelecida como ideal a ser perseguido, enquanto o negro é objetificado, “passível, a tal respeito, de desqualificação moral e de instrumentalização prática” (Mbembe, 2018, n.p.).

Na obra em discussão, a abordagem de Eliana Alves Cruz permite-nos criar novos olhares acerca dos eventos históricos que forjaram a escravidão no Brasil, como também direciona-nos a entender o modo como o processo escravagista manifesta-se nos dias atuais, nos

5. Sueli Carneiro (2023) entende o epistemicídio como uma forma de sequestro, rebaixamento ou assassinato da razão, através do qual pessoas negras são anuladas enquanto sujeitos do conhecimento e inferiorizadas intelectualmente.

novos modelos de exploração e discriminação racial estabelecidos estruturalmente na sociedade.

Ao rememorar histórias que pertencem à sua linhagem, Damiana revela as lutas empreendidas pela sua família, para viver com o mínimo de dignidade. Esse exercício memorialístico evidencia o quanto o processo de colonização foi cruel, com torturas, trabalho forçado e sucessivas tentativas de esvaziar as identidades culturais do povo preto.

O apagamento das histórias subjetivas e coletivas das nações dominadas tem seu início na travessia do Atlântico, nos navios tumbeiros. Chegando ao destino final, aqueles que sobreviviam à desumana jornada tinham seus nomes alterados para outros de origem europeia/católica. É o caso de Akin Shangokunle e Ewà Oluwa, primeiros da família de Damiana a chegarem ao Brasil, e que logo passam a atender pelos nomes de Firmino e de Helena, respectivamente.

Mais do que uma simples mudança de nomes, sabemos que esse evento revela o poder da metrópole em tentar eliminar todo e qualquer traço da memória original dos povos escravizados. Tendo alguma consciência dos objetivos dessa mudança, ambas as personagens resistem a aderir aos novos nomes e, silenciosamente, firmam o pacto de jamais esquecerem de suas raízes:

O rapazola cochichou algo no ouvido do padre. Este sorriu e decretou: “Firmino”. Só muitos anos mais tarde, também por um padre, saberia que o nome vem do latim e significa “firme, constante, vigoroso” ..., mas também era o nome de um bárbaro que enfrentou o Império Romano com um exército de negros mouros. Akin olhou para Ewà Oluwa e soletrou para ela, sem emitir som, o próprio nome, e ela, na fila das mulheres, fez a mesma coisa. Assim firmaram um pacto de que não usariam outros nomes entre eles (Cruz, 2018, p. 39).

Além da imposição de novos nomes, também era exigido que os escravizados se adaptassem à língua e à cultura do colonizador, como evidencia o trecho em que Umbelina, escravizada mais antiga da casa grande, adverte a recém-chegada Helena a respeito da importância de aceitar a submissão para manter-se viva nas terras estrangeiras: “É hora de parar de reclamar e falar direito a língua deles. Se quiser viver e esquecer um pouco os dramas, se pegue com o trabalho e chega disso, Helena. Filha, isso é uma questão de viver ou morrer” (Cruz, 2018, p. 31).

Tanto a imposição do nome cristão quanto do esquecimento da língua natal africana refletem modos de separar o povo negro do sentido de comunidade, com o fim de, pelo violento apagamento cultural, apartar os escravizados dos seus ancestrais, para melhor servir aos objetivos escravagistas.

Ao recontar os eventos históricos por um ponto de vista situado nos grupos escravizados, o romance em tela permite acessar criticamente a história de um Brasil que as classes dominantes desejariam apagar. A esse respeito, em entrevista ao portal Atlântico Online, Cruz reforça o caráter intencional da supressão das culturas não-europeias, ao afirmar que esta:

[...] não é um apagamento, é uma ocultação, porque aquilo a gente não consegue apagar. Tá em nós, está na nossa cultura, mas o Brasil tenta esconder ao máximo. Mas não adianta [esconder] porque essas verdades, esses conhecimentos, saem desses esconderijos. A tentativa de apagamento é constante, existe até hoje (Cruz, 2020, n.p).

Nesse romance, Cruz não naturaliza os negros em uma posição de escravizados ou subalternizados, lugar esse reproduzido em várias re-

apresentações no cânone literário brasileiro⁶. Na literatura brasileira, no século XVIII ao início do XX, muitas são as representações desumanizadas do povo preto que o colocam como selvagens, vadios, bestializados e subservientes, em conformidade com a consciência predominante na época. Exemplos disso podem ser encontrados em peças como *O demônio familiar* (1857) e *Mãe* (1860), ambas de José de Alencar; e em *O cego* (1949), de Joaquim Manuel de Macedo.

Em oposição a essa forma de representação do negro na literatura brasileira, a escritora Maria Firmina dos Reis ganha destaque com seu livro de estreia, *Úrsula* (1859), que apresenta o negro de maneira mais heroica, destacando a sua africanidade. Nessa tradição, de subversão da narrativa oficial que tende a apagar a força e a contribuição do povo preto na formação da sociedade brasileira, Eliana Alves Cruz revisita a história e a utiliza como fonte para construir protagonistas negras fortes, que teimam em resistir e sobreviver. Por outro lado, em *Água de Barrela*, também há a representação da branquitude em suas dinâmicas de poder, como demonstra o trecho seguinte:

Pelo seu lado, apenas uma coisa inquietava Francisco: a Lei do Ventre Livre. Desde setembro de 1871 que os filhos das escravas nasciam livres. A coisa era recente e ainda não havia nenhuma “cria” em idade de se emancipar, pois isto só ocorreria aos oito anos, se o senhor optasse pela indenização, ou aos 21, se decidisse ficar com a criança. Quando Anolina apareceu grávida, pensou: seu filho já não pertenceria totalmente a sua família como antes seria. A ideia de que o recém-nascido poderia ser seu filho

6. Como exemplo de representação condescendente com o ideal racista, em escritos de autores renomados na literatura brasileira, temos a personagem Tia Nastácia, de Monteiro Lobato, que é apresentada no livro *Reinações de Narizinho* (1924) como a “negra de estimação que carregou Lúcia em pequena [...]” (Lobato, 2014, n.p.). Do mesmo modo, os romances naturalistas *O bom crioulo* (1885), de Adolfo Caminha, e *A carne* (1888), de Júlio Ribeiro, também apresentam o negro como um tipo naturalmente degenerado e desumanizado.

ou seu sobrinho apenas surgia como algo curioso e divertido em sua mente (Cruz, 2018, p. 103).

A citação revela, a partir da inquietação do coronel Francisco, herdeiro do Engenho Nossa Senhora da Natividade (lugar onde ocorre parte da narrativa), o medo de muitos latifundiários: perder o poder sobre os negros com a decretação de novas leis⁷, entre as quais a do Ventre Livre, reforçando o olhar atento da autora sobre os eventos históricos que cercaram a construção do Brasil.

Ao contrário do que sinalizava a história oficial, observamos que a Lei do Ventre Livre não libertou imediatamente os nascidos a partir de setembro de 1871. Ela previa uma indenização ao branco, o que reforça a ideia do negro como mercadoria que seria “perdida” pelo “dono”, cabendo a este, portanto, uma compensação financeira. Logo, a lei continuava a privilegiar os brancos e a reproduzir um ideário racista.

Ainda sobre o excerto anterior, está claro que o coronel Francisco se preocupa com a perda do domínio sobre a maternidade das mulheres negras, agora, não mais sinônimo de reprodução de mão-de-obra escravizada. Por outro lado, ele se diverte com a indefinição da paternidade do bebê de Anolina, filha de Helena, tendo em vista que ela fora frequentemente estuprada por ele e também por seu irmão. Assim, esse grave acontecimento resume-se à anedota, demonstrando não apenas o racismo, mas também a misoginia do homem branco.

7. A crescente regulamentação e proibição do trabalho escravizado no Brasil deveu-se à pressão da Inglaterra, grande potência marítima e comercial da época. No nosso país, o fim da escravidão foi construído em um longo processo histórico iniciado com a Lei Feijó em 1831, que proibia o tráfico de escravizados. Contudo, na prática, esse comércio continuava ocorrendo, o que deu origem a expressão “lei para inglês ver”, ou seja, eram criadas leis em consonância com o posicionamento da Inglaterra sobre o fim da escravidão, preservando, assim, o relacionamento econômico com este país, enquanto, na realidade, o tráfico de pessoas negras para o Brasil era realizado ilegalmente através de rotas alternativas. (Leão, 2021).

Diante do exposto até aqui, ratificamos o papel singular que a literatura pode desempenhar nas discussões acerca da raça e da identidade afro-brasileira. Em vista disso, no tópico seguinte, analisamos quatro personagens femininas do romance *Água de Barrela* (2018), com o fim de compreender a percepção dessas figuras sobre as violências produzidas por um sistema exploratório fundamentado na hierarquia racial, bem como os modos de resistir nesse sistema.

Quatro personagens femininas, quatro modos de resistir à violência

Como apresentado no início de nossa análise, o romance *Água de Barrela* principia-se com a lembrança de Damiana no seu centésimo aniversário, personagem que será abordada mais à frente. Antes de conhecê-la mais profundamente, a narradora apresenta alguns personagens que introduzem a linhagem da autora Eliana Alves Cruz: Ewà Oluwa, grávida de Gowon, que não sobreviveu à travessia da África ao Brasil; e Akin, irmão de Gowon.

Ewá, nomeada Helena em solo brasileiro, e Akin, batizado Firmينو, foram separados assim que chegaram à colônia, prática bastante comum cujo objetivo era desfazer famílias e separar grupos da mesma localidade e que compartilhavam a mesma língua, cultura e costumes. Assim, ela foi para a casa grande e ele, para o engenho.

Na casa-grande, Helena conhece Umbelina e, logo, elas se tornam amigas. A proximidade das duas foi facilitada pelo fato de ambas serem de Ketu e por compartilharem os mesmos preceitos iorubás. Helena reluta em aceitar a condição de escravizada a ela imposta, e, por vezes, mal consegue conter sua raiva e seu desagrado com os senhores

da terra. Tampouco demonstra gratidão por ter ficado na casa-grande, o que era visto como sorte e privilégio para a maioria dos escravizados.

Um aspecto importante na caracterização dessa personagem é a insistência em falar a sua língua original, enfatizando a resistência à escravização e a ligação com seu povo. Por outro lado, o regime de punição contra os escravizados que não se integravam totalmente aos costumes dos brancos demonstra o silenciamento cultural imposto ao povo preto, proibido de usar sua língua, praticar sua religião e de preservar suas culturas originárias.

Helena não sobreviveu muito tempo, após sua chegada ao Brasil: “O parto foi o esforço final que conseguiu empregar depois de tudo o que passou para chegar ali.” (Cruz, 2018, p. 32). Umbelina foi responsabilizada, pela sinhá, em criar Anolina (avó de Damiana), que, ao contrário de sua mãe, possuía um olhar mais prático sobre a vida.

Ao crescer, a menina aprendia tudo que a sua cuidadora ensinava sobre os afazeres domésticos e possuía um talento especial para a cozinha. Aos dez anos de idade, Anolina foi escolhida para preparar a refeição que alimentaria uma comitiva imperial que visitava o Engenho Nossa Senhora da Natividade. Assim, desde nova, a personagem descobriu, na eficiência dos seus afazeres domésticos e, sobretudo, culinários, uma estratégia para sobreviver e, posteriormente, cuidar dos seus, pois já tinha pretensões de um futuro livre para sua descendência. É possível observarmos isso, quando ela, recebendo da imperatriz algumas moedas pelo excelente trabalho prestado, “[...] começou uma poupança que garantiria o recomeço de uma vida para sua filha e neta após a sua morte.” (Cruz, 2018, p. 80).

A exemplo de quase todas as mulheres escravizadas, Anolina, aos 14 anos, foi dada como presente ao filho do senhor de engenho. Ele a violentou e passou a possuí-la frequentemente, mesmo depois de ca-

sado. Com isso, a jovem apresenta um comportamento mais sério e irritadiço, ao mesmo tempo que aumenta o seu foco nas tarefas domésticas. Portanto, trabalhar na casa-grande não protege Anolina de sofrer violência sexual.

Assim, tanto Anolina quanto a sua filha Martha, mais tarde, sabem que a proximidade com o mundo dos brancos não muda a sua condição de servas, pois “[...] viviam naquele universo dos senhores, mas cedo ou tarde, tratariam de ocupar seus lugares, por bem ou por mal. As duas — mãe e filha — viviam se equilibrando nessa cerca.” (Cruz, 2018, p. 121). Para Anolina, não adiantava os negros se lamentarem, sobretudo se eles fossem mulheres:

[...] Tinha que trabalhar de sol a sol no sobrado do engenho e no domingo, que deveria ser o dia do descanso, trabalhava na sua roça e vendia as coisas no mercado e mais além. Não se lamentava. Isso não era só para ela. A maioria vivia deste jeito. Apenas era uma mulher prática e sem ilusões. Queria que a filha também fosse assim, pois se a vida era mais dura para os negros, piorava bastante se esse negro fosse mulher (Cruz, 2018, p. 118).

Consciente da dura realidade, Anolina acumula cada vez mais trabalho, na esperança de um dia gozar de uma vida digna com sua família: sobreviver sempre foi a estratégia dessa personagem, ao passo que projetava uma liberdade futura para sua filha. Seguindo essa linhagem de mulheres lutadoras, Martha nasce, mas não conhece seu pai, pois, certamente, sua existência fora resultado de um dos tantos abusos sexuais sofridos por Anolina.

Tendo herdado de sua mãe os dotes culinários e a disposição para enfrentar o que fosse para garantir o sustento dos seus, Martha, nascida de ventre livre, encontra, na venda de doces e quitutes, um meio financeiro extra para promover a saída dos seus descendentes da ex-

ploração. Mesmo livre, Martha continua trabalhando com os antigos senhores da sua mãe, haja vista a ausência de políticas públicas no Brasil que amparassem a população liberta.

Em toda sua trajetória, Martha é movida pelo desejo de mostrar aos seus exploradores que ela, uma mulher preta, era capaz de alcançar certa autonomia em relação a sua existência e de conquistar algum espaço social para sua descendência, pois estava determinada a ser a última que viveria o ciclo de servidão à família Vieira Tosta e Bandeira, herdeiros do Engenho Nossa Senhora da Natividade.

Para essa família de brancos, era uma afronta que pessoas negras acessassem bens e espaços antes reservados apenas a eles. Isso fica claro quando Martha decide tirar uma fotografia de sua filha mais velha, Damiana, com trajes distintos e acessórios de ouro, para enviá-la à Dodô, sua caçula, que servia na casa dos Bandeira. A fotografia é recebida, quando todos estavam na “casa-grande”, para orgulho e felicidade de Martha: “Sentiu ondas de prazer imaginando a cara de espanto de Iaiá Bandeira e de todas aquelas mulheres tão metidas a besta” (Cruz, 2018, p. 194). Esse episódio demonstra uma postura mais ativa da personagem frente aos brancos que, até pouco tempo atrás, exerciam poder sobre sua vida.

Esse traço já tinha sido ensaiado por Martha, quando ela procura a família que tanto explorou a sua mãe e pede pela educação de suas filhas, pois “[...] se sentia credora daquela família e iria cobrar alguma compensação com taxa de juros.” (Cruz, 2018, p. 185). Podemos perceber que essa personagem tem consciência de que os brancos possuem com ela uma dívida, e, contendo o seu ódio, cultiva estratégias que possibilitem mais oportunidades para sua descendência.

Conhecendo a culpa cristã e o receio de escândalo de Iaiá Bandeira, Martha sabe “[...] como tocar no ponto certo, apelando para

o misto de remorso e medo do escândalo e para o sentido da religiosidade da matriarca.” (Cruz, 2018, 185). Essa lição que Martha aprendeu com sua mãe Anolina, de saber transitar no espaço dos brancos de modo a garantir a sua sobrevivência e alguma possibilidade de melhoria de suas condições de vida, fez com que Damiana conseguisse alguma instrução, o que era raro para os negros da época, principalmente as mulheres pretas.

Essa personagem é a primeira da família a receber educação formal e aproveita toda oportunidade para absorver um conhecimento que, segundo alguns, “não era para ela”. Damiana também dá continuidade ao percurso de mulheres trabalhadoras que sempre lutaram pelo sustento dos seus, principalmente após o nascimento de Celina, sua primeira filha, quando a disposição e a capacidade para o trabalho aumentaram.

Mesmo casada, Damiana não queria contar apenas com o auxílio do marido, pois “Talvez um sexto sentido lhe dissesse que nunca, jamais, em tempo algum, deveria depender dos homens. Sua bisavó, sua avó e sua mãe não dependeram. Não seria ela a primeira.” (Cruz, 2018, p. 216). Nessa esteira, o romance explora não apenas a hierarquia racial presente na construção da sociedade brasileira, mas também a reflexão sobre a condição das mulheres, pelo viés do feminismo negro. Afinal de contas, enquanto o feminismo das mulheres brancas, no que se convencionou chamar de primeira onda, lutava especialmente pelo direito à propriedade, ao voto e ao acesso ao mundo do trabalho, as mulheres negras desde sempre foram obrigadas a trabalhar (hooks, 2022).

Em Damiana, encontramos a resistência através da educação. Ela incentiva o anseio pela instrução formal que recebeu de sua mãe, Martha, e o transmite à Celina, sua filha, que se torna professora em 1936. Como avó, Damiana continua esse caminho com o neto Eloá, levando-o a bibliotecas, teatros e concertos, pois ela sabia da importância de

frequentar esses lugares na sociedade: “Tem que ser hoje, tem que ser agora! Escute bem, menino, quem tem o conhecimento tem o poder” (Cruz, 2018, p. 296). Damiana acreditava no poder da educação e estava decidida a ter um neto com tanto ou mais conhecimentos que os brancos letrados.

Um destaque na narrativa é a maneira que as famílias Bandeira e Tosta entram em decadência enquanto a linhagem iniciada com Ewá/Helena passa a ascender socialmente. Em uma visita de Damiana à casa dos antigos senhores para compartilhar a entrada de Eloá na Faculdade Nacional de Direito, a narradora faz questão de descrever a situação declinante do grupo que fora tão poderoso um dia, e que agora colecionava propriedades em ruínas e dívidas.

Nessa cena, rememoramos o episódio em que Martha envia a fotografia de Damiana vestida elegantemente à casa dos Tosta, com o intuito de mostrar que a diferença entre elas e os patrões brancos estava diminuindo (ainda que simbolicamente). Como a mãe, Damiana sente a mesma satisfação em saber que o neto ocupa lugares antes proibidos aos negros: “Damiana, sentada um pouco mais distante, quase explodia de orgulho. Esperou por aquilo a vida inteira para romper a linha da diferença e achava que finalmente tinha conseguido.” (Cruz, 2018, p. 300-301). Por conseguinte, Eloá, ao trilhar pelo caminho do Direito, tal como o fez toda a família Tosta, é a demonstração de que a hierarquia racial, tão rígida no Brasil, poderia ser abalada.

Observando o percurso analítico até o momento, podemos afirmar que o romance questiona os lugares de gênero e de raça, ao apresentar personagens femininas com capacidade crítica e de agir conforme os desafios que a realidade apresentava. Em Helena, Anolina, Martha e Damiana, encontramos mulheres que resistem ao tempo e aos infortúnios vividos, ganhando dimensões heroicas no romance de Eliana

Alves Cruz. Neste, cada geração feminina prepara as condições para que os descendentes possam ter mais oportunidade, sugerindo que a melhoria na vida do povo negro deveu-se, sobretudo, ao trabalho incansável das mulheres pretas, configuradas como um herói coletivo:

Seus olhos também já não eram os mesmos, mas registravam muito bem o brilho das roupas imaculadas que a circundavam naquele dia de festa. Aqueles moços e moças que ali estavam, certamente, nunca tinham visto uma barrela[...] (Cruz, 2018, p. 15).

A citação faz referência à comemoração pelo centenário de Damiana e registra a visão da personagem sobre os convidados, sobretudo os mais jovens. As roupas brilhantes e imaculadas chamam a atenção de Damiana, pois esses vestuários esmerados, por muito tempo, vestiam apenas os corpos brancos. Além dessa observação, a personagem pensa que os moços e moças que estavam em seu aniversário possivelmente nunca viram uma barrela, signo do trabalho escravizado, constatando que essa nova geração, felizmente, desfruta de condições de vida mais favoráveis.

As personagens femininas, Helena, Anolina, Martha e Damiana, se estabelecem na narrativa como agentes que movem o enredo, tendo em vista que são peças centrais no curso da trama e movimentam os demais personagens. Além disso, como já apresentamos, cada uma delas é fundamental na transformação da geração seguinte, dadas as estratégias de sobrevivência que passam de uma para a outra.

Desde Ewà/Helena até Damiana, vemos determinados traços permanecerem na sua descendência, como a força e a obstinação da primeira em resistir às regras impostas pelos senhores; essa resistência encontra em Anolina novas estratégias, como cativar um lugar em meio aos brancos, para projetar alguma mudança de vida para sua fi-

lha. Seguindo o caminho aberto pela mãe, Martha usa a “proximidade” com os senhores para educar formalmente a filha mais velha, acreditando que a educação poderá mudar o destino de sua linhagem; e, por fim, Damiana, que, tendo tido acesso à escola e consciente do valor do conhecimento, consegue formar professora a sua primogênita, Celina, e, então, vê sua descendência romper o elo com a família branca que tanto explorou seus antepassados.

O romance em estudo situa a narrativa na ótica dos sujeitos historicamente subalternizados, recuperando e compreendendo criticamente importantes peças da historiografia nacional. Esse exercício histórico e estético está presente nas 322 páginas de *Água de Barrela* (2018), obra que inicia o projeto literário de Eliana Alves Cruz, cujos romances seguintes são: *O crime do Cais do Valongo* (2018), *Nada digo de ti, que em ti não veja* (2020) e *Solitária* (2022). Todas essas narrativas exploram o modo como a sociedade brasileira foi e permanece estruturada, lendo o nosso país a contrapelo da história oficial, fundamentada, não raro, em bases racistas.

Considerações finais

Ao final do nosso estudo, observamos a importância do romance *Água de Barrela*, de Eliana Alves Cruz, não só para o cenário literário, mas também para a compreensão da sociedade brasileira. Entremean-do a história ficcionalizada da sua própria família à história do Brasil, a autora apresenta uma narrativa com mulheres que, a cada geração, lutam contra a estrutura escravista, racista e sexista que constituem as relações sociais no nosso país.

Essa narrativa desmonta o discurso, há muito tempo dominante, de que houve pouca resistência do povo africano e seus descendentes contra

a escravização, apresentando a perspectiva dos povos oprimidos pelo sistema colonial. Isso restitui o que Lélia Gonzalez define como “uma história que não foi escrita, o lugar de emergência da verdade” (Gonzalez, 2020, p. 65), evidenciando a memória e a história em seus usos sociais e políticos na literatura.

O surgimento de obras que buscam retratar os contextos históricos e sociais que formaram o país se torna cada vez mais relevante no cenário literário, para que possamos entender os processos que compõem a sociedade atual e como chegamos em pleno século XXI tendo que testemunhar situações ainda frequentes de racismo.

Nessa esteira, o romance *Água de Barrela* (2018), internalizando formalmente a permanência da herança colonial, mediante o entrecruzamento na narrativa dos tempos passado e presente, apresenta as feridas da violência e da exclusão social originadas com a escravização, mas também a resistência e o acesso, ainda que lento, a condições de vida mais dignas pelo povo preto.

Nessa narrativa, a resistência da população negra é movida, sobretudo, por mulheres que, em suas batalhas diárias para garantir a sobrevivência, estabelecem as bases para que seus descendentes possam usufruir de alguma ascensão social. As personagens femininas estudadas possuem em comum a preocupação com o futuro da família e a transmissão de uma energia subversiva capaz de, segundo estratégias próprias e conforme as limitações do tempo histórico, movimentar as relações sociais em favor da melhoria de vida dos seus.

Desde Helena à Damiana, observamos uma trajetória que se inicia com a revolta e o ódio de Helena, que precisa se conformar à condição de escravizada para sobreviver; passa por Anolina e Marta que, sem grandes ilusões e com uma atitude mais prática diante da vida, resistem à violência social por meio do trabalho e da aproximação com a família

branca, com o fim de acessar alguma “benesse” pela qual seus descendentes possam dispor de melhor oportunidade; e, por fim, Damiana, a primeira mulher da família a ser escolarizada formalmente, que abre caminho para ascensão social de sua linhagem, por meio da educação.

Nesse percurso, vislumbramos não apenas o roteiro de alguns aspectos da descendência da autora, mas também a trama das vivências de muitos outros afro-brasileiros, ao longo do tempo. Através da escrita literária, as situações narradas mesclam a biografia da família Alves Cruz, o nosso passado colonial e as marcas dessa colonialidade no presente.

Portanto, Água de Barrela (2018) promove uma história na qual ecoa a fala coletiva do povo afro-brasileiro que, por tanto tempo, foi silenciada na sociedade. Nesse contexto, a literatura evidencia sua dimensão política, colocando-se como discurso que, sem descuidar do interesse estético, denuncia toda espécie de racismo no intuito de promover a igualdade entre todos os seres humanos.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *O pacto da branquitude*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 2022.

BONNICI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura*. 2ed. Maringá, PR: Eduem, 2012.

CARNEIRO, Sueli. *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CRUZ, Eliana Alves. *Água de barrela*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

CRUZ, Eliana. Eliana Alves Cruz e a história de todos nós. In: *Atlântico Online*. Disponível em: <https://atlanticoonline.com/eliana-alves-cruz-e-a-historia-de-todos-nos/>. Acesso em: 25 maio. 2024.

DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (orgs.). *Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

GONZALEZ, Lélia. *Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaios, Intervenções e Diálogos*. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

HALBWACHES, Maurice. *Memória coletiva*. 2ª ed. Trad. Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Revista dos Tribunais LTDA, 1990.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. 18ed. Trad. Bhuvli Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.

LEAO, Diogo Abreu. *Entenda como ocorreu a abolição da escravidão no Brasil*. Politize, 2024. Disponível em: <https://www.politize.com.br/abolicao-da-escravatura-brasileira/>. Acesso em: 03 de setembro de 2024.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. Ilustrações de Jean Gabriel Villin, J. U. Campos. São Paulo: Globo, 2014.

MACHADO, Adilbênia Freire. *Ancestralidade e encantamento como inspirações formativas: filosofia africana mediando a história e cultura africana e afro-brasileira*. 2014. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2014.

MBEMBE, Achille. *Crítica a razão negra*. Trad. Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MIRANDA, Fernanda R. *Silêncios prescritos: estudos de autoras negras brasileiras (1859-2006)*. 2ed. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 4ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. São Paulo: Pólen, 2019. *Ebook*.

UZÊDA, André Luís Mourão de. Eliana Alves Cruz: O crime do Cais do Valongo. In: *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea* (57), 2019. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/26035/24140#citations>. Acesso em: 10 maio de 2024.

Recebido em: 30/10/2024

Aprovado em: 06/07/2025

Licenciado por



Orações adjetivas e os seus matizes circunstanciais e discursivos: um acessório (in)dispensável?

Oraciones adjetivas y sus matices circunstanciales y discursivos:
¿Un accesorio (in)dispensable?

 Camila Beatriz Balbino dos Santos

 Marta Anaísa Bezerra Ramos

Resumo: Esta pesquisa tem como objeto de estudo orações subordinadas adjetivas em dois gêneros discursivos, o artigo de opinião e a reportagem. Essas orações têm sido alvo de estudos linguísticos sob diversas perspectivas, o que se deve principalmente à superficial separação dicotômica em orações adjetivas restritivas e explicativas, feita tradicionalmente. À luz do Funcionalismo Nor-te-americano, buscamos identificar os possíveis valores circunstanciais expressos pelas orações adjetivas e a contribuição discursiva dessas nuances nos dois gêneros escolhidos. Metodologicamente, este trabalho é de natureza descritivo-interpretativista e documental. O *corpus* é composto de 30 artigos de opinião e 15 reportagens, veiculados de 2022 a 2024 nas revistas Veja e IstoÉ. Como resultados, observamos que a trama descritiva da reportagem se mostrou mais propensa ao uso de orações explicativas; quanto aos matizes expressos pelas ad-

Camila Beatriz Balbino dos Santos. Mestranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB); camilabeatriz.balbino@gmail.com

Marta Anaísa Bezerra Ramos. Profa. doutora em Linguística; Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); marta.ramos@servidor.uepb.edu.br

jetivas, constatamos os valores circunstanciais de causa, consequência, finalidade, contraste e condição, sendo o matiz causal o mais recorrente.

Palavras-chave: Funcionalismo. Gêneros discursivos. Orações adjetivas. Valores circunstanciais.

Resumen: Esta investigación analiza las oraciones subordinadas adjetivas en dos géneros discursivos: el artículo de opinión y el reportaje. A menudo tratadas desde una dicotomía tradicional entre restrictivas y explicativas, estas oraciones se abordan aquí bajo la perspectiva del Funcionalismo Norte-americano, con énfasis en los valores circunstanciales que expresan y su papel discursivo. El estudio es de naturaleza descriptivo-interpretativa y documental, basado en un *corpus* compuesto por 30 artículos de opinión y 15 reportajes publicados entre 2022 y 2024 en las revistas *Veja* e *IstoÉ*. Los resultados indican que los reportajes tienden más al uso de oraciones explicativas. En cuanto a los matices circunstanciales identificados, se destacan los de causa, consecuencia, finalidad, contraste y condición, siendo el valor causal el más frecuente.

Palabras clave: Funcionalismo. Géneros discursivos. Oraaciones adjetivas. Valores circunstanciales.

Introdução

As orações relativas são parte de uma estratégia universal chamada relativização, em que uma matriz proposicional, pelo processo de transposição, passa ser termo de outra; ou seja, o pronome relativo habilita a oração a assumir a função de modificador de um sintagma nominal (SN). Essas orações têm sido alvo de estudos linguísticos sob diversas perspectivas, o que se deve principalmente ao tratamento superficial dado pela gramática tradicional (GT) ao tema.

Sob o aspecto formal, a função de adjunto adnominal é a característica apontada pelas gramáticas tradicionais: “as orações subordinadas

adjetivas vêm normalmente introduzidas por um pronome relativo, e exercem a função de adjunto adnominal de um substantivo ou pronome antecedente” (Cunha e Cintra, 2017, p. 615). Posição que não difere da de Rocha Lima (2011), entre outros. Sob o âmbito da semântica, distinguem-se as orações adjetivas restritivas das explicativas. Conforme os gramáticos, a relevância da primeira categoria está em delimitar o universo de referência do sintagma a que se refere, enquanto na segunda categoria sobressai a função comunicativa, pois traz informação que esclarece ou qualifica o antecedente.

Conforme Oliveira (2001), a separação dicotômica entre adjetivas restritivas e explicativas, feita tradicionalmente, é pouco satisfatória para explicar a complexidade dessas estruturas. De fato, são poucas as gramáticas que discutem os efeitos discursivos gerados pelo uso dessas estruturas, embora a não indispensabilidade da oração explicativa seja normalmente destacada¹. Em face dessas limitações, as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas das orações adjetivas tornam-se um campo frutífero para discussão por gramáticos que assumem uma postura mais descritiva, a exemplo de Azeredo (2021) e Castilho (2022), que destacam a proximidade entre essas orações e as adverbiais, não apenas quanto ao traço da adjunção, mas aos valores semânticos e discursivos adicionais expressos elas, tema de interesse neste estudo.

Sob a perspectiva funcionalista, gramática e o discurso estão interligados (Furtado da Cunha, 2020); logo, os fatos linguísticos são motivados, ou influenciados por fatores por fatores cognitivos e comunicativos/discursivos.

1. Ressalte-se que, para Bechara (2019), as explicativas constituem um apêndice retirável sem prejuízo da mensagem, informação que provoca uma confusão, pois apenas do ponto de vista sintático a dispensabilidade da oração adjetiva é possível. Sua ausência interfere na construção do sentido do texto, uma vez que ela contribui não só para a informatividade, mas para a argumentatividade do texto.

Partindo desse princípio, tomamos como objeto de investigação desta pesquisa as orações subordinadas adjetivas restritivas e explicativas presentes em textos da esfera midiática coletados nos periódicos *Veja* e *IstoÉ*. O estudo é guiado pelos objetivos de identificar os múltiplos valores circunstanciais expressos por esses padrões estruturais e demonstrar a contribuição dessas estruturas para o direcionamento do sentido nos gêneros discursivos de trama argumentativa.

A amostra de dados selecionados para análise é constituída de 451 ocorrências de orações, extraídas de 45 textos: 30 artigos de opinião e 15 reportagens provenientes distribuídos igualmente por periódico², entre os anos de 2022 e 2024. Adotamos, pois, a perspectiva de que a linguagem é uma atividade sociocultural e os fenômenos linguísticos manifestam-se através dos gêneros; é neles, pois, que devem ser analisados; ou seja, em contextos de uso real.

Sendo assim, nossa pesquisa é de natureza quantitativa e qualitativa e ainda descritivo-interpretativista, pois, além de observar a frequência das ocorrências por gêneros, busca refletir sobre as motivações dos usos, apoiando-se na consulta em gramáticas entre outras fontes teóricas: Mira Mateus *et al* (1983), Neves (2011) Azeredo (2021), Castilho (2022), Decat (1999) Oliveira (2001). Além disso, tem caráter documental, visto que o nosso *corpus* é composto por textos midiáticos ainda não analisados, os quais trataremos como documento.

Somam-se a esta introdução três seções: uma destinada aos pressupostos teóricos, outra dedicada à discussão dos dados sob análise e, em seguida, as considerações finais.

2. A escolha dos textos foi feita de forma aleatória. Convém esclarecer que tentamos fazer uma equiparação na quantidade de textos por gênero, razão de selecionarmos menos reportagens (8 da revista *Veja* e 7 da *IstoÉ*), por ser um texto de maior extensão em relação aos artigos.

A conexão oracional sob o olhar da tradição gramatical

A gramática tradicional trata da articulação entre orações no tópico sobre período composto e reconhece dois processos sintáticos de construção dos períodos: coordenação e subordinação - dicotomia que se revela ainda insuficiente para uma abordagem ampla do processo de conexão oracional, dadas as especificidades das estruturas justapostas, correlatas e parentéticas, cujas funções discursivas são pouco exploradas.

Diante dessa lacuna, a abordagem funcionalista recorre ao critério do *continuum* de vinculação oracional para tratar da gramaticalização de orações, por entender que há diferentes graus de integração sintática na combinação das estruturas oracionais. Assim, em vez de apenas dois processos de articulação, haveria um nível intermediário, resultando em processos: parataxe, hipotaxe e subordinação.

Sob o foco da tradição gramatical, denomina-se composto o período formado por mais de uma oração e a distinção entre coordenação e subordinação fundamenta-se no critério de dependência e independência e sintática. Conforme Rocha Lima (2011), há *coordenação* quando orações absolutas ou de mesma natureza sintática são sequenciadas no período, não existindo, portanto, uma relação de hierarquia. Nesse sentido, a *coordenação* se estabelece por meio da “[...] comunicação de um pensamento em sua integridade, pela sucessão de orações gramaticalmente independentes [...]” (Rocha Lima, 2011, p. 321-324).

E há *subordinação*, quando a relação entre orações é de dependência, pois a uma oração principal se vincula a outra ou outras, que são dependentes

[...] porque cada uma tem seu papel como um dos termos da oração principal. [...] Se as orações subordinadas representam desdobramentos dos vários termos da oração principal, é evidente

que figurarão ora com funções próprias do substantivo, ora com funções próprias do adjetivo, ora com funções próprias do advérbio (Rocha Lima, 2011, p. 321-324).

Do ponto de vista da classificação, as coordenadas subclassificam-se em assindéticas, quando estão justapostas; e sindéticas, se há um conector para ligar as orações, definindo o sentido, de modo que as coordenadas sindéticas podem ser *aditivas*, *adversativas*, *alternativas*, *conclusivas* e *explicativas*.

As orações subordinadas ocupam lugar de termo sintático na oração chamada principal, sendo a subclassificação oracional determinada em correlação com a função *argumental* ou *não-argumental* exercida pela subordinada – as substantivas compõem o primeiro grupo e as adjetivas e adverbiais, o segundo, em analogia às funções assumidas por substantivo, adjetivo e advérbio. As substantivas subdividem-se em conformidade ao papel que exercem (sujeito, objeto direto etc.) ao serem exigidas por nomes ou por verbos. Quanto à subclassificação semântica das adjetivas, distinguem-se adjetivas e restritivas; no caso das adverbiais, do mesmo modo que ocorre com as coordenadas, os diversos matizes semânticos assumidos por essas orações são determinados pelo elemento que as introduz: adverbial temporal, se a oração é introduzida por “quando”; causal, se introduzida por “porque”, etc.

Bechara trata da conexão oracional no tópico “Oração complexa”³. Este autor explica que coordenadas são orações que estão na mesma

3. Essa nomenclatura é empregada por autores cuja abordagem é mais descritiva, a exemplo de Perini (1996), Neves (2000), Castilho (2022). Por oração complexa Perini (1996, p. 124) entende aquela que “[...] contém dentro de seus limites pelo menos uma outra”, o que se explica pelo princípio de recursividade, comum às línguas naturais, que consiste na possibilidade de criar um número ilimitado de sentenças, colocando-se estruturas dentro de outras estruturas de mesma classe. Para o autor, o período formado pelo processo de coordenação também é complexo, pois toda coordenação envolve uma subordinação, já que as orações coordenadas ocupam função de membros de coordenação da oração complexa.

camada gramatical e podem aparecer separadamente, nesse caso, é justificável a expressão “período composto”. O gramático utiliza a denominação *grupos oracionais* em referência não só as estruturas coordenadas sindéticas, mas também as justapostas, que são orações encadeadas sem a presença de conector ou transpositor, apenas sequenciadas, geralmente, ditas com pausa melódica, assinalada na escrita por vírgula, ponto e vírgula ou dois pontos.

O autor menciona a proximidade entre as orações justapostas e coordenadas, por sua independência sintática e forte vínculo semântico; sendo a função discursiva um diferencial, pois o efeito para o discurso varia,

ora apontando para um estilo cortado com grande dose impressionista, ora para um estilo que focaliza quadros rápidos e movimentos ascendentes, especialmente se está constituído por sequência de verbos. Já a sequência de substantivos manifesta lentidão (Bechara, 2019. p. 503).

Nesse sentido, a justaposição é um mecanismo que traz contribuições no campo pragmático-discursivo. Estão acomodadas neste grupo estruturas designadas na GT de *coordenadas distributivas*, por apresentarem pares de conectores combinados para manifestar reiteração anafórica, a exemplo de ora...ora, já...já, quer...quer, um...outro, seja...seja, “que assumem valores distributivos alternativos, e subsidiariamente concessivos, temporais, condicionais” (Bechara, 2019, 503). A presença de dois nexos, um em cada oração leva outros autores a se referirem a esse tipo de processo como sendo a *correlação*, que pode se revelar em estruturas coordenadas ou subordinadas (Luft, 2001; Kury, 2002; Rocha Lima, 2011; Cunha e Cintra, 2017). Oiticica (1952) e Castilho (2022) de outro modo, consideram a correlação um processo de articulação oracional à parte.

Sobre a subordinação, Bechara (2019, p. 486, grifo nosso) a define como um fenômeno de estruturação de camadas, em que uma unidade, ou oração

[...] que sozinha, considerada como unidade material, constitui um texto, se este nela se resumir, como em *A noite chegou*, pode, pelo fenômeno de estruturação das camadas gramaticais conhecido por hipotaxe ou subordinação, passar a uma camada inferior e aí funcionar como pertença, como membro sintático de outra unidade; O caçador percebeu *que a noite chegou*.

Dessa forma, a oração *A noite chegou*, que tem independência sintática, ao juntar-se à conjunção integrante “que” e integrar o predicado da matriz *O caçador percebeu*, comporta-se como termo sintático, função que poderia ser desempenhada por um substantivo. Bechara (2019) concebe que o único critério para compreender essas estruturas como orações é a presença do núcleo verbal, já que não atendem às seguintes características: “a) a delimitação entre duas pausas e o contorno melódico; b) existência de um ato completo de comunicação em cada situação de fala concreta” (Bechara, 2019, p. 487).

Embora ligado à tradição gramatical, Bechara (2019) mostra-se inovador ao tratar das orações intercaladas, categoria posta como parte da justaposição. Essas orações aparecem separadas do conjunto por pausa, na escrita, representada por vírgula, travessão ou parênteses como um meio de enfatizar uma informação. Elas servem aos seguintes propósitos discursivos:

1) citação: onde se acrescenta a pessoa que proferiu a oração anterior:

Dê-me água, me pediu o rapaz.

Quem é ele? – interrompeu a jovem.

2) advertência: esclarece um ponto que o falante julga necessário:
Em 1945 – isto aconteceu no dia de meu aniversário –, conheci um dos meus melhores amigos.

3) opinião: em que o falante aproveita a ocasião para opinar:
D. Benta (malvada é que era) dizia que a sua doença impedia a brincadeira da garotada.

“Comíamos, é verdade, mas era um comer virgulado de palavrinhas doces” [MA.1, 198]. [...]. (Bechara, 2019, 504)

Outras denominações são empregadas em referência a esse padrão oracional: “orações parentéticas”, Garcia (2010, 143) e “orações textualmente articuladas sem vínculo sintático⁴”, Azeredo (2021, p. 298). São estruturas oracionais que cumprem, portanto, propósitos comunicativos pragmáticos.

Essa classificação bilateral proposta pela tradição com base no critério de dependência ou independência sintática e regida também pelo tipo elemento de conexão é julgada ineficiente por Decat (1999), seja porque esses dois processos não explicam todos os tipos de estruturas linguísticas, a exemplo das correlatas e justapostas, seja porque as relações semânticas não são determinadas unicamente pelo conector, já que entre orações justapostas⁵ é possível depreender sentido, apesar da ausência de conector.

4. Diferentes funções discursivas são expressas por essas construções: na narrativa, serve para denunciar a coexistência de vozes - o discurso do personagem e o do narrador; na exposição em geral, serve para explicitar a autoria de um fragmento e a de unir uma informação fundamental e outra subsidiária a título de comentário ou ressalva, como ilustram os enunciados: “Para o empregador moderno – *assinala um sociólogo norte-americano* – o empregado não passa de um simples número”; “... ofereci-lhe o cachecol que o pintor Carybé comprou para mim em Buenos Aires, onde – *isso me ocorreu na ocasião* – um cachecol tem nome bem pitoresco de bufanda ...” (Azeredo, 2021, p. 328).

5. Particularmente sobre as orações parentéticas, esse tipo de fenômeno sintático também se manifesta por meio das adjetivas ditas desgarradas, que normalmente cumprem funções textual-discursivas de avaliação e adendo.

No tópico seguinte, prosseguimos a discussão, expondo as contribuições da corrente funcionalista para a compreensão dos processos de conexão oracional.

A conexão oracional sob a visão funcionalista

Sob o enfoque funcionalista, autores como Hopper e Traugott (1993) advogam que a articulação entre as orações envolve diferentes graus de vinculação, de modo que não há dois grupos discretos de orações (coordenadas e subordinadas), mas um *continuum* em que as orações são distribuídas em três eixos: o da parataxe, o da hipotaxe e o da subordinação.

Paratáticas⁶ são as estruturas que têm uma independência relativa. São orações de mesmo estatuto, que, embora unidas por conector, são mais “frouxas” do ponto de vista sintático. Hipotáticas são estruturas que, apesar de dependentes, não têm um vínculo sintático tão forte com a matriz, como as substantivas e adjetivas restritivas, que são encaixadas e, portanto, subordinadas. A mobilidade das adverbiais, consideradas marginais ou satélites, e a dispensabilidade sintática das adjetivas explicativas confirmam a baixa integração e a dispensabilidade sintática. Compõem o primeiro grupo, não só as orações coordenadas, mas também as orações justapostas, que se diferenciam daquelas pela ausência de conector; estando no segundo grupo as orações chamadas tradicionalmente de adjetivas explicativas e as adverbiais.

Em síntese, as orações coordenadas se caracterizam pelos traços [- dependência] e [- encaixamento]; as substantivas e adjetivas restri-

6. De acordo com Duarte (2003), a coesão interfrásica pode ser estabelecida pelos processos de parataxe e de hipotaxe. A autora adverte que a parataxe não deve ser tomada como sinônimo de coordenação. A parataxe abriga as orações coordenadas, as parentéticas, as interrogativas *tag* e os pares pergunta/resposta. A hipotaxe, para a autora, equivale à subordinação.

tivas pelos traços [+ dependência] e [+ encaixamento], são as subordinadas de fato; e as adjetivas explicativas e adverbiais estão na posição intermediária do *continuum*, caracterizando-se pelos traços [+ dependência] e [- encaixamento];

Diante disso, percebe-se que no grupo das adjetivas há estruturas com comportamentos sintáticos diferentes: as restritivas, devido ao vínculo mais forte com a cláusula antecedente, se aproximam das completivas ou substantivas; enquanto as explicativas estão mais próximas das adverbiais.

Conforme Neves (2001), a tradição, ao tratar dos enunciados complexos, se fixa na sintaxe de superfície, ou no nível puramente oracional. Entretanto, os estudos de base funcionalista seguem outra direção, considerando, nas explicações outros critérios, como será mostrado na sequência.

Hopper e Traugott (1993), Halliday (1985) e Matthiessen e Thompson (1988) adotam cada qual critérios específicos, mas dois pontos são convergentes: a adoção da noção de *continuum* estrutural, e a não equiparação entre parataxe e coordenação; e hipotaxe e subordinação.

Halliday (1985) considera como critérios para análise das sentenças complexas dois eixos: o sistema tático e o sistema lógico-semântico. O eixo tático está relacionado à interdependência de elementos. Nesse caso, distinguem-se parataxe e hipotaxe: a parataxe engloba a relação entre elementos de igual estatuto, as sentenças são livres; nesse grupo estão as sentenças complexas coordenadas, justapostas, a aposição e as citações (discurso direto e indiretos livres); quanto à hipotaxe, diz respeito à relação entre elementos de estatuto diferente, há a dominação de uma oração sobre a outra; fazem parte desse as estruturas relativas não-restritivas (adjetivas explicativas), o discurso indireto e as cláusulas circunstanciais.

O eixo do sistema lógico-semântico compreende as relações sistêmico-funcionais que se estabelecem por meio das relações de expansão e projeção⁷. As relações de elaboração, extensão e realce são contempladas no primeiro grupo. Alvo de interesse deste trabalho, a relação de *elaboração* proporciona a organização textual por meio do acréscimo de informações e pode ser estabelecida pelo uso de orações relativas não-restritivas.

Matthiessen e Thompson (1988) expandem o modelo proposto por Halliday, ao integrarem ao estudo das proposições as motivações pragmáticas e discursivas. Os autores defendem que a avaliação do grau de interdependência entre orações não se restringe à análise de sua estrutura interna, haja vista que envolve também as funções que desempenham no discurso. No que diz respeito às orações adverbiais⁸, os autores afirmam que a combinação entre elas reflete a organização discursiva; Carvalho (2004, p. 14) explica essa organização da seguinte forma: “[...] diferentes tipos de relações retóricas que se processam nos textos em geral se atualizam através de diferentes processos de vinculação de orações.” A relação retórica pode se estabelecer entre qualquer porção textual, essa relação pode ser dividida em dois tipos – de listagem (parataxe) e de núcleo-satélite (hipotaxe). Na hipotaxe, uma informação pode ser considerada central, enquanto outra atua como suporte para essa ideia principal. No tópico seguinte, dedicamo-nos à descrição das orações adjetivas.

7. A projeção, de acordo com Neves (2006, p. 228), ocorre quando “[...]uma oração se projeta sobre a outra, funcionando como representação da própria representação linguística”. Essa relação é estabelecida pelo discurso direto, na parataxe, e pelo discurso indireto, na hipotaxe. Além disso, pode expressar uma locução, construções de palavras, ou uma ideia, construções de significado. Esse tipo de construção não será discutido neste trabalho

8. A menção recorrente que fazemos à categoria das adverbiais se justifica pela proximidade que estamos buscando demonstrar entre elas e as adjetivas, nos planos formal e semântico.

Orações adjetivas sob o enfoque de gramáticos normativos e descritivos

A caracterização das orações adjetivas nas gramáticas é de natureza mais formal. Consoante Rocha Lima (2011), essas orações, tais quais os adjetivos, funcionam como adjuntos adnominais, que modificam qualquer termo da oração precedente de núcleo substantivo ou equivalente. Ele explica que as orações adjetivas constituem modificadores complexos, atribuindo ao antecedente a que se vinculam características que nem sempre um adjetivo léxico é capaz de representar.

Para fins de exemplificação, o autor cita duas frases: “a água é um líquido *que não tem cor*” e “dizei-me, águas mansas do rio, *para onde legais essa flor que no vosso espelho caiu*” (Rocha Lima, 2011, p. 333) e comenta ser possível substituir a oração adjetiva do primeiro período por um modificador adjetival simples – *incolor*; enquanto esse tipo de alternância não ocorre nas estruturas adjetivas do segundo período, embora as duas orações sejam adjetivas.

Outro traço formal das orações subordinadas adjetivas é ser introduzida por pronome relativo⁹. São exemplos de pronomes relativos: *que*, *o qual*, *cujo*, *quem*, *quanto*, *como*, *onde*. Alguns deles – *que*, *quem*, *quanto*, *como* e *onde* – podem aparecer sem antecedente exposto (Rocha Lima, 2011). Nessa circunstância, são relativos condensados, como se verifica no exemplo citado pelo autor “*Quem nasceu ao pé do mar talvez não perceba essas coisas*” (Rocha Lima, 2011, p. 338), em que se juntam em si as funções de termo da oração principal e termo da adjetiva. Sendo

9. Esse transpositor, diferente da conjunção integrante, tem uma multiplicidade de funções: além de habilitar uma oração à função de modificador, tem função anafórica e assume uma determinada função sintática na oração em que se encontra (Azeredo, 2021).

assim, a oração condensada *Quem nasceu ao pé do mar* apresenta-se como sujeito da principal e tem equivalência a “*aquele que nasceu ao pé do mar*”. Trata-se, segundo Bechara (2019), de uma estrutura derivada de uma oração originariamente adjetiva que teve seu referente omitido. Ou seja, uma adjetiva substantivada¹⁰, razão por que, para Bechara, essa construção permite duas análises: como oração *substantiva* subjetiva; e como *adjetiva sem antecedente expresso* - esta segunda análise convergente com a proposta de Rocha Lima (2011).

A partir de exemplos em que há o apagamento do referente da oração adjetiva, Mateus *et. al* (1983) constata as similitudes sintáticas de orações adjetivas e adverbiais, como demonstram alguns padrões apresentados pelas autoras:

1.No tempo *em que eu vivi aqui* fui feliz.

1'. *Quando/enquanto eu vivi aqui*, fui feliz.

2.Aprecio o modo *como te vestes*./

2'. Aprecio *como te vestes*.

3.Ele procedeu do modo *que esperávamos*. Ou:

3.Ele procedeu do modo *como esperávamos*.

3'. Ele procedeu *como esperávamos*. (Mateus *et. al*, 1983, p. 455, grifo nosso).

Percebemos que as primeiras orações, nos pares de frases ilustrados, são tipicamente adjetivas, delimitando o antecedente. As estruturas equivalentes em (1') e (3') são de natureza adverbial, expressando tempo e modo, respectivamente; e a estrutura em (2'), de natureza substantiva. Além disso, do ponto de vista semântico, as paráfrases sob a forma adverbial preservam o traço restritivo da oração de base.

10. Castilho (2022) denomina esse tipo de estrutura de adjetiva livre.

Sob o ponto de vista semântico, diferenciam-se dois tipos de adjetivas: as restritivas e as explicativas. Apresentamos, nos quadros 2 e 3 a seguir, as características de cada categoria em gramáticas normativas e descritivas (os grifos são de nossa responsabilidade):

Quadro 1 – Definições de orações restritivas em gramáticas diversas

Autores	Definições
Rocha Lima (2011, p. 337, grifo nosso)	Delimita o antecedente, com o qual forma um todo significativo, em razão disso não pode ser suprimida.
Cunha e Cintra (2017, p. 618, grifo nosso)	Restringe, limita , precisa a significação do substantivo (ou pronome) antecedente.
Bechara (2019, p. 490, grifo nosso)	Oração proferida sem pausa, responsável por recortar o referente .
Neves (2011, p. 375, grifo nosso)	A informação introduzida serve para identificar um subconjunto dentro do conjunto .
Azeredo (2021, p. 348-350, grifo nosso)	As orações cujo conteúdo é relevante para a identificação da entidade, ser ou objeto a que se refere o antecedente do pronome relativo chamam-se restritivas.
Castilho (2022, p. 370, grifo nosso)	Quando especificam o sentido do sintagma nominal em que estão encaixadas, agregando alguma informação relevante .

Fonte: elaboração própria (2024)

Ao analisar as seis definições, percebemos que o traço “delimitação do referente” é recorrente, como demonstram os verbos em destaque nas três primeiras definições, propriedade também apontada na última como revela o verbo “especificar”. Bechara (2019) menciona a ausência de evento de pausa na oração restritiva, representado comumente pela vírgula. Isso reforça o forte vínculo com o antecedente,

propriedade enfatizada por Rocha Lima (2011), ao afirmar que a oração não pode ser suprimida.

A relevância do conteúdo da oração restritiva para a identificação do referente é outra propriedade reforçada nas três últimas definições. A respeito da função especificadora das restritivas, Azeredo (2021) e Duarte (2003) convergem, ao acrescentarem a informação de que essas orações tendem a não acompanhar nomes próprios¹¹, haja vista que eles são sintagmas referentes a entidades individuais, logo já são precisos.

Para fins de comparação, vejamos as definições das adjetivas explicativas nas mesmas gramáticas:

Quadro 2 – Definições de orações explicativas em gramáticas diversas

Autores	Definições
Rocha Lima (2011, p. 337, grifo nosso)	É o termo adicional, que encerra simples esclarecimento ou pormenor do antecedente - não indispensável para a compreensão do conjunto.
Cunha e Cintra (2017, p. 618, grifo nosso)	Acrescenta ao antecedente uma qualidade acessória, isto é, esclarece melhor a sua significação, à semelhança de um aposto. Mas, por isso mesmo, não é indispensável ao sentido essencial da frase. Na fala, separam-se do antecedente por uma pausa, indicada na escrita por uma vírgula.
Bechara (2019, p. 490, grifo nosso)	Alude a uma particularidade que não modifica a referência do antecedente e que, por ser mero apêndice, pode ser dispensada sem prejuízo da mensagem. Na língua falada, é marcada por pausa e vírgula na escrita.

11. Azeredo (2021) faz uma ressalva a respeito do uso de uma expressão restritiva em contexto de ocorrência de nome próprio; nessa situação não se toma o nome próprio em totalidade, como se verifica no período: “o Rio de Janeiro que mostraram ao papa era uma terra de paz” (Azeredo, 2021, p. 350), em que a oração adjetiva restritiva se ancora ao nome próprio com o objetivo de fazer uma distinção entre o Rio apresentado ao papa e o Rio conhecido pela população.

Neves (2011, p. 375)	A informação introduzida é suplementar, não servindo para identificar nenhum subconjunto dentro do conjunto.
Azeredo (2021, p. 348-350)	Quando, entretanto, o conteúdo da oração não contribui para a identificação, dizemos que a oração adjetiva é não restritiva (ou explicativa).
Castilho (2022, p. 370)	Quando operam como um aposto do sintagma nominal.

Fonte: elaboração própria (2024)

Todas as definições apresentam um traço comum às orações explicativas – a de acrescentar uma informação não necessária para a identificação do referente, ainda que tenha uma importância no processo comunicativo, além de serem marcadas pelo evento de pausa tanto na fala quanto na escrita.

A indispensabilidade para a compreensão da frase é destacada por Cunha e Cintra (2017), Rocha Lima (2011), e ainda por Bechara (2019). Por outro lado, Bechara (2019) afirma não ser prejudicial a ausência dessa oração para a mensagem, o que se justificaria pelo fato de a adjetiva explicativa não modificar a referência do antecedente. Através da comparação de duas orações, Bechara (2019, p. 491) diferencia a motivação do emprego das adjetivas: “*O homem que vinha a cavalo parou defronte da igreja*” e “*O homem, que vinha a cavalo, parou defronte da igreja*”. Na primeira frase, a interpretação é de que havia mais de um homem no cenário, mas só um deles parou defronte da igreja, por isso o uso da oração restritiva “recortando” o referente; na segunda, a interpretação é de que só pode haver um homem, e este parou defronte da igreja, por isso, a adjetiva vem isolada e pode ser dispensada.

Em linhas gerais, os conceitos apresentados nas gramáticas normativas e descritivas se aproximam, por diferenciarem as orações com

base na função semântica – uma delimita, e a outra explica, logo tem função apositiva¹². Mas, como mencionado, na introdução, os valores semânticos das adjetivas vão além dessas noções – delimitação/determinação e explicação/aposição. Os valores circunstanciais das adjetivas são um traço que as aproxima semanticamente das orações adverbiais, mas que é pouco abordado nas gramáticas. Observemos os valores adicionais das adjetivas, de acordo com Azeredo (2021):

a) com valor **concessivo**:

“Coitada de minha avó. (...) Logo ela, que amava tanto a vida, (...) ia morrer.” (NAVA, 1973: 75) (= embora: amasse tanto a vida)

b) com valor **condicional**:

Eles contratariam qualquer pessoa que lesse histórias para as crianças. (= desde que lesse histórias para as crianças)

c) com valor **final**:

Desde que publicou a obra, o autor reuniu material com que ampliasse a segunda edição. (= a fim de ampliar a segunda edição)

d) com valor **consecutivo**:

Cuidado para não fazer declarações que possam nos comprometer. (= (tais) que possam nos comprometer)

e) com valor **causal**:

Meu primo, que conhece bem esta cidade, pode nos servir de guia. (= já que conhece bem esta cidade). (Azeredo, 2021, p. 353, grifos nossos)

12. Mira Mateus *et al* (1983), Decat (2001) e Castilho (2022) optam por chamar as orações adjetivas explicativas de relativas apositivas. Essa postura é justificada pela semelhança das orações explicativas ao aposto, já que essas orações se apresentam juntas a nomes e atribuem características que esclarecem, exemplificam, comentam, mas não delimitam o referente.

O autor argumenta que, embora as orações “a” e “e” sejam explicativas, logo, não sirvam para identificar o referente, são relevantes do ponto de vista discursivo, podendo ser entendidas como “[...] respaldo para o conteúdo dos predicados que se seguem” (Azeredo, 2021, p. 353).

Em texto anterior, referindo-se à semelhança entre orações adjetivas e adverbiais, Azeredo (1997, p. 89) comenta que diversas orações adverbiais aparentam ser historicamente derivadas das adjetivas “[...] cujo transpositor se uniu ao antecedente numa locução de valor circunstancial”, fenômeno recorrente em construções oracionais comparativas e temporais¹³. Outros gramáticos também apontam essa característica: Castilho (2022) menciona as circunstâncias de finalidade e causa; e Mateus *et. al* (1983) explicam, primeiramente, que a construção relativa relaciona sintaticamente duas frases através da subordinação, fazendo da oração relativa um complemento da anterior (quando há antecedente) ou um constituinte da própria oração (quando não há antecedente). Se a construção antecedente/consequente for considerada de forma isolada, o vínculo semântico entre antecedente e oração relativa pode ser visto como uma relação de correferencialidade entre dois objetos, indivíduos ou espaços.

Mateus *et. al* (1983) citam ainda exemplos em que, ao nexo de correferencialidade, podem juntar-se as relações de: condição e consequência (*Quem vai ao mar perde o lugar.*); causa e efeito, considerando o relativo com um valor causal (Os homens, *que são seres sociais*, necessitam viver em comunidade.); entre o grau de qualidade e a consequência desse grau, assumindo o relativo um valor consecutivo (Tenho

13. Algumas perífrases que hoje introduzem orações adverbiais temporais e comparativas, como *ao mesmo tempo que*, *cada vez que*, *agora que*, *da mesma forma que*, parecem advir da fusão entre pronome relativo e antecedente. Trabalhos sobre a gramaticalização de transpositores adverbiais já foram realizados e Kortmann (1997) constata que, em línguas europeias, o pronome relativo é frequentemente gramaticalizado em transpositores adverbiais.

uma casa *que abriga muita gente.*); contraste (Este Pedro Madruga não passou no seu tempo de um dos muitos senhores feudais – ele, *que era bastardo*, conseguiu poder à custa de severos herdeiros). (Mateus *et. al*, 1983, p. 454). Na sequência, ilustramos esses aspectos, considerando os dados coletados para análise.

Contexto e sentido: explorando os usos de adjetivas em gêneros midiáticos

Como mencionado anteriormente, Mira Mateus *et al* (1983), Azeredo (2021) e Castilho (2022) apontam similaridades semânticas entre orações adjetivas e adverbiais. Não há uniformidade na indicação dos valores circunstancias adicionais das orações adjetivas, mas o valor de *causa* é consenso entre eles.

Na sequência, ilustramos cada um dos matizes contextuais, segundo a categorização proposta em Azeredo (2021) e, ao discutirmos os usos, sugerimos paráfrases, substituindo o pronome relativo, que tem função anafórica, por outro transpositor de valor adverbial, para melhor desenvolver a explanação.

Circunstância de causa

As ocorrências (1) e (2), a seguir, apresentam adjetivas restritivas; e (3) (4), explicativas:

- (1) A maioria dos funcionários é feita de pessoas abertas e razoáveis, dispostas ao diálogo. Mas quem dá o tom é o militante. Ele sabe esgrimir argumentos, formar comitês. E por nada desse mundo revisará seus bem consolidados pontos de vista. Ao contrário, ele terá certeza de que todos **que pensam de maneira di-**

ferente vivem em algum tipo de “erro”. E, como tal, precisam ser corrigidos. (**O Natal cancelado**- VJ- A- 15/12/2023)

(2) O cultivo de trigo já não teve o mesmo tipo. Para as próximas safras, a fertilidade dos solos ***que foram encharcados*** é uma grande interrogação para os agricultores. O desemprego também coloca em dúvida a capacidade de a economia se reerguer rapidamente. Em maio e junho, mais de 30 mil postos de trabalho foram cortados. (**Cem dias após as enchentes, a continuação do Rio Grande do Sul segue em ritmo lento** - VJ- R- 09/08/2024)

(3) Os membros da ABL prestaram imenso serviço ao dar-lhe a legitimidade da coroa de imortal. Esperamos que na sua posse ele (Krenak) use o fardão para demonstrar que o *establishment* ocidental o aceitou, mas não deixe de usar o cocar, ***que caracteriza sua visão do mundo e sua forma de fazer literatura***. (**Um imortal de cocar** - VJ- A- 13/10/2023)

(4) “A maior parcela dos professores bem formados acaba sendo absorvida pelas instituições privadas, ***que oferecem melhores salários e condições de trabalho em comparação às da rede pública***”, considera (Ithalo Francisco Curcio). (**Sem fazer a lição de casa** - IE- R- 17/08/ 2023)

A transformação das adjetivas restritivas em adverbial permite constatar a relação de causa e efeito entre a adjetiva e a informação veiculada pela oração principal. Para melhor visualização do fenômeno, observemos as paráfrases de (1) e (2):

1’ Ele terá certeza de que todos vivem em algum tipo de “erro” ***porque*** *pensam de maneira diferente*.

2’ ***Como*** *os solos foram encharcados*, a fertilidade (deles) é uma grande interrogação para os agricultores.

Por se tratar de orações restritivas, há uma dificuldade em se fazer a paráfrase sem que o sentido geral seja alterado, principalmente em (1), que tem como referente da adjetiva um pronome genérico (todos). Assim, em (1), um texto que aborda a polarização de pensamentos, o fato de as pessoas pensarem diferente é o que motiva a ideia de que estão erradas. E, em (2), uma reportagem sobre enchentes, o alagamento dos solos é causa da incerteza dos agricultores. Observemos agora as paráfrases correspondentes às explicativas em (3) e (4):

3' Esperamos que na sua posse ele (Krenak) use o fardão para demonstrar que o establishment ocidental o aceitou, mas não deixe de usar o cocar, **porque** *(ele/o cocar) caracteriza sua visão do mundo e sua forma de fazer literatura.*_

4' A maior parcela dos professores bem formados acaba sendo absorvida pelas instituições privadas, **porque** *oferecem melhores salários e condições de trabalho em comparação às da rede pública*”

Nas orações explicativas, a relação de causa e efeito é ainda mais nítida e a paráfrase ainda mais autorizada em virtude de as orações adverbiais e explicativas estarem no mesmo ponto do *continuum* de articulação oracional, a hipotaxe. Dessa forma, o referente da adjetiva não sofre alteração de sentido com a reescrita, pois a adjetiva não tinha função de delimitar, mas de realmente inserir a causa da oração principal. Diante disso, a inferência que se faz em (3) é de que caracterizar a visão de mundo é a razão pela qual Krenak deve usar o cocar; e em (4), de que a razão de os professores bem formados irem para o setor privado é a oferta de melhores salários.

Circunstância de consequência

A relação lógico-semântica apreendida da combinação das orações nos fragmentos de (5) a (7) é de resultado ou efeito. Isso pode ser visto quando reescrevemos as orações fazendo a permuta das adjetivas pelas adverbiais consecutivas ou até mesmo estruturas coordenadas, que também podem indicar o valor de causa-efeito. Vejamos os trechos de 5 a 7, seguidos das paráfrases correspondentes:

(5) O ChatGPT é uma plataforma baseada em linguagem natural **que** permite aos usuários conversar com inteligência artificial em tempo real. (**O inovador Chatgpt-** VJ-A-03/03/2023)

5' O ChatGPT é uma plataforma baseada em linguagem natural **e** permite aos usuários conversar com inteligência artificial em tempo real.

5'' O ChatGPT é uma plataforma baseada em linguagem natural; **por isso** permite aos usuários conversar com inteligência artificial em tempo real.

Em 5' e 5'', optamos pela reformulação das orações coordenadas que podem acumular a nuance de resultado. Dessa forma, a inteligência artificial ter sido desenvolvida a partir de linguagem que busca se aproximar da comunicação humana é a causa de serem possíveis conversas em tempo real, o efeito antes representado por oração adjetiva restritiva. Outra interpretação possível para a ocorrência em questão é entender a oração adjetiva como um efeito desejado, nesse caso, uma finalidade do antecedente. Assim: O ChatGPT é uma plataforma baseada em linguagem natural *para permitir aos usuários conversar*

com inteligência artificial em tempo real. Admitimos que existe uma proximidade semântica entre os valores de finalidade e consequência e algumas ocorrências podem acumular as duas nuances.

(6) Aconteceu de novo. Na última terça-feira, 15, todos os estados do País vivenciaram momentos de falta de energia por causa de um apagão **que** só não deixou todos no escuro por ter acontecido no início da tarde daquele dia. (**O apagão politizado** - IE- R- 17/08/2023)

6' Aconteceu de novo. Na última terça-feira, 15, todos os estados do país vivenciaram momentos de falta de energia por causa de um apagão **de modo que** (*ele/o apagão*) só não deixou todos no escuro por ter acontecido no início da tarde daquele dia.

A adjetiva em (6) tem caráter restritivo e foi substituída por uma adverbial consecutiva. O texto do qual essa ocorrência foi extraída versa sobre as quedas de energia ocorridas em diversas regiões do país. Uma particularidade dessa adjetiva é que não se pressupõe dela um efeito ocorrido em decorrência da principal, mas um efeito que poderia ter acontecido, já que o apagão seria generalizado se tivesse acontecido em outro horário.

Cabe ressaltar que o sentido admitido nessas orações está inteiramente ligado ao contexto em que se inserem. Assim, o entendimento de que se tem o valor consecutivo pode sofrer influência dos elementos que estão ao entorno da oração restritiva; seu antecedente, por exemplo, é parte de um adjunto adverbial causal (por causa de um apagão) e a oração que se segue (por ter acontecido[...]) também tem sentido de causa. É preciso lembrar que causa e consequência são matizes relacionados e isso pode colaborar para a inferência feita com a combinação acima. Atentemos para a reformulação de (7):

(7) Vai aí um desafio. Em especial, na educação. Ele foi formulado por Fareed Zakaria, dizendo que as universidades deveriam abandonar sua “desastrada incursão na política” e reconstruir suas “reputações como centros de pesquisa e aprendizagem”. A sugestão é ótima, mas faço um adendo: universidades são feitas de pessoas adultas, **que sabem se virar sozinhas. (O Natal cancelado- IE- A - 15/12/2023)**

7’ [...] A sugestão é ótima, mas faço um adendo: universidades são feitas de pessoas adultas **e (essas pessoas) sabem se virar sozinhas.**

A oração adjetiva em (7) é explicativa e foi parafraseada sob a forma de coordenada aditiva (7’), pois, reiteramos que as coordenadas também podem construir sentidos diversos, neste caso de resultado. Nesse contexto, comparam-se escolas e universidades por serem destinadas a públicos diferentes. Dessa maneira, no período em questão, entendemos que saber se virar sozinho é característica básica e decorrente da idade adulta.

Circunstância de contraste

Os fragmentos de (8) a (10) ilustram situações em que as informações se contrapõem, o que demonstraremos a partir da transformação das adjetivas em adverbiais concessivas, que é o modo como se manifestam sob a forma de oração adverbial. Comparem-se as estruturas base e sua paráfrase:

(8) Se a pergunta fosse “Você considera admissível pregar o genocídio contra mulheres, transexuais ou pessoas negras na universidade?”, é difícil imaginar que a reitora (ou qualquer pessoa razoável) fizesse a relativização. A conclusão é a de que o anti-

semitismo seria menos “problemático” do que outras formas de ódio e preconceito. E aí chegamos a um limite **que** *jamais deveria ser cruzado*. (**O Natal cancelado**- VJ- A- 15/12/2023)

8’ [...]E aí chegamos a um limite **embora** *ele jamais devesse ser cruzado*.

(9) Se um engenheiro erra no cálculo de uma viga de concreto, o edifício desmorona, e ele será processado. Vale o mesmo para um médico-cirurgião. Nada disso se passa com os intelectuais, chamados a falar sobre infinitos assuntos, **sobre os quais entendem muito pouco** (*a economia é o caso mais óbvio*), *ou sobre os quais costumam ter ideias preconcebidas*. (**A traição dos intelectuais?** - VJ- A- 10/02/2024)

9” Nada disso se passa com os intelectuais, chamados a falar sobre infinitos assuntos **embora** *entendam muito pouco* (*a economia é o caso mais óbvio*), *ou costumem ter ideias preconcebidas*.

(10) A Bósnia submergiu em um banho de sangue. A Rússia retomou um czarismo despótico e brutal. O terrorismo de extremistas árabes se espalhou pelo mundo, a islamofobia cresceu. A Guerra do Iraque criou o Estado Islâmico. A Primavera Árabe, **que prometia a democratização**, criou novas ditaduras. (**O fim da história?** - VJ - A- 15/12/2023)

10’ A Primavera Árabe, **apesar de ter prometido a democratização**, criou novas ditaduras.

As paráfrases apresentadas revelam que o fato expresso pela oração adverbial não é empecilho suficiente para que o que é dito na principal aconteça, o que caracteriza a noção de contraste concessivo. Assim, em 8’, não deveria se dar importância diferencial a um tipo de discriminação e negligenciar outro, mas isso aconteceu. Em 9’, o fato de não se conhecer um assunto seria motivo para que alguém não fosse convidado

para abordá-lo, todavia o texto argumenta que ocorre o oposto. Já em 10', expõem-se a situação vivenciada por países árabes, em que ocorreram entre 2010 e 2013 protestos contrários aos regimes totalitaristas (Primavera Árabe) que, conforme o texto, deu origem a novas ditaduras.

Circunstância de condição

Com sentido de condição, trazemos para análise apenas um exemplar de oração adjetiva restritiva, devido à baixa ocorrência de estruturas denotadoras dessa nuance:

(11) “Esse filme nós já assistimos e sabemos quem morre no final: o homem negro e pobre **que** porta 10 gramas de maconha vai ser considerado traficante e enviado para a prisão. Já o homem branco, de bairro nobre, com 100 gramas da droga, será considerado usuário e liberado. **(Criminalizar é a solução?** IE - R - 22/03/2024)

Uma versão derivada com o emprego do *se*, marca típica desse valor, resulta em:

11' [...] **Se** o homem negro e pobre porta ou portar 10 gramas de maconha, vai ser considerado traficante e enviado para a prisão. Já o homem branco, de bairro nobre, com 100 gramas da droga, será considerado usuário e liberado.

A ocorrência em foco é parte de um texto acerca da quantidade de entorpecentes necessária para se considerar crime de tráfico. Diante disso, é possível estabelecer a relação de condição hipotética entre a oração adjetiva e a cláusula em que se encaixa, de modo que a hipótese ou condição inicial (ser um homem negro e pobre e estar com 10

gramas de maconha) resulta na consequência de ser considerado traficante e levado à prisão.

Circunstância de finalidade

As ocorrências de (12) a (13) representam casos de adjetivas restritivas, que admitem alternância com estruturas adverbiais introduzidas pela preposição *para* seguida de *verbo* no infinitivo, transformando-se em adverbiais finais. Vejamos:

(12) A origem do ChatGPT se deve ao projeto OpenAI, uma empresa de inteligência artificial fundada por Elon Musk e Sam Altman, com o objetivo de desenvolver tecnologias *que possam melhorar a vida humana*. (**O inovador CHATGPT** - VJ- A- 03/03/2023)

12' A origem do ChatGPT se deve ao projeto OpenAI, uma empresa de inteligência artificial fundada por Elon Musk e Sam Altman, *com o objetivo* de desenvolver tecnologias ***para melhorar a vida humana***.

(13) Mas o fato é que o presidente deveria calar-se um pouco nas manifestações públicas sobre inflação e juros, deixando a equipe econômica de Fernando Haddad trabalhar para encontrar soluções *que destrinchem o nó inflacionário, que dá sinais que não vai ceder*. (**Furdúncio no BC**- VJ- A- 10/02/2023)

13' Mas o fato é que o presidente deveria calar-se um pouco nas manifestações públicas sobre inflação e juros, deixando a equipe econômica de Fernando Haddad trabalhar *para encontrar soluções* ***para destrinchar o nó inflacionário, que dá sinais que não vai ceder***.

(14) “É importante investir em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias *que possam melhorar a resiliência do setor frente*

aos desafios climáticos e garantir a segurança alimentar para a população”, declara (economista Felipe Serigati). (Mudança climática tem impacto no prato - IE- R- 22/03/2024)

14’ “É importante investir em pesquisa e desenvolvimento de tecnologias **para melhorar** a resiliência do setor frente aos desafios climáticos e garantir a segurança alimentar para a população”, declara (economista Felipe Serigati).

O sentido de fim assemelha-se a consequência por também se tratar de um resultado ou efeito, porém intencional. Sendo assim, sinalizamos nos períodos as orações transpostas a adverbiais finais e algumas expressões que podem contribuir para a inferência de sentido. Em 12’, infere-se o propósito de desenvolver a tecnologia é melhorar a vida. Em 13’, Haddad procura soluções no intuito de desfazer o nó inflacionário; a ideia de finalidade nessa ocorrência possivelmente é intensificada devido à oração originariamente adjetiva estar dentro de uma oração final (para encontrar soluções...), de modo que o sentido da adverbial pode reverberar sobre a adjetiva. Em 14’, a própria oração principal se investe de uma intencionalidade, com vistas a um efeito que se quer provocar – o de melhorar a resiliência e garantir segurança alimentar.

Feitas essas explicações, apresentamos uma tabela com a quantificação dos valores circunstanciais expressos por orações restritivas e explicativas de acordo com o gênero:

Tabela 1- Valores circunstanciais das orações adjetivas por gênero

	Artigo	Reportagem	Artigo	Reportagem	
	Restritivas		Explicativas		Total
Causa	7	7	12	6	32
Consequência	7	8	3	4	22
Finalidade	4	3	-	-	7
Contraste	3	-	3	-	6
Condição	-	1	-	-	1
Total	21	19	18	10	68

Fonte: elaboração própria (2024)

Os dados mostram que o valor com mais ocorrências na amostra foi o de *causa*, confirmando o posicionamento dos autores de que essa nuance das adjetivas é o mais gramaticalizado. Em artigos de opinião, principalmente por meio das orações explicativas, essa circunstância é sobressalente, fato que pode ser motivado pela necessidade de convencimento, característica de um texto argumentativo.

Em ordem decrescente, os valores mais expressivos são os de *consequência* e *finalidade*, seguindo-se os valores de *contraste*, com apenas 6 ocorrências, e o de *condição*, com 1 ocorrência. Enquanto o matiz de consequência teve ocorrência similar quanto às estruturas e aos gêneros. Por outro lado, a finalidade se expressou apenas em orações restritivas. Sobre esses dois tipos de circunstâncias, é importante pontuar que, conforme Azeredo (2021), são valores relacionados, estando a diferença no traço de intencionalidade – se a oração com matiz final traz a marca de intencionalidade, a com matiz de consequência pura não. Com base nisso, ao categorizar esses modelos oracionais, tínhamos ciência da flutuação semântica e de que, dependendo do contexto, um sentido pode perpassar o outro.

O uso de orações, sejam restritivas ou explicativas, com sentidos adicionais, se mostrou mais propenso no artigo de opinião, somando 39 ocorrências. Certamente, porque o texto de teor argumentativo requer do articulista argumentos sólidos e convincentes, aspecto que demanda que se introduzam causas, consequências, finalidades, contrastes e condições. Assim, em uma análise geral, notamos que as adjetivas contribuem para estabelecer relações lógicas e argumentativas no texto; logo, para a construção da coerência nos dois gêneros.

Considerações finais

Interessamo-nos, nesta pesquisa, por esclarecer o *continuum* de integração oracional, com atenção direcionada mais especificamente para a noção de hipotaxe, ancorados na teoria funcionalista. Podemos verificar que no grupo das adjetivas, há estruturas com diferentes graus de integração: as restritivas se caracterizam como subordinadas, por seu vínculo sintático mais forte com a matriz, enquanto as explicativas, como hipotáticas, por seu vínculo sintático mais frouxo.

A contribuição dessas orações para a construção do sentido de dois gêneros – o artigo de opinião e a reportagem é visível. A análise dos dados demonstrou que as orações adjetivas acumulam valores circunstanciais, que se acrescentam à restrição e a explicação. São várias as nuances de sentido: de causa, consequência, finalidade, concessão e condição, isso colabora para o entendimento de que essa categoria não é discreta. O valor contextual de causa foi o mais representativo no *corpus*, principalmente em adjetivas explicativas, traço que pode ser provocado pela proximidade semântica entre causa e explicação. Em relação ao gênero, as orações com valores adicionais se sobressaíram no artigo de opinião; isso pode ser motivado pelo teor persuasivo do

texto, que exige do articulista que a adição desses matizes para fortalecer seus argumentos.

No que refere à prioridade de um padrão estrutural nos gêneros e a motivação dos usos, constatamos que a adjetiva restritiva é a mais utilizada tanto na trama descritiva quanto na argumentativa, fato que comprova ser esse o modelo gramatical da estrutura. Em relação à estrutura explicativa, houve a preferência por esse uso na reportagem. Consideramos que, sendo ela a construção de motivação mais pragmática do que gramatical, a narrativa de natureza informacional desse gênero pressiona o uso dessas informações de fundo, uma vez que enriquecem o texto tornando-o mais claro e informativo.

Em síntese, destacamos as especificidades sintáticas e semântico-discursivas das orações subordinadas adjetivas à luz da Linguística Funcional, ao considerar a maleabilidade da estrutura e sua acomodação às demandas dos gêneros discursivos. Acreditamos que as discussões aqui apresentadas podem servir de base para futuras pesquisas que aprofundem outros aspectos dessas estruturas ou ampliem a análise a diferentes gêneros, para que se possam estabelecer generalizações mais precisas.

Referências

AZEREDO, José Carlos de. *Iniciação à sintaxe do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

AZEREDO, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. 5ed. São Paulo: Parábola, 2021.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 39ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.

CARVALHO, Cristina dos Santos. Processos sintáticos de articulação de orações: algumas abordagens funcionalistas. In: *VEREDAS – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p. 9-27, jan./dez. 2004.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2022.

CUNHA, Celso Ferreira da; CINTRA, Lindley F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 7ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2017.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Uma abordagem Funcionalista da Hipotaxe Adverbial em Português. In: Série Encontros. *Descrição do Português: abordagens funcionalistas*. ano XVI, nº1. Araraquara: Unesp, 1999.

DUARTE, Inês. Aspectos linguísticos da organização textual. In: MIRA MATEUS, Maria H. et al. *Gramática da língua portuguesa*. Coimbra, Almedina, 2003.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (org.). *Manual de Linguística*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 157-174.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; COSTA, Marcos Antônio; CEZARIO, Maria Maura. Pressupostos teóricos fundamentais. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 21-48

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold, 1985.

HOPPER, Paul; THOMPSON, Sandra Annear. Transitivity in Grammar and Discourse. In: *Language*, v. 56, n. 2, 1980.

HOPPER, Paul; TRAUGOTT, Elizabeth Closs. *Grammaticalization*. Cambridge: University Cambridge Press, 1993.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 27. ed. São Paulo: FGV, 2010.

KORTMANN, Bernd. *Adverbial Subordination: a typology and History of Adverbial Subordinators Based on European Languages*. Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 1997.

KURY, Adriano da Gama. *Novas lições de análise linguística*. São Paulo: Ática, 2002.

LUFT, Celso Pedro. *Moderna gramática brasileira*. São Paulo: Globo, 2001.

MARTELOTTA, Mário Eduardo; KENEDY, Eduardo. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; OLIVEIRA, Mariangela Rios de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Linguística Funcional: teoria e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2015, p. 11-20.

MATEUS, Mira et al. *Gramática da língua portuguesa*. Lisboa: Caminho, 1983.

MATTHIESSEN, Christian; THOMPSON, Sandra. The structure of discourse and 'subordination'. In: J. HAIMAN; S. THOMPSON (eds.), *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/ Philadelphia, J. Benjamins, p. 275-329, 1988.

NEVES, Maria Helena de Moura. A gramaticalização e a organização dos enunciados. In: *SCRIPTA*, Belo Horizonte. v 5. n. 9, p.13-22, 2º sem. 2001.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do Português*. 2ed. São Paulo: UNESP, 2011.

OITICICA, José. *Teoria da correlação*. Rio de Janeiro, Organizações Simões, 1952.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de. Orações adjetivas: uma abordagem funcional. In: PASSEGGI, Luís Álvaro Sgadari; OLIVEIRA, Maria do

Socorro (Orgs.). *Linguística e Educação: gramática, discurso e ensino*. São Paulo: Terceira Margem, 2001, p. 77-90.

PERINI, Mário. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1996.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. *Gramática normativa da Língua Portuguesa: curso médio*. 49ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 2011.

Recebido em: 21/04/2025

Aprovado em: 23/08/2025



Licenciado por

A reconfiguração da memória do Holocausto em HQ: uma análise discursivo-foucaultiana da adaptação de “Anne Frank”

The Reconfiguration of Holocaust memory in graphic novels: a discursive-foucauldian analysis of the adaptation of “Anne Frank”

 João Victor Cavalcante

 José Domingos

Resumo: Este ensaio analisa a adaptação em histórias em quadrinhos (HQ) do *Diário de Anne Frank* como uma prática discursiva que reconfigura a memória do Holocausto e a subjetividade da protagonista. Ancorando-se nos postulados de Michel Foucault (2008, 2013, 2014) sobre discurso, poder-saber e subjetividade, e na teoria da adaptação, Hutcheon (2013), o trabalho analisa como a HQ transcende a mera reprodução do testemunho original, atuando na construção de regimes de verdade sobre o genocídio e na materialização visual das experiências de confinamento e resistência. Demonstra-se que a linguagem visual e textual dos quadrinhos – por meio de enquadramentos que sugerem aprisionamento, contrastes cromáticos que simbolizam o trauma e contradiscursos explícitos (como as perguntas sobre a injustiça da persegui-

João Victor Cavalcante. Graduado em Letras - Português pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: joao.cavalcante@aluno.uepb.aluno.br

José Domingos. Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba, Professor da Faculdade de Linguística, Letras e Artes da UEPB e do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. E-mail: domingosuepb@gmail.com

ção) – intensifica a experiência do leitor e posiciona Anne Frank como um sujeito constituído pelas relações de poder, mas também capaz de uma *prática de si* resistente. A análise evidencia a HQ como um potente artefato cultural que, ao recriar a narrativa do diário, promove uma memória ativa e crítica, contribuindo para a conscientização sobre os mecanismos de violência histórica e ideológica que, lamentavelmente, ainda ecoam no presente.

Palavras-chave: Anne Frank; Histórias em Quadrinhos; Discurso; poder; subjetividade.

Abstract: This essay investigates the graphic novel (HQ) adaptation of The Diary of Anne Frank as a discursive practice that reconfigures the memory of the Holocaust and the protagonist's subjectivity. Anchored in Michel Foucault's (2008, 2013, 2014) postulates on discourse, power-knowledge, and subjectivity, and Linda Hutcheon's (2013) adaptation theory, the study analyzes how the graphic novel transcends mere reproduction of the original testimony, actively contributing to the construction of truth regimes about the genocide and the visual materialization of experiences of confinement and resistance. It demonstrates that the visual and textual language of comics – through framing suggesting imprisonment, chromatic contrasts symbolizing trauma, and explicit unjust-discourses (such as questions about the injustice of persecution) – intensifies the reader's experience and positions Anne Frank as a subject constituted by power relations, yet capable of a resistant practice of the self. The analysis highlights the graphic novel as a powerful cultural artifact that, by re-creating the diary's narrative, promotes an active and critical memory, contributing to awareness of historical and ideological violence mechanisms that, unfortunately, still resonate today.

Keywords: Anne Frank; Graphic Novels; Discourse; power; subjectivity.

Introdução

O Diário de Anne Frank, originalmente intitulado *Het Achterhuis* (O Anexo Secreto), constitui um dos mais pungentes e amplamente difundidos relatos autobiográficos sobre a Segunda Guerra Mundial e o Holocausto. Escrito entre 12 de junho de 1942 e 1º de agosto de 1944 por Anne Frank, uma jovem judia que viveu escondida com sua família em Amsterdã para escapar da perseguição nazista, a obra foi publicada postumamente em 1947 por seu pai, Otto Frank, o único sobrevivente do grupo. Rapidamente, o diário transcendeu a esfera de um registro pessoal, tornando-se um testemunho universal não apenas da barbárie histórica, mas também da resiliência humana diante da opressão, capturando o cotidiano, os medos e os sonhos de uma adolescente em busca de liberdade e justiça.

A perpetuação e ressignificação de memórias traumáticas, como as do Holocausto, ocorrem por meio de diversas linguagens e suportes. Neste trabalho, o foco recai sobre a adaptação em histórias em quadrinhos (HQ) do “Diário de Anne Frank”, que busca preservar a essência do testemunho histórico ao mesmo tempo em que emprega recursos visuais e narrativos inerentes ao gênero para potencializar emoções e significados. Essa transposição de mídia oferece uma lente privilegiada para explorar novas camadas discursivas e simbólicas do relato original, inserindo-o em um novo contexto de recepção e interpretação.

Diante desse panorama, o presente ensaio propõe uma análise discursivo-foucaultiana da HQ “Anne Frank” (Agrimbau; Mezquita, 2020), com o objetivo de investigar como essa adaptação, enquanto prática discursiva, reconfigura a memória do Holocausto e constrói a subjetividade da protagonista, Anne Frank, em face das relações de

poder e saber que permearam o período nazista. Argumenta-se que a HQ não se limita a recontar a história, mas reinscreve significados e relações de poder, atuando como um instrumento de rememoração do trauma e de resistência simbólica, capaz de incitar a reflexão crítica sobre os mecanismos de violência histórica e ideológica.

Para sustentar esta análise, o trabalho será fundamentado em duas abordagens teóricas complementares. Primeiramente, a obra de Linda Hutcheon (2013), “Uma teoria da adaptação”, oferecerá as bases para compreender a adaptação não como uma mera cópia ou tradução, mas como um processo criativo e cultural de recriação que dialoga com diferentes formas artísticas e discursivas. Em segundo lugar, os postulados de Michel Foucault (2008; 2013), especialmente seus conceitos de discurso, poder-saber e subjetividade, serão empregados para investigar como a HQ se configura como uma prática discursiva, contribuindo para a construção de regimes de verdade sobre a violência nazista e os modos de subjetivação presentes na obra.

A estrutura deste ensaio está organizada da seguinte forma: após esta introdução, a seção “Fundamentação teórica e metodológica”, apresentará e aprofundará os conceitos foucaultianos de discurso, poder e subjetividade, bem como a teoria da adaptação de Hutcheon, explorando a intersecção entre essas abordagens e detalhando a metodologia de análise. A seção seguinte, “Análise discursivo-foucaultiana da HQ ‘Anne Frank’”, dedicar-se-á à análise propriamente dita de excertos visuais e textuais da HQ, demonstrando como a obra reconfigura a memória e a subjetividade de Anne por meio de suas escolhas estéticas e narrativas. Por fim, “Considerações finais”, sintetizará os achados da pesquisa, reforçará a tese central e discutirá as implicações mais amplas do estudo para os campos da intermedialidade, dos estudos do Holocausto e da Análise do discurso.

Fundamentos teóricos e metodológicos

A análise da HQ “Anne Frank” enquanto reconfiguração da memória do Holocausto e da subjetividade da protagonista exige um arcabouço teórico que permita explorar as complexas intersecções entre o texto original, sua adaptação visual e as dinâmicas de poder e construção de sentido. Para tanto, este estudo se alicerça nas contribuições de Michel Foucault, com sua teoria do discurso e do poder-saber, e de Linda Hutcheon, com sua abordagem sobre a adaptação como um processo criativo e interpretativo.

○ Discurso, o poder e a subjetividade

Michel Foucault (1926-1984) estabeleceu um ponto de inflexão na forma como compreendemos as relações entre conhecimento, poder e a constituição dos sujeitos. Para o filósofo francês, o discurso não é meramente um conjunto de palavras ou enunciados que descrevem uma realidade preexistente; ao contrário, o discurso é uma prática produtora de realidades, um sistema de condições e regras históricas que determinam o que pode ser dito, pensado e, conseqüentemente, o que pode ser considerado “verdade”. Em *A Arqueologia do Saber* (2008), Foucault argumenta que os discursos são “práticas que formam os objetos dos quais falam”. Eles estabelecem um campo de possibilidades para a produção de sentidos, definindo os limites do pensável e do dizível em um dado período histórico.

No contexto da análise do Holocausto e de seu testemunho, a compreensão foucaultiana do discurso é fundamental. A perseguição aos judeus não foi apenas um evento histórico, mas foi construída e legi-

timada por discursos antissemitas que operaram para desumanizar, marginalizar e, por fim, exterminar uma parcela da população. Foucault (2013), em *A Ordem do Discurso*, destaca que o discurso é “o poder que se quer conquistar”. Nesse sentido, ele não está isolado da materialidade social e política, sendo, na verdade, um espaço contínuo de disputa onde forças e resistências se confrontam¹. Os discursos hegemônicos nazistas tentaram impor um regime de verdade sobre a “inferioridade” judaica, mas foram confrontados por contradiscursos, como o próprio *Diário de Anne Frank*, que, mesmo escrito em segredo, se tornou um potente campo de resistência simbólica.

Intimamente ligada ao conceito de discurso, está a noção de *poder-saber*. Foucault desmistifica a ideia de poder como algo meramente repressivo ou que se manifesta apenas em ações diretas de coerção. Para ele, o poder é uma rede produtiva, capilar, que atravessa e constitui os indivíduos, operando em todas as esferas da vida social, desde as instituições até as práticas cotidianas. Não há saber sem poder, nem poder sem saber; eles se implicam e se reforçam mutuamente. O saber produzido em uma sociedade está intrinsecamente ligado às relações de poder que o tornam possível e, ao mesmo tempo, que são legitimadas por ele. A perseguição nazista, por exemplo, não se sustentou apenas pela força bruta, mas por um complexo sistema de saber (pseudocientífico, propagandístico) que justificava suas ações e moldava a percepção da realidade.

1. O discurso é entendido na teoria foucaultiana como um instrumento de controle social e um campo de resistência, onde forças e resistências se encontram e se confrontam. Em vista disso, é evidente que o discurso não está isolado da materialidade social e política, mas, ao contrário, é um espaço de disputa, onde o poder é exercido e desafiado continuamente pelos sujeitos que estão inseridos nesse contexto. Dessa forma, o discurso se configura como um elemento ativo na constituição das práticas sociais e dos sujeitos, revelando as condições de possibilidades para que determinadas verdades sejam aceitas, enquanto outras são marginalizadas, uma vez que os discursos têm o poder de criar realidades, estabelecendo normas e verdades que governam comportamentos e, conseqüentemente, as identidades (Nascimento, 2024, p. 14).

Ainda no âmbito foucaultiano, a *subjetividade* é compreendida não como uma essência inata ou um eu autônomo, mas como o resultado de processos históricos, sociais e discursivos. Os sujeitos são “dobrados” pelo poder, isto é, constituídos por relações de força e saber que definem quem eles podem ser e como podem agir. Em *Vigiar e Punir* (2014), Foucault explora como as práticas disciplinares (como o confinamento, a vigilância) não apenas punem o corpo, mas também moldam a alma, fabricando indivíduos dóceis e úteis ao sistema. No caso de Anne Frank, a experiência do confinamento e da perseguição nazista não apenas impôs limites físicos, mas também atuou profundamente na constituição de sua subjetividade, moldando seus medos, esperanças, percepções e sua própria identidade como jovem e como judia. A escrita do diário, nesse sentido, pode ser vista como uma *prática de si*, um gesto de auto constituição em meio à adversidade, onde Anne não apenas registra o mundo ao seu redor, mas se produz enquanto sujeito ativo em sua própria narrativa.

Assim, a perspectiva foucaultiana permite analisar a HQ “Anne Frank” não apenas como uma representação de um evento histórico, mas como um artefato cultural que participa ativamente da produção e circulação de discursos sobre o Holocausto, revelando os mecanismos de poder que operam na constituição da memória e da subjetividade dos envolvidos.

A teoria da adaptação de Linda Hutcheon

Em “Uma teoria da adaptação” (2013), Hutcheon oferece uma compreensão abrangente sobre o fenômeno da adaptação de obras. Contrariando a visão tradicional que frequentemente desqualifica as adaptações como meras cópias inferiores ao original, Hutcheon de-

fende que a adaptação é um modo criativo de engajamento com uma obra anterior, um processo que envolve um “contato interpretativo e criativo”. Para a autora, uma adaptação é sempre uma reinterpretação e recriação, que ocorre em múltiplos contextos culturais e históricos, e que, ao mesmo tempo que preserva elementos essenciais do texto original, os reinscreve em uma nova linguagem, para um novo público e com novos propósitos.

Hutcheon (2013) propõe que as adaptações podem ser vistas como antigos manuscritos palimpsestos, onde o texto original está presente como uma camada subjacente, mas é transformado e enriquecido pelas novas camadas de sentido adicionadas pela adaptação. Não se trata de uma “tradução” literal, mas de um processo que envolve escolhas intencionais do adaptador sobre o que manter, o que omitir e o que enfatizar ou reinventar para o novo meio e para a nova audiência. Essa perspectiva é crucial para entender como uma HQ pode adaptar um diário, transformando a prosa íntima em uma narrativa visual e textual que oferece novas possibilidades de compreensão e engajamento.

Um dos pontos centrais da teoria de Hutcheon é a ideia de que as adaptações são inerentemente repetições, mas repetições com diferença. Elas oferecem a familiaridade do original, mas introduzem elementos novos que as distinguem e lhes conferem valor próprio. No caso da HQ “Anne Frank”, essa “diferença” se manifesta na transposição de um testemunho textual para a linguagem sequencial dos quadrinhos, que integra elementos visuais (desenhos, cores, enquadramentos, balões de fala) e textuais para criar um novo tipo de experiência para o leitor. Essa materialidade visual e textual, ao reorganizar a narrativa e introduzir novos símbolos, influencia a percepção do leitor sobre o Holocausto e sobre a própria Anne Frank, conferindo-lhe uma dimensão ampliada.

Adicionalmente, Hutcheon discute o papel do contexto cultural na adaptação. Uma adaptação é produzida e recebida em um determinado momento histórico e cultural, o que inevitavelmente influencia suas escolhas e sua interpretação. A HQ de Anne Frank, produzida e publicada em 2020 (em sua versão brasileira), dialoga com as preocupações contemporâneas sobre a memória histórica, o legado do Holocausto e a importância de narrativas acessíveis para diferentes gerações, especialmente para públicos jovens.

A teoria de Hutcheon, portanto, oferece as ferramentas para analisar como a HQ de Anne Frank, como uma adaptação, não só reitera a história original, mas a reconstrói de maneira que a torna uma obra autônoma e significativa por si mesma, capaz de gerar novos discursos e novos impactos.

Interseções teóricas: discurso, adaptação e memória do Holocausto

A combinação das perspectivas de Foucault e Hutcheon revela-se particularmente frutífera para este estudo. Se Hutcheon nos permite entender a adaptação como um processo de recriação que modifica a forma e, conseqüentemente, o sentido de uma obra, Foucault nos oferece as ferramentas para investigar *como* essa recriação se insere em uma rede de discursos e relações de poder. A HQ “Anne Frank”, nesse sentido, não é apenas uma adaptação de uma obra literária para outra mídia; ela é uma prática discursiva que reconfigura e reinscreve a memória do Holocausto e a subjetividade de Anne Frank em um novo regime de verdade.

Ao adaptar o diário, a HQ opera uma transformação na materialidade da memória. O que era um registro íntimo e privado em texto se torna uma narrativa pública e visualmente mediada. Essa materia-

lidade, com seus enquadramentos, cores, sequências e composições, passa a ter o poder de formar e controlar certos entendimentos sobre o Holocausto. Por exemplo, a representação visual do confinamento não apenas ilustra o que Anne descreveu, mas produz uma sensação de claustrofobia e desespero de uma maneira que pode ser mais imediata e impactante para o leitor contemporâneo, especialmente para aqueles acostumados à linguagem visual.

A HQ, como nova prática discursiva, entra em diálogo com os discursos já existentes sobre o Holocausto e sobre Anne Frank. Ela contribui para a consolidação de certas “verdades” sobre o trauma, a perseguição e a resistência. A subjetividade de Anne Frank, por sua vez, é reinterpretada e materializada visualmente. Os elementos gráficos que retratam suas emoções, seus sonhos e seus medos não são meras ilustrações; eles são elementos discursivos que participam da construção da “Anne Frank” que o leitor da HQ percebe. Essa Anne é produto das relações de poder que a aprisionaram, mas também é um sujeito que resiste por meio da escrita e, na adaptação, por meio da sua reconfiguração visual, tornando-se um símbolo de resiliência e um convite à reflexão.

Assim, ao empreender esta análise, busca-se demonstrar que a adaptação da HQ “Anne Frank” é um campo privilegiado para observar como os discursos sobre o passado são renegociados e como a arte pode atuar como um dispositivo de memória que não só relembra, mas também interroga e resiste aos mecanismos de esquecimento e negação, reiterando a importância do testemunho e da educação histórica.

Nessa direção, a análise proposta neste ensaio caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza interpretativa, pautada na abordagem da Análise do Discurso foucaultiana e nos preceitos da Teoria da Adaptação de Linda Hutcheon. O *corpus* de análise é constituído pela HQ “Anne Frank” (Agrimbau; Mezquita, 2020), especificamente

os excertos visuais e textuais apresentados nas imagens 1, 2 e 3 da HQ, que foram selecionados por sua densidade simbólica e relevância para a discussão dos temas de memória, poder, subjetividade e confinamento.

Os procedimentos metodológicos serão desdobrados da seguinte forma: inicialmente, empreende-se uma leitura atenta e detalhada dos quadros selecionados da HQ, visando à identificação e descrição dos elementos discursivos visuais e textuais que os constitui. Concomitante ao movimento descritivo, articula-se o arcabouço teórico foucaultiano, identificando os discursos que emergem da HQ, tanto os que reiteram quanto os que questionam narrativas sobre o Holocausto, a perseguição e a resistência. Neste processo analítico, busca-se igualmente a correlação entre os elementos visuais e textuais com as relações de poder-saber, investigando como a HQ (re)produz os mecanismos de controle e disciplina que atravessam a vida de Anne e de sua família (e, por extensão, a população judaica).

Nesse percurso metodológico, serão investigadas também como as *práticas de si* (como a escrita, agora visualizada) que permitem a Anne uma forma de resistência ou autoafirmação constituição da subjetividade de Anne Frank por meio das estratégias discursivas da HQ. Ao lado disso, nosso empreendimento metodológico busca mapear a construção de “regimes de verdade” sobre o Holocausto, ou seja, como a HQ, por meio de sua estética e narrativa, contribui para que certas “verdades” sobre o trauma e a memória sejam aceitas ou perpetuadas.

Análise discursivo-foucaultiana da HQ “Anne Frank”

A HQ “Anne Frank” (Agrimbau; Mezquita, 2020) opera como um dispositivo complexo que ressignifica o testemunho original do Diário de Anne Frank, inserindo-o em uma nova prática discursiva visual.

Através de sua materialidade gráfica e textual, a obra não apenas narra os eventos históricos, mas os reelabora, constituindo modos específicos de memória e de subjetivação. Nesta seção, serão analisados excertos visuais e textuais da HQ, demonstrando como a adaptação mobiliza as relações de poder-saber e a produção de subjetividades em um novo regime de verdade, conforme as lentes foucaultianas em diálogo com as ideias Hutcheon (2013).

Subjetividade e opressão: o pesadelo como dispositivo discursivo

Pensando com Foucault (2013), uma prática discursiva não é apenas o conjunto de palavras escritas ou ditas, mas um conjunto de regras que regulam o que pode ser dito, quem pode dizer e em que condições esse discurso se legitima. O Diário de Anne Frank, nessa perspectiva, pode ser visto como uma prática discursiva porque produz sentidos sobre a experiência do Holocausto, pois não é unicamente um registro pessoal; ele participa na construção de uma memória histórica sobre a perseguição nazista e a vivência judaica naquele período. Anne Frank, mesmo sem propósito político explícito, documenta práticas sociais, culturais e afetivas que revelam como o poder nazista operava no cotidiano. Além disso, constrói uma subjetividade. Anne, ao escrever, não apenas narra fatos, mas se constrói enquanto sujeito.

Imagem 1: O pesadelo



Fonte: Agrimbau; Mezquita, 2020

Intitulada “O pesadelo” (2020, p. 41), a imagem 1 é um recorte da HQ que condensa visual e textualmente a intensa carga simbólica do estado emocional de Anne Frank diante da violência e opressão do Holocausto. A cena, estruturada de forma fragmentada, com molduras curvas que cercam cada vinheta, não apenas ilustra o conteúdo de um sonho, mas o reconfigura em um poderoso dispositivo discursivo que materializa a experiência traumática. Na perspectiva de Hutcheon

(2013), essa visualização do pesadelo representa uma recriação da experiência interior da protagonista, traduzindo a intimidade do diário em uma dimensão pública e compartilhada, mas com a especificidade da linguagem dos quadrinhos. Não é uma mera ilustração, mas uma reinterpretação que adiciona camadas de sentido.

A disposição visual dos quadros, com suas molduras curvas e o enquadramento que sugere aprisionamento e delírio, remete aos mecanismos de poder que Foucault (2014) descreve em *Vigiar e Punir*. A “prisão” não é apenas física, mas internalizada: Anne está cercada por limites intransponíveis *mesmo dentro de sua própria mente*. Essa materialidade gráfica evoca a ideia de que o poder disciplinar não se restringe à coerção externa, mas permeia e constitui a subjetividade dos indivíduos, moldando sua percepção de si mesmos e do mundo. O sonho recorrente, como indica a frase “O sonho se repete”, transforma a angústia em um ciclo traumático, evidenciando como a opressão nazista, ao se infiltrar no plano psíquico, se torna um elemento constante na formação da identidade de Anne. A HQ, portanto, visualiza a microfísica do poder operando na constituição interna do sujeito.

As escolhas cromáticas e os elementos visuais reforçam essa construção discursiva da subjetividade oprimida. A presença de tons azulados e sombrios na cena em que Anne aparece sozinha e desamparada evoca um ambiente frio e opressor, simbolizando solidão, abandono e o terror psicológico. Esse “saber” (o conhecimento da desgraça iminente) é intrínseco à experiência e se materializa nas cores. Em contraste, o quadro que apresenta figuras esqueléticas envoltas em chamas é uma alusão direta aos horrores dos campos de concentração e ao extermínio judeu, representando o terror explícito do Holocausto. A justaposição de cores frias e quentes nesse “ecossistema” visual, conforme a compreensão de Ramos (2009) sobre a interconexão das

linguagens, evidencia a oscilação entre o desespero silencioso e a manifestação brutal da violência, criando um regime de verdade sobre o impacto psicológico e existencial do genocídio. Ramos (2009, p. 17 *apud* Barbieri, 1998):

defende a premissa de que as várias formas de linguagem não estão separadas, mas, sim, interconectadas. O autor usa uma metáfora para explicar seu ponto de vista. A linguagem seria como um grande ecossistema, cheio de pequenos nichos distintos uns dos outros (que chamou de ambientes). Cada nicho (ou ambiente) teria características próprias, o que garantiria autonomia em relação aos demais. Isso não quer dizer, no entanto, que não possam compartilhar características comuns.

A imagem de Anne subindo uma escada que não leva a lugar algum simboliza a busca frustrada por uma saída, reforçando a desesperança. Essa visualização da “não-saída” é um recurso da HQ que intensifica a dimensão do desamparo de forma que o texto original, sozinho, não poderia.

A HQ, ao transpor o pesadelo de Anne para o plano visual, o transforma em um discurso que dá forma à memória do trauma. O sofrimento individual de Anne torna-se uma representação coletiva da experiência judaica sob o nazismo, inscrita em uma narrativa visual que busca perpetuar a lembrança e instigar a reflexão. Nesse processo adaptativo, a HQ reafirma o poder simbólico da obra original na constituição de subjetividades que emergem desse contexto histórico, não apenas pela reprodução do relato, mas pela sua recontextualização e intensificação visual. O ato de sonhar, antes uma experiência privada, torna-se público e discursivizado na HQ, participando da construção de um saber sobre o trauma.

A rotina como dispositivo disciplinar

A Imagem 2, intitulada “A rotina” (2020, p. 49) apresenta uma sequência de quadros que de forma contundente reforça a experiência de confinamento, desespero e impotência vivenciada por Anne e sua família. A disposição dos quadrinhos em uma grade rígida, quase como uma moldura de prisão, não é apenas uma escolha estética, mas uma estratégia narrativa que materializa a ideia de aprisionamento e controle.

Imagem 2: A rotina



Fonte: Agrimbau; Mezquita, 2020

Segundo Silva (2001, p. 02), as HQs possuem uma dimensão discursiva que vai além do conteúdo textual, explorando elementos gráficos como a organização dos quadros, o uso das cores e a simbologia visual para transmitir significados mais profundos. Nesse caso, a disposição simétrica e linear dos quadrinhos remete à própria estrutura física de uma cela, onde cada quadro funciona como uma “viga” que delimita a liberdade da personagem.

Essa discursivização visual da rotina de Anne Frank se coaduna à concepção foucaultiana de poder como algo que opera na minúcia da vida cotidiana, moldando comportamentos e impondo uma disciplina. Não se trata apenas da coerção direta, mas da regulação da vida em seus aspectos mais simples. As cenas repetitivas, com legendas como “Para o dia a dia”, “Para o medo”, “Para a esperança”, e “Para o confinamento”, enfatizam o caráter sufocante da rotina. Os efeitos do poder nazista não se manifestavam apenas nos campos de extermínio, mas também na imposição de um cotidiano de escassez e clausura, transformando gestos banais como descascar batatas (aludido na imagem da comida) em atos penosos, permeados pelo medo e pela disciplina do racionamento. A HQ, ao visualizar essa rotina, evidencia a microfísica do poder atuando no cerne da vida dos confinados, constituindo suas subjetividades em um estado de constante vigilância e restrição.

A cena em que Anne escreve diante de uma janela fechada é um elemento enunciativo da busca por uma fuga impossível, uma tentativa de conexão com um mundo exterior que permanece bloqueado. A frase “Quero fugir, mas não tenho para onde ir. Só há um lugar onde encontro refúgio...”, seguida da imagem de Peter, sugere que a escrita (o diário) e o afeto são as válvulas de escape psíquico frente ao isolamento físico. Essa “fuga” pela escrita pode ser interpretada como uma prática de si foucaultiana: um gesto de autoconstituição em meio à adversidade, onde Anne, ao narrar sua pró-

pria experiência, resiste à total aniquilação de sua subjetividade pelo poder. Na adaptação para HQ, essa prática de si se torna visual, convidando o leitor a uma imersão na experiência interna da protagonista, transformando a intimidade da escrita em uma imagem de (quase) liberdade.

A imagem dos prisioneiros sendo alvejados, que encerra a sequência, materializa a forma como a HQ constitui discursivamente o terror e a consequência brutal em que se erige o regime de poder nazista. Essa transição abrupta do cotidiano restrito para a violência explícita amplifica a dimensão do medo constante que permeia a existência dos personagens. A HQ, portanto, reestabelece sentidos sobre as condições históricas que tornaram possível certas memórias sobre o Holocausto pela articulação de elementos visuais e verbais, onde a grade dos quadrinhos e as janelas fechadas atuam como metáforas visuais do aprisionamento e da desesperança. A adaptação, nesse sentido, conforme Hutcheon (2013), não é apenas uma cópia, mas uma recriação que utiliza os recursos próprios do meio para aprofundar a compreensão da dimensão psíquica do confinamento, afetando a percepção do tempo, da rotina e das formas de esperança, e construindo um regime de verdade sobre a onipresença do poder no Holocausto.

Questionando a ordem discursiva

A Imagem intitulada “Quem nos marcou assim?” (2020, p. 63) é uma das sequências enunciativas mais emblemáticas da HQ, pois condensa a crítica à violência e à construção da alteridade no contexto do Holocausto, ao mesmo tempo em que articula uma forma de resistência discursiva. O enunciado imagético mostra os amigos e familiares de Anne posicionados sobre a Estrela de Davi, símbolo de identidade judaica e, paradoxalmente, de perseguição imposta.

Imagem 3: “Quem nos marcou assim?”



Fonte: Agrimbau; Mezquita, 2020

A perspectiva vista de cima e o enquadramento circular sugerem um isolamento coletivo e uma condição de alvo, reforçando a ideia de que a identidade judaica se tornou, sob o regime nazista, um signo de exclusão e perigo. Foucault (2008), ao discutir como o discurso forma objetos, nos permite entender que a imposição da estrela de Davi não foi meramente um marcador, mas um dispositivo de poder-saber que desumanizava e “fabricava” o “outro” digno de desprezo e extermínio, instituindo um regime de verdade sobre a “inferioridade” judaica.

A legenda que acompanha a imagem, com as perguntas “Quem nos causou tanto sofrimento até chegar a esse ponto? E por quê?”, é o ponto nodal da articulação foucaultiana neste recorte. Essas questões não são apenas expressões de incompreensão e injustiça; elas constituem um contradiscurso, um ato de rebelião simbólica contra o discurso hegemônico nazista. Ao questionar a origem do sofrimento e a razão da perseguição, a HQ, por meio da voz de Anne e seus companheiros, desestabiliza a aparente “naturalidade” ou “legitimidade” da violência imposta. Foucault (2008) afirma que o discurso “não é simplesmente (como) aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por meio do qual, e com o qual, se luta; é o poder que se quer conquistar” (p. 68). Nesse sentido, as perguntas da HQ são um elemento na luta discursiva, buscando desvelar as premissas implícitas do poder, que neste caso é opressor, e exigir uma justificativa para o sofrimento injustificado.

Para Thompson (1995, p. 204 apud Carvalho, 2007, p. 57), uma obra pode adquirir legitimidade ao receber um valor simbólico que é reconhecido tanto por aqueles que detêm posição privilegiada para atribuí-lo, quanto por aqueles que respeitam essa posição. Nesse sentido, a adaptação de O Diário de Anne Frank para HQ alcança esse grau de legitimação ao se apresentar como uma forma de arte que preserva a memória de um período histórico dramático e, ao mesmo tempo, dialoga com um público amplo. Conforme Viana (2008, p. 03), “[...] as HQs são produtos sociais, constituídos por empresas e criadores que geram, num determinado contexto social e histórico, as histórias que são transmitidas via quadrinhos.” No caso em questão, esse contexto histórico e social é o da Segunda Guerra Mundial, e a transmissão do testemunho de Anne Frank adaptada por meio da linguagem dos quadrinhos, a qual expande a recepção da obra original, tornando-a acessível a diferentes faixas etárias e a novos leitores.

A forma como a HQ discursiviza as personagens reunidas nesse espaço demarcado e lançando uma pergunta fundamental, o quadrinho não só destaca a condição de segregação, mas também a capacidade de questionamento e de resistência discursiva dos sujeitos. Nessa perspectiva, a HQ “Anne Frank”, em consonância com a teoria da adaptação de Hutcheon (2013), não é uma mera “cópia” do original. Ela é uma recriação que, ao mobilizar a linguagem visual e textual dos quadrinhos, intensifica o impacto emocional e a compreensão dos eventos narrados. Ao transformar o registro íntimo do diário em uma poderosa materialização discursiva do sofrimento e da inquisição, a HQ participa ativamente da construção de um regime de verdade sobre o Holocausto que não se limita a fatos, mas convoca à reflexão e à contestação. A estrela de Davi, nesse contexto, torna-se um símbolo multifacetado: um marcador de identidade, um signo de perseguição e, na reconfiguração da HQ, um emblema da capacidade de resistência e de questionamento dos discursos dominantes, conferindo à obra uma dimensão política e social que reverberará no leitor, instigando uma memória ativa e crítica.

Considerações finais

As reflexões desenvolvidas ao longo deste ensaio evidenciam a complexidade e a riqueza presentes na adaptação em HQ do *Diário de Anne Frank*, revelando-a como um potente artefato cultural que transcende a mera transposição de um texto para outra mídia. Ao articular os conceitos de prática discursiva, adaptação e memória histórica, a presente análise demonstrou que a HQ “Anne Frank” (Agrimbau; Mezquita, 2020) opera como uma nova prática discursiva, reconfigurando a memória do Holocausto e a subjetividade da protagonista em face das relações de poder e saber que permearam o período nazista.

A perspectiva foucaultiana permitiu compreender como o discurso, longe de ser um simples reflexo de uma realidade preexistente, constitui um campo de disputas onde as relações de poder se exercem, produzindo e sendo produzido pelos sujeitos que o praticam. Nesse sentido, o *Diário de Anne Frank*, em sua forma original, já se configura como uma importante *prática de si* e um contradiscurso à opressão. Sua transposição para a linguagem dos quadrinhos, conforme analisado, não apenas retrata um contexto histórico dramático, mas também se converte em uma estratégia de resistência e produção de sentidos sobre o Holocausto. A materialidade visual da HQ, com suas escolhas cromáticas, enquadramentos e sequências, intensifica a experiência de confinamento (Imagens 1 e 2), visualizando o poder em sua tecitura microfísica que se infiltra na subjetividade de Anne e transforma a rotina em um dispositivo disciplinar.

Adicionalmente, a análise da Imagem 3 demonstrou como a HQ articula um contradiscurso explícito, utilizando o símbolo da estrela de Davi e questionamentos diretos para confrontar os regimes de verdade impostos pelo nazismo. As perguntas “Quem nos causou tanto sofrimento até chegar a esse ponto? E por quê?” não são apenas retóricas; elas são um ato de insurreição discursiva que busca desvelar e contestar as premissas implícitas da violência ideológica, reiterando a força do discurso como “o poder que se quer conquistar”.

A teoria da adaptação proposta por Hutcheon (2013) foi crucial para fundamentar que a HQ de Anne Frank é uma recriação que, embora preserve a essência do testemunho pessoal, o reinscreve em uma linguagem visual com recursos próprios. Essa adaptação não é uma “cópia” inerte, mas uma repetição com diferença que mobiliza elementos gráficos e textuais para intensificar o impacto emocional e a compreensão dos eventos narrados. O caráter intermediático da

HQ, portanto, confere-lhe uma dimensão ampliada, capaz de alcançar novos públicos e promover um engajamento distinto com a memória do Holocausto. Ao dar forma visual ao trauma e à resistência, a HQ contribui para a construção de um regime de verdade que reafirma a barbárie do genocídio e a resiliência humana, instigando uma reflexão crítica sobre o passado e suas implicações para o presente.

Por fim, este estudo reforça a importância das HQs como produtos culturais legitimados, capazes de mobilizar discussões históricas, ideológicas e sociais de maneira profunda e acessível. Ao abordar a experiência de Anne Frank por meio de uma linguagem híbrida de texto e imagem, a adaptação não só conserva a força do testemunho original, mas o projeta em novos espaços discursivos, mantendo vivo o legado de Anne e a urgência de lembrar, resistir e repensar as estruturas de poder que ainda hoje produzem exclusão e violência. A HQ “Anne Frank” não é apenas um registro da memória, mas um convite à ação, uma ferramenta pedagógica e política que impulsiona a formação de uma consciência crítica diante da história e dos desafios contemporâneos.

Referências

CARVALHO, Beatriz Siqueira de. *O processo de legitimação cultural das histórias em quadrinhos*. 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 02 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 23ed. São Paulo: Loyola, 2013.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 42ed.

Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

AGRIMBAU, Diego; MEZQUITA, Fabián. *Anne Frank em quadrinhos*.

Tradução de Paloma Bianca Alves Barbieri; Jandira, SP: Principis, 2020.

HUTCHEON, Linda. *Uma teoria da adaptação*. Tradução de André

Cechinel. 2ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

NASCIMENTO, João Victor Cavalcante do. *A constituição do sujeito*

nordestino nas dublagens cinematográficas: uma análise discursivo-

foucaultiana. 2024. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em

Letras-Português) – Faculdade de Linguística, Letras e Artes, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024.

RAMOS, Paulo Eduardo. *A leitura de quadrinhos*. São Paulo: Contexto,

2009.

SILVA, Nadilson M. da. Elementos para a análise das Histórias em

Quadrinhos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DA COMUNICAÇÃO, 24,

2001, Campo Grande. *Anais [...]*. Campo Grande: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2001.

VIANA, Nildo. O que Dizem os Quadrinhos? *Sociologia. Ciência & Vida*, v.

17, p. 53-62, 2008.

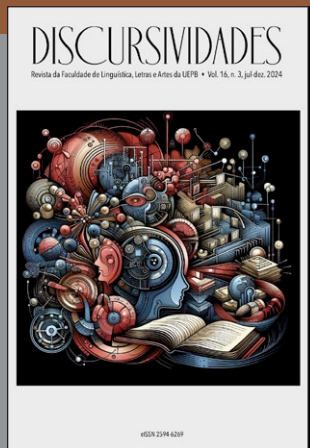
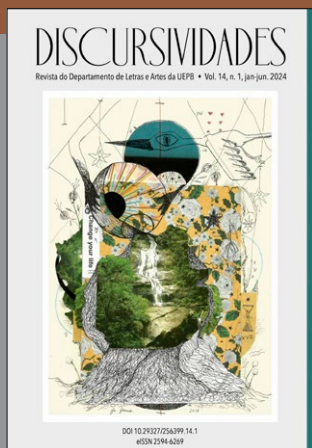
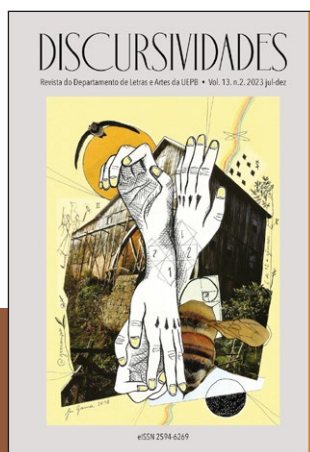
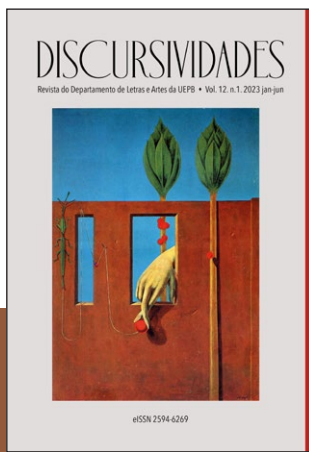
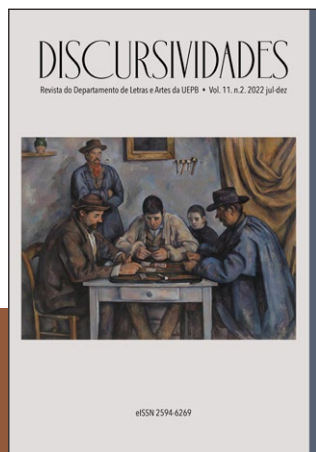
Recebido em: 21/08/2025

Aprovado em: 29/08/2025

Licenciado por



Leia outras edições



<https://www.marcadefantasia.com/discursividades.html>

<http://revista.uepb.edu.br/index.php/REDISC/index>